

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8514

Серия

2015 / № 2

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научный журнал основан в 1998 г.

«Вестник МГОУ» (все его серии) включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук» Высшей аттестационной комиссии (См.: Список журналов в редакции от 2012 г. на сайте ВАК) по наукам, соответствующим названию серии.

The academic journal is established in 1998

«Bulletin of the Moscow State Regional University» (all its series) is included by the Supreme Certifying Commission into the List of the leading reviewed academic journals and periodicals, in which the basic research results of Ph.D. and Doctorate's academic degree thesis should be published (See: the List of journals edited 27.10. 2012 at the site of the Supreme Certifying Commission) in corresponding series.

2015 / № 2

Series

ISSN 2072-8514

PSYCHOLOGY

BULLETIN OF THE MOSCOW STATE
REGIONAL UNIVERSITY

Учредитель журнала «Вестник МГОУ»: Московский государственный областной университет

Выходит 4 раза в год

Редакционно-издательский совет «Вестника МГОУ»

Хроменков П.Н. — к. филол. н., проф., ректор Московского государственного областного университета (председатель совета)

Ефремова Е.С. — к. филол. н., и.о. проректора по научной работе Московского государственного областного университета (зам. председателя)

Клычников В.М. — к. ю. н., к. и. н., проф., проректор по учебной работе и международному сотрудничеству Московского государственного областного университета (зам. председателя)

Антонова Л.Н. — д. пед. н., академик РАО, Комитет Совета Федерации по науке, образованию и культуре

Асмолов А.Г. — д. псх. н., проф., академик РАО, директор Федерального института развития образования

Климов С.Н. — д. ф. н., проф., Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ)

Клобуков Е.В. — д. филол. н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

Манойло А.В. — д. пол. н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

Новоселов А.Л. — д. э. н., проф., Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

Пасечник В.В. — д. пед. н., проф., Московский государственный областной университет

Поляков Ю.М. — к. филол. н., главный редактор «Литературной газеты»

Рюмцев Е.И. — д. ф. м. н., проф., Санкт-Петербургский государственный университет

Хухуни Г.Т. — д. филол. н., проф., Московский государственный областной университет

Чистякова С.Н. — д. пед. н., проф., член-корр. РАО

Редакционная коллегия серии «Психологические науки»

Ответственный редактор серии:

Шульга Т.И. — д. псх. н., проф., МГОУ

Заместитель ответственного редактора серии:

Климова Е.М. — к. псх. н., МГОУ

Ответственный секретарь:

Филинкова Е.Б. — к. псх. н., доцент, МГОУ

Члены редакционной коллегии серии:

Иванников В.А. — д. псх. н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

Карри К. — д. псх. н., Православный институт Святого Иоанна Богослова

Кондратьев М.Ю. — д. псх. н., проф., главный редактор журнала «Социальная психология и общество»

Марцинковская Т.Д. — д. псх. н., проф., Психологический институт РАО (г. Москва)

Овсяник О.А. — д. псх. н., доц., МГОУ

Резванцева М.О. — к. псх. н., проф., МГОУ

Утлик Э.П. — д. псх. н., проф., МГОУ

Фирсов М.В. — д. и. н., проф., МГОУ

Шнейдер Л.Б. — д. псх. н., проф., Московский психолого-социальный институт

ISSN 2072-8514

Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2015. № 2. М.: ИИУ МГОУ. 76 с.

Журнал «Вестник МГОУ» серия «Психологические науки» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-26137.

**Индекс серии «Психологические науки»
по Объединенному каталогу «Пресса России» 40717**

© МГОУ, 2015.

© Издательство МГОУ, 2015.

Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), а также на сайте Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru)

При цитировании ссылка на конкретную серию «Вестника МГОУ» обязательна. Воспроизведение материалов в печатных, электронных или иных изданиях без разрешения редакции запрещено. Опубликованные в журнале материалы могут использоваться только в некоммерческих целях. Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение редколлегии серии может не совпадать с точкой зрения автора. Рукописи не возвращаются.

**Адрес Отдела по изданию научного журнала
«Вестник МГОУ»**

г. Москва, ул. Радио, д. 10а, офис 98

тел. (499) 261-43-41; (495) 723-56-31;

e-mail: vest_mgou@mail.ru; сайт: www.vestnik-mgou.ru

Founder of journal «Bulletin of the MSRU»: Moscow State Regional University

Issued 4 times a year

Series editorial board «Psychology»

Editor-in-chief:

T.I. Shul'ga – Doctor of Psychology, Professor, MSRU

Deputy editor-in-chief:

Y.M. Klimova – Ph.D. in Psychology, MSRU

Executive secretary:

Y.B. Filinkova – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, MSRU

Members of Editorial Board:

V.A. Ivannikov – Doctor of Psychology, Professor, Lomonosov Moscow State University

Ch. Currie – Ph. D in Psychology, Orthodox Institute of Saint John the Divine

M.Yu. Kondratiev – Doctor of Psychology, Professor, Editor-in-chief of the journal of Social Psychology and Society

T.D. Martsinkovskaya – Doctor of Psychology, Professor Psychological Institute, RAE (Moscow)

O.A. Ovsyanik – Doctor of Psychology, Associate Professor, MSRU

M.O. Rezvantseva – Ph.D. in Psychology, Professor, MSRU

E.P. Utlik – Doctor of History, Professor, MSRU

M.V. Firsov – Doctor of History, Professor, MSRU

L.B. Shneider – Doctor of Psychology, Professor, Moscow Psychology-Social Institute

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, has a full text network version on the Internet on the platform of Scientific Electronic Library (www.elibrary.ru), as well as at the site of the Moscow State Regional University (www.vestnik-mgou.ru)

At citing the reference to a particular series of «Bulletin of the Moscow State Regional University» is obligatory. The reproduction of materials in printed, electronic or other editions without the Editorial Board permission, is forbidden. The materials published in the journal are for non-commercial use only. The authors bear all responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the author. Manuscripts are not returned.

**The Editorial Board address:
Moscow State Regional University**

10a Radio st., office 98, Moscow, Russia

Phones: (499) 261-43-41; (495) 723-56-31

e-mail: vest_mgou@mail.ru; site: www.vestnik-mgou.ru

Publishing council «Bulletin of the MSRU»

P.N. Khromenkov – Ph. D. in Philology, Professor, Rector of MSRU (Chairman of the Council)

E.S. Yefremova – Ph. D. in Philology, Acting Vice-Principal for scientific work of MSRU (Vice-Chairman of the Council)

V.M. Klychnikov – Ph.D. in Law, Ph. D. in History, Professor, Vice-Principal for academic work and international cooperation of MSRU (Vice-Chairman of the Council)

L.N. Antonova – Doctor of Pedagogics, Member of the Russian Academy of Education, The Council of the Federation Committee on Science, Education and Culture

A.G. Asmolov – Doctor of Psychology, Professor, Member of the Russian Academy of Education, Principal of the Federal Institute of Development of Education

S.N. Klimov – Doctor of Philosophy, Professor, Moscow State University of Railway Engineering

E.V. Klobukov – Doctor of Philology, Professor, Lomonosov Moscow State University

A.V. Manoylo – Doctor of Political Science, Professor, Lomonosov Moscow State University

A.L. Novosjolov – Doctor of Economics, Professor, Plekhanov Russian University of Economics

V.V. Pasechnik – Doctor of Pedagogics, Professor, MSRU

Yu. M. Polyakov – Ph.D. in Philology, Editor-in-chief of “Literaturnaya Gazeta”

E.I. Rjuntsev – Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Saint Petersburg State University

G. T. Khukhuni – Doctor of Philology, Professor, MSRU

S.N. Chistyakova – Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

ISSN 2072-8514

Bulletin of the Moscow State Regional University. Series «Psychology». 2015. № 2. M.: MSRU Publishing house. 76 p.

The series «Psychology» of the Bulletin of the Moscow State Regional University is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № 0С77-26137.

Index series «Psychology» according to the union catalog «Press of Russia» 40717

© MSRU, 2015.

© MSRU Publishing house, 2015.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

<i>Мишина Е.И.</i> ФЕНОМЕН ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ В ПСИХОЛОГИИ	6
<i>Чмель В.И.</i> АНАЛИЗ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО СЛУЧАЯ КАК ИЛЛЮСТРАЦИЯ НЕПОЛНОТЫ ПСИХОМЕТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПСИХОДИАГНОСТИКЕ	11

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Андрянова Н. А.</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УСЛОВИЙ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК (НА ПРИМЕРЕ СЕВЕРОКАВКАЗСКОГО РЕГИОНА).....	21
<i>Овсяник О.А., Фоминова А.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЖЕНЩИН РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП	28
<i>Филатова А.Ф., Пузен Л.Г.</i> СТРАТЕГИЯ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ	34

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Галасюк И.Н.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ БИОЛОГИЧЕСКИХ И ЗАМЕЩАЮЩИХ РОДИТЕЛЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ.....	41
<i>Мишина М.М.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ	49
<i>Молоденкова С.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ ОБРАЗА Я УЧАЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ	53
<i>Филатова А.Ф., Дмитриева Н.А.</i> ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ВЫБОР ПРОФЕССИИ ВОЕННОГО КАДЕТАМИ ОМСКОГО ВОЕННОГО КАДЕТСКОГО КОРПУСА.....	62

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГНОМИКА

<i>Авдонина О.С., Путивцев П.В.</i> О МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ГЛАВЫ МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	69
НАШИ АВТОРЫ	75

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

<i>E. Mishina</i> PERSONAL REFLECTION PHENOMENON IN PSYCHOLOGY	6
<i>V. Chmel</i> DIAGNOSTIC CASE ANALYSIS, AS AN ILLUSTRATION OF INCOMPLETENESS OF PSYCHOMETRIC APPROACH TO PSYCHODIAGNOSTICS.....	11

SECTION II. SOCIAL PSYCHOLOGY

<i>N. Andrianova</i> SOCIO-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE CONDITIONS FOR SOCIAL DEPRIVATION AMONG SERVICEMEN OF INTERIOR MINISTRY TROOPS (ON THE EXAMPLE OF NORTH CAUCASUS REGION).....	21
<i>O. Ovsyanik, A. Fominova</i> SPECIFIC FEATURES OF VIABILITY OF WOMEN FROM DIFFERENT AGE GROUPS	28
<i>A. Filatova, L. Puzep</i> MANAGERIAL STAFF'S PERSONAL QUALITIES AND STRATEGY OF BEHAVIOR IN CONFLICT SITUATIONS	34

SECTION III. EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

<i>I. Galasyuk</i> COMPARATIVE ANALYSIS OF PERSONALITY TRAITS OF BIOLOGICAL AND FOSTER PARENTS OF A MENTALLY DISABLED CHILD.....	41
<i>M. Mishina</i> PSYCHO-PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF A PERSON'S INTELLECTUAL ACTIVITY DEVELOPMENT	49
<i>S. Molodenova</i> FEATURES OF STUDENTS' SELF-IMAGE DYNAMICS IN SOCIAL INTERACTION.....	53
<i>A. Filatova, N. Dmitrieva</i> FAMILY INFLUENCE ON THE CHOICE OF CAREER BY CADETS OF OMSK MILITARY CADET CORPS	62

SECTION IV. LABOR PSYCHOLOGY, HUMAN ENGINEERING, ERGONOMICS

<i>O. Avdonina, P. Putivtsev</i> ABOUT THE MODEL OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE HEAD OF MUNICIPAL UNIT	69
OUR AUTHORS	75

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК159.923

Мишина Е.И.

Московский государственный областной университет

ФЕНОМЕН ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ В ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. Статья посвящена изучению феномена личностной рефлексии в современной психологической науке. В работе представлен исторический экскурс развития исследуемого феномена. Кроме того, дается понятие личностной рефлексии будущих специалистов, которая представляет собой самопознание личности, порождающее процесс внутренней познавательной мотивации, побуждающей субъекта к разрешению проблемной ситуации. Показано, что становление личностной рефлексии представляет собой изменение структурных компонентов в зависимости от времени под влиянием образовательной и профессиональной среды.

Ключевые слова: феномен, личностная рефлексия, будущие специалисты, принцип, цель, структура, компоненты, профессиональная среда.

E. Mishina

Moscow State Regional University

PERSONAL REFLECTION PHENOMENON IN PSYCHOLOGY

Abstract. The article is devoted to the phenomenon of personal reflection in contemporary psychological science. The paper represents the historical insight of the development of the phenomenon under study. Besides, the concept of personal reflection of future specialists is given, which is a person's self-actualization, which generates the process of internal cognitive motivation, and aspires a person to solve the arising problem situation. It is shown that personal reflection is the change of structure components depending on the time frame, under the pressure of educational and professional environment.

Key words: phenomenon, personal reflection, future specialists, principle, aim, structure, components, professional environment.

Современные философские исследования проблемы рефлексии отражены в работах известных отечественных философов: Д.И. Дубровского, И.С. Ладенко, В.А. Лекторского,

© Мишина Е.И., 2015.

А.П. Огурцова, А.Г. Спиркина, В.С. Швырева, М.К. Мамардашвили, рассматривающих рефлексию в онтологическом, гносеологическом, аксиологическом, философско-антропологическом аспектах и в контексте теорий сознания, деятельности и личности.

В научной литературе традиционно выделяют пять подходов для изучения личностной рефлексии:

1. Рефлексия как феномен (теории личностных конструктов и корпоративного решения проблем в диалоге группы).

2. Рефлексия как противопоставление подходов (эклектичность, метафора, инструмент воображения).

3. Рефлексия как движение от индивидуального стресса к пониманию собственного действия (психоанализ, психотерапия).

4. Рефлексия как способность (видение и предвидение ситуации).

5. Рефлексия как деятельность (установление отношений между связями объектов: остановка, фиксация, объективация, обсуждение, символизация) [3; 4; 7].

В настоящее время понимание феномена личностной рефлексии становится важным для развития педагогической психологии, разрабатывающей психологические приемы и методы адаптации будущих специалистов к профессиональной деятельности. При этом важно учитывать уровень зрелости студента и его психологической готовности к будущей профессиональной деятельности.

В развитии личностной рефлексии будущего специалиста большую роль играет внедрение психолого-педагогического алгоритма, позволяющего

моделировать различные ситуации затруднений в предполагаемой профессиональной деятельности. В этом случае происходит актуализация рефлексивных процессов, что определяет положительную динамику позитивных изменений ценностных ориентаций, направленных на изменение личностных качеств будущего специалиста [1; 2].

Принцип равенства позиций в коллективной деятельности дает возможность учитывать «негативный опыт» и формировать авторскую позицию в процессе рефлексивного практикума. Систематичность ведения дневников с фиксацией важных событий, анализ вопросов, формирующих знания, умения и навыки содействуют развитию профессионально важных качеств при анализе реального и идеального Я будущего специалиста [6].

На занятиях студенты решают задачи перестройки внутренней системы отношений преподавателя и будущего специалиста с традиционной на личностно ориентированную, что способствует развитию поведенческих стратегий в профессиональных ситуациях. Обучение приемам восприятия, понимания, самоконтроля, дискуссии, творчества в построении идеальных и реальных моделей жизнедеятельности, анализ отношений и действий других людей – это та стратегия, которую необходимо осуществлять в современных высших учебных заведениях. При этом особая роль отводится обратной связи между действиями и их результатами, что обеспечивает профессиональный рост студента. Оптимистическое восприятие действительности является показателем становления личностной рефлексии, так как во многом опре-

деляется развитостью эмоционально-волевой сферы студента. Тренинг, направленный на развитие личностной рефлексии развивает профессиональное сознание и самосознание. Его обучающий аспект должен включать осознание и осмысление человеческой культуры в целом через анализ деятельности и поведения. Вопросы «Что я делаю?», «Как я это делаю?», «Почему я это делаю?» предполагают размышление, ведущее к вариативным ответам, что развивает личностную рефлексия.

Методика Л.М. Митиной «Анализ значимых событий за неделю» запускает механизм самопознания личности как субъекта профессиональной деятельности, что показывает индекс жизненной удовлетворенности. В целом описание профессиональной деятельности и чувств, которые с ней связаны, развивает внутренние позиции, формирующиеся посредством анализа различных успешных и неуспешных ситуаций, что позволяет осознать и содержательно осмыслить профессиональную деятельность.

Будущие специалисты успех приписывают действию внутренних факторов (способностям и усилиям), а неуспех – внешним факторам (сложности задачи, непредвиденному случаю). Будущих специалистов с высоким уровнем развития личностной рефлексии отличает осознание цели и знание путей ее реализации; их привлекает сам процесс деятельности, в которой они достаточно компетентны.

С.Ю. Степанов и Е.Р. Новикова выявили, что психика человека становится рефлексивной только в подростковом возрасте, когда когнитивный компонент рефлексии развивается интен-

сивнее, а личностный является лишь фоном. В.С. Мухина и Н.Г. Алексеева видят в этом возрасте точку максимального несоответствия в степени сформированности личных видов рефлексии. Они полагают, что интеллектуальная рефлексия развивается раньше личностной и коммуникативной.

Ю.Л. Линецкий выделяет рефлексия как компонент мышления. В этом случае происходит различие самости субъекта с процессом деятельности: человек живет ощущением, образом и состоянием. Проработка конструктов идентификации личности и субъективная деятельность отчуждаются, опредмечиваются объективными законами, которые связаны с познанием.

На рисунке 1 представим концептуальные подходы, отражающие разные стороны феномена рефлексии.

Следует отметить, что при видовом разнообразии рефлексий, мы исследуем становление личностной рефлексии будущих специалистов. В предыдущих исследованиях мы установили, что данный феномен представляет собой свойство личности, заключающееся в самопознании, порождающем процесс внутренней познавательной мотивации, побуждающей субъекта к разрешению возникающей проблемной ситуации. Становление личностной рефлексии представляет собой изменение ее структурных компонентов в зависимости от времени и под влиянием образовательной и профессиональной среды [5].

Содержание мотивирующей и целеобразующей функций личностной рефлексии будущих специалистов детерминирует развитие самопознания, самоконтроля и приобщает субъекта к

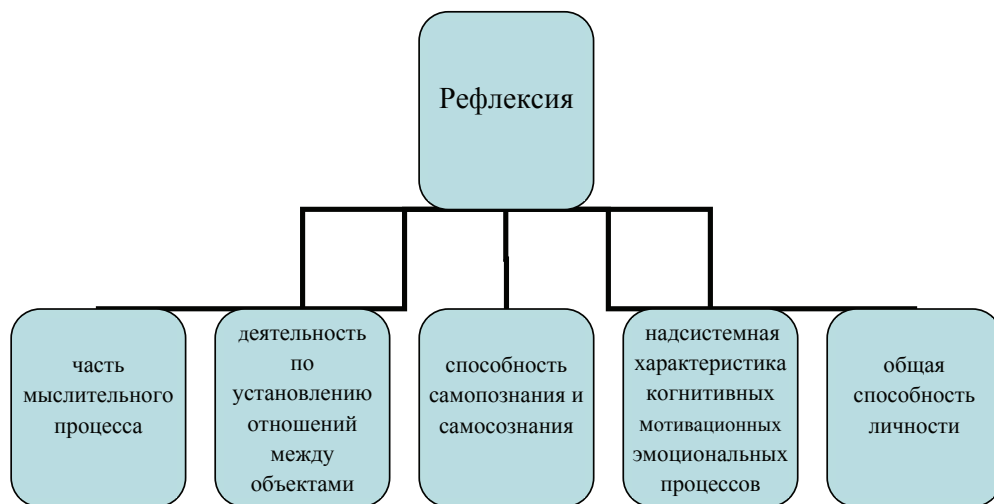


Рис. 1. Концептуальные подходы, отражающие феномен рефлексии

профессиональной деятельности. Существуют связи между уровнем развития показателей компонентов личностной рефлексии будущих специалистов (мотивы, самооценка, творческий потенциал, профессиональная направленность, жизненные ценности, интересы, межличностное общение). Корреляционный анализ показал, что у будущих специалистов (262 студента: 120 первокурсников (64 девушки и 56 юношей) и 142 пятикурсника (74 девушки и 68 юношей)) наличествуют значимые связи между рефлексией, самореализацией, саморазвитием, самоконтролем в общении, самооценкой реализации жизненных целей, эгоцентризмом, альтруизмом, творчеством у студентов технических специальностей, психологических и документоведения.

Разработанный и успешно внедренный в учебно-воспитательный процесс алгоритм создания индивидуальных траекторий развития личностной рефлексии будущего специалиста позволил создать установку, развивающую субъектность в процессе профессионального поиска студента.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Агапов В.С. Современные исследования самосознания и Я-концепции субъекта в контексте идей С.Л. Рубинштейна // Акмеология. 2012. № 1. С. 133–143.
2. Мишина Е.И. Развитие личностной рефлексии в структуре социального капитала // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2012. № 4. С. 44–51.
3. Мишина М.М. Специфика интеллектуальной деятельности личности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. № 1. С. 6–12.
4. Мишина М.М. Возрастные особенности интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2013. № 4. С. 15–19.
5. Мишина М.М. Феномен интеллектуальной деятельности личности (теоретико-методологические основания и особенности проявления в разновозрастной студенческой среде) : монография. М., 2013. 410 с.

6. Мишина Е.И. Рефлексия в структуре Я-концепции студента // Проблемы взаимодействия в психологии и социальной практике: Материалы международной научно-практической конференции III Левитовские чтения // Вестник Московского государственного областного университета. Спецвыпуск. М., 2008. С. 75–79.
7. Щедровицкий Г.П. Знак и деятельность. В 3 кн. К. 3: Методологический подход в языковедении. М., 2007. 448 с.

УДК 159.9.018 - 159.9.07 - 159.9.072.42

Чмель В.И.

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

АНАЛИЗ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО СЛУЧАЯ КАК ИЛЛЮСТРАЦИЯ НЕПОЛНОТЫ ПСИХОМЕТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПСИХОДИАГНОСТИКЕ

Аннотация. В данной статье на основе анализа реального диагностического случая из практики проиллюстрированы особенности психодиагностической работы в рамках двух подходов: каузального и психометрического. Целью данной работы является сравнительная оценка указанных направлений и последующая демонстрация неполноты психометрического подхода в психодиагностической практике. Приводятся четыре фактора, которые отражают ограниченность психометрической диагностики, когда речь идет о психодиагностической деятельности по запросу (в рамках школьной психологической службы), касающемуся помощи клиенту в преодолении тревожности по отношению к учителям.

Ключевые слова: психодиагностика, психологический запрос, анализ случаев, каузальный подход, психометрический подход, анализ психодиагностического случая в рамках школьной психологической службы.

V. Chmel

Sholokhov Moscow State University for the Humanities

DIAGNOSTIC CASE ANALYSIS, AS AN ILLUSTRATION OF INCOMPLETENESS OF PSYCHOMETRIC APPROACH TO PSYCHODIAGNOSTICS

Abstract. This review, grounded on the diagnostic case analysis, illustrates important characteristics of psychodiagnostic work in the frame of two scientific approaches – causal and psychometric. The purpose of this illustration is the comparative assessment of these psychodiagnostic approaches, and ensuing the demonstration of incompleteness of psychometric approach in psychodiagnostic practice. The author gives four factors reflecting such incompleteness in the situation of psychodiagnostic activity performed on request (in the frame of school psychological service) which is connected with the assistance to the client in overcoming anxiety towards teachers.

Key words: psychodiagnostics, psychological request, case analysis, causal approach, psychometric approach, the analysis of a psychodiagnostics case in the frame of school psychological service.

Так получилось, что современная психодиагностика находится на перекрестке нескольких подходов к ней.

Одни авторы говорят о том, что данная наука должна фокусироваться на измерении индивидуальных особенностей личности [13; 22; 24], другие,

признавая психометрический подход главным, стремятся описать элементы ее понятийного аппарата, диагностический цикл, диагноз [10; 20; 29], третьи считают ее наукой, призванной выявить причины и закономерности «наблюдаемых особенностей поведения или психического состояния» [30, с. 14], четвертые трактуют ее как науку постановки психологического диагноза путем решения диагностических задач [2; 5; 18]. Продемонстрированный плюрализм подходов вполне закономерен, так как в современном мире психология (а вместе с ней и психодиагностика) стремительно развивается и проникает во многие сферы общества. В частности психодиагностика присутствует в клинической практике [17], психосоматической медицине [9], образовании [23] и так далее. В исторической перспективе и по сей день относительно психодиагностики идет постоянная борьба сторонников номотетического и идеографического описания личности. Первые стремятся как можно больше сосредоточиться на стандартных процедурах (тестах) и выявить типичное в личности, иными словами, они стараются выявить наиболее общие закономерности психологических особенностей индивида. Приверженцы идеографического описания стремятся опираться на малоформализованные методы и каждого клиента признают уникальной личностью, которую надо изучать «с нуля» [2; 30]. Однако все больше авторов понимают необходимость рассмотрения личности в русле номотетически-идеографического описания. В частности, М.К. Акимова отмечает, что «номотетический подход должен быть дополнен идеографическим, ко-

торый ориентирован на описание и объяснение сложного целого, которым является личность, с учетом индивидуального своеобразия» [24, с. 231]. Также ряд авторов отмечает, что психодиагностика не просто оценивает индивидуально-психологические особенности личности, а всегда опирается, во-первых, на определенную модель личности, схему, по которой эта оценка возможна, а во-вторых, на цели психодиагностического обследования, которые не обязательно предполагают оценку всей личности, но зачастую связаны с оценкой отдельных параметров избранной модели [15]. Несмотря на это, большинство работ по психодиагностике психометрической направленности сфокусированы на понимании ее как науки «о разработке и применении диагностических методик» [1, с. 8], номотетическом описании личности, признавая в качестве главного средства психодиагностики ее технический компонент (психодиагностические методики) [21; 22; 24]. Существует и подход к психодиагностике, названный каузальным, стремящийся объединить в себе оба типа описания личности [2]. Такое стремление объясняется тем, что оба приведенных описания не лишены своей ценности. Номотетическое описание в психологии и психодиагностике, подобно медицине, способствует выявлению нозологических (типичных) черт любого психологического недуга, определяя перечень наиболее возможных психологических причин конкретного феноменологического состояния объекта психодиагностики. Каузальный подход настаивает на том, что накопление подобных данных в виде психодиагностических та-

блиц, наиболее типичных запросов и их возможных причин в разных областях психодиагностической практики позволяет облегчить и оптимизировать работу психолога. С другой стороны, каузальная психодиагностика подчеркивает важность идеографического изучения личности, ведь каждый диагностический случай индивидуален и имеет свои специфические черты. А.Ф. Ануфриев пишет: «...что касается идеографичности, то в каузальном подходе она присутствует. Но на начальном этапе постановки диагноза «акцент ставится на типичном в личности обследуемого» [2, с. 44] и лишь после этого выявляются уникальные, присущие только данному индивиду особенности [там же]. В связи с этим каузальный подход определяет структуру психодиагностики как четыре взаимосвязанных компонента, каждый из которых имеет свои средства. Семиотический компонент или представления диагноста о структуре психики клиентов подкрепляется типологиями запросов и их вероятностными причинами, схемами психологической детерминации, полученными в результате накопленных данных по реальным случаям психодиагностической работы [3; 4]. Гностический компонент, отражающий логику диагностического мышления, в качестве средств использует выработанные в результате научных исследований (в рамках каузального подхода накоплено множество исследований диагностического мышления, кратко описанных в книге А.Ф. Ануфриева [2]) диагностические алгоритмы (классификации диагностических ошибок, стратегии диагностического мышления). Деон-

тологический компонент опирается на проверенные практикой методы взаимодействия с клиентом. И, наконец, технический компонент, который в качестве средств использует диагностические методики [2; 1]. Однако анализ современной отечественной и зарубежной литературы показывает, что большинство авторов являются приверженцами психометрического подхода к психодиагностике или их работы стоят близко к нему (развивающееся на Западе психологическое оценивание, признавая важность психологического запроса и считая тест не единственным «оружием» психодиагноста, все же отводит последнему главенствующую роль) [13; 22; 31; 32]. Данный подход отстаивает взгляд на психодиагностику как призванную оценить или измерить индивидуально-психологические показатели индивида или группы, а центральными темами являются вопросы дифференциальной психометрики и ее математического обоснования, классификация психодиагностических методик, подробное описание отдельных тестов и тому подобное [10; 13].

Иное видение представлено в каузальном подходе, который понимает психодиагностику как науку о решении психологических задач. Ставится такая задача запросом, а главная роль в ее решении отводится диагностическому мышлению, которое способно проникнуть в скрытую структуру причинных оснований через фенологический уровень параметров объекта диагностики [2; 1]. Сопоставительная характеристика каузального и психометрического подходов на сегодняшний день получает все большее освещение в научной литературе [2; 1; 27].

На наш взгляд, в связи с этим необходимо провести такое сопоставление, опираясь на анализ случаев.

Анализ случаев – метод, используемый психологией для того, чтобы из реальной практической ситуации вывести общие закономерности определенных процессов, составить классификацию определенных «типичных» данных, выявить достоинства и недостатки подходов, служащих теоретической базой в конкретном случае. Данный метод наглядно показывает алгоритмы практической работы специалиста и определяет потребности в новых знаниях, навыках и умениях [4]. На его основе могут строиться различные программы, например, школьной дезадаптации [26]. Анализ случаев используется в различных областях психологии – возрастной [11], педагогической [23; 26] и тому подобное, и ее направлениях – позитивной психотерапии [6], психоанализе [16] и другие. Данный метод служит и психодиагностике для вышеуказанных целей, выступая в форме анализа психодиагностического случая [3; 4; 14]. С учетом этого, представляется актуальным продемонстрировать особенности психодиагностической работы в рамках двух различных подходов к психодиагностике (психометрического и каузального), на примере реального случая из практики.

Речь идет о работе с клиентом (Владислава В.) в рамках школьной психологической службы. Работа с ней велась с опорой на схему анализа случаев, актуальную для психолого-педагогической диагностики, составленную и применяемую в рамках каузального подхода [3; 4] по запросу от учителя, суть которого в том, что

Владислава проявляет сильную тревожность по отношению к учителям. После проведения анамнестических мероприятий, выдвижения гипотез с последующей проверкой и постановки ей психологического диагноза, а также составления предложенных мероприятий и схемы детерминации с ней, с ее согласия, в научных целях (цель заключалась в дальнейшем построении компьютерных психодиагностических задач на основе представленного случая) было проведено избыточное обследование. Благодаря последнему стало возможным продемонстрировать особенности не только каузального, но и неполноту психометрического подхода в практических условиях.

Первый фактор, отражающий неполноту психометрического подхода, с которого необходимо начать, касается запроса. Данное понятие является компасом диагностической деятельности. В каузальной психодиагностике он задает сферу работы и направляет диагностическую деятельность в определенное русло, являясь «исходной формой организации психодиагностического процесса» [19, с. 18]. Соответственно, ориентируется каузальный подход на причинно-следственные связи между психологическими свойствами и характеристиками запроса [2]; в связи с этим с Владиславой психодиагностическая работа по постановке диагноза, составлению схемы психологической детерминации, наглядно отражающей психологические причинно-следственные связи, с последующим выдвижением предложенных рекомендаций велась только в рамках запроса, полученного от классного руководителя. В психометрически ориентированных работах не уделяется вни-

Сниженная избирательность внимания	Высокий уровень мстительности	Высокий уровень обидчивости	Сниженный уровень логического мышления
------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------	--

Рис. 1. Отклоняющиеся индивидуально-психологические показатели Влады.

мания теме запроса [13; 21; 22; 24], так как они ориентированы на причинно-следственные связи между свойствами и признаками – «связи проявления» [2, с. 33], поэтому в представленном диагностическом случае с психометрической точки зрения, минуя запрос, выявлялись бы различные индивидуально-психологические особенности Владиславы. В качестве примера на рис.1 проиллюстрированы несколько отклоняющиеся от нормы особенностей Влады, полученных при проведении избыточного обследования.

Все представленные переменные носят дезадаптивный характер, и если бы в представленном диагностическом случае целью являлось составление психологического портрета или карточки психического развития с помощью оценки основными имеющимися методиками индивидуально-психологических особенностей, то психометрический подход бы успешно реализовал намеченную цель. Однако ни одна из приведенных переменных не соотносятся с конкретным запросом от учителя. Таким образом, психолог, воздействуя на представленные показатели, не изменит высокой тревожности по отношению к учителям, однако обременит себя дополнительной работой. Кроме того, с учетом того, что запроса на неуспеваемость, неусидчивость или высокую агрессивность ни от кого не поступало, стоит задуматься над соответствием выявленного тестами с реальной ситуацией

Владиславы. Именно поэтому, актуальность темы запроса признается как отечественными учеными психологами [18; 20], так и западными [31; 32]. К сожалению, многие авторы не обращаются к теме запроса, однако указывают на то, что в психодиагностике зачастую выделяются и оцениваются лишь те параметры модели личности, которые соответствуют конечной цели обследования [15].

Второй фактор недостаточности психометрического подхода касается содержания психологических тестов. При оценке индивидуально-психологических показателей необходимо выявление именно таких, однако не все тесты призваны оценить именно «психологическое» в человеке. Иллюстрацией тому служит тот факт, что у Владиславы при проведении избыточного обследования выявились, применительно к конфликтным ситуациям, по методике К. Томаса, сниженный уровень стратегии компромисса, выше среднего – уступки и высокий – избегания. Данный тест опубликован в сборнике психологических тестов [8]. Однако выявляемые им показатели (стратегии поведения) собственно психологическими не являются, а скорее выявляют феноменологические параметры поведения, за которыми стоят определенные психологические причины. Поэтому полученная данной методикой информация может дополнять анамнестические данные (как это было в рамках данного диагностиче-

ского случая), но никак не являться самостоятельными психологическими показателями.

Третьим приведенным фактором, показывающим ограниченность психометрического подхода, является его неспособность (даже если ориентироваться на запрос) центрироваться на главном, отбрасывая лишнее и второстепенное. Дело в том, что каузальный подход настаивает на том, что выявляемые психологические причины должны отвечать ряду требований, первое и второе из которых рассмотрено выше – причина должна отвечать требованиям запроса и быть именно психологической, а не выявлять лишь феноменологические особенности. Другое, крайне важное требование касается того, что с выявленной причиной должна быть возможна психологическая работа (коррекционная, развивающая и тому подобное) [2]. Но необходимость работы с причиной в свою очередь зависит от ее актуальности в данный момент и ее непосредственности. Относительно актуальности причины можно сказать следующее: важным здесь является действительное влияние причины на феноменологическое состояние субъекта в данный момент. Определенная психологическая причина могла привести объект диагностики к определенному состоянию, но не являться на момент проведения диагностики рабочей [там же]. Приведем пример. Допустим, психолог получает запрос от классного руководителя о том, что определенный учащийся 8 класса не хочет учиться. В результате анамнеза выявляется, что у учащегося в 7 классе негативное отношение к определенному учителю привело к нежеланию учиться, стрем-

лению не ходить на уроки и резкому снижению успеваемости. В 8 классе этот учитель у них уже ничего не ведет, однако запрос актуален. Психометрическое обследование выявляет низкую мотивацию к успеху в ситуации учебы и сохранившую негативную установку по отношению к тому учителю. К другим учителям такого отношения не выявлено. Получается, диагностированная негативная установка как причина уже не актуальна, как и работа с ней, так как это не приведет к разрешению изложенной в запросе проблемы, а вот работа с мотивацией успеха в настоящий момент может привести к желаемому результату. Психометрический же подход не проявляет чувствительности к актуальности психологических причин, он лишь оценивает индивидуально-психологические показатели. Что касается непосредственности психологической причины, ее характеристика сводится к тому, что она не должна быть лишь одним из частных следствий другой главной причины, так как это делает ее косвенной, а работу с ней – неполной и недостаточной для помощи клиенту. Проблема в том, что психометрический подход, высвечивая множество психологических показателей (причин), остается равнодушным к их актуальности на данном этапе, а ведь при конкретном запросе, обращенном на устранение определенных трудностей, задача диагноста именно диагностировать и устранить их, а не выявлять генеалогическое древо всех имеющихся психологических показателей и их этиологию. Поэтому в каузальном подходе принято положение, которое говорит о том, что диагноз должен быть «экономичным» [2, с. 81],



Рис. 2. Психометрически выявленные показатели (с ориентацией на запрос).

т. е. в нем указываются только самые главные две-четыре причины отклонения [там же]. Данный подход ориентирован не на стремление выявить как можно больше индивидуально-психологических показателей (даже с ориентацией на запрос), а на диагностическое мышление и логику диагностического поиска причин трудностей. Данная логика отражается через этапы: анамнез и феноменология резюмируются, затем выдвигаются гипотезы и проверяются, а затем ставится диагноз, строится схема детерминации и составляются рекомендации, исполнение которых, как и верность диагноза, проверяется катамнестически [2]. Для иллюстрации второго и третьего факторов приводим схему психологической детерминации Влады (с учетом ориентации на запрос) с точки зрения психометрической

диагностики (см. рис. 2) и каузальной (см. рис. 3).

Наконец, четвертым недостатком психометрического подхода является его фиксированность именно на психологической оценке в противовес помощи клиенту. Однако многие ученые-психологи (в том числе применяющие каузальный подход), отвечая постулату о том, что «диагноз сам по себе не очень нужен» [2, с. 30] включают в психодиагностические этапы коррекцию [18] или предложенные мероприятия (коррекционные, развивающие и так далее) или говорят о слитной диагностико-коррекционной деятельности, направленной на помощь клиенту [23; 25]. В приведенном случае Владиславы В., помимо постановки психологического диагноза, работа психолога включала также разработку рекомендаций (самой Владе, школь-

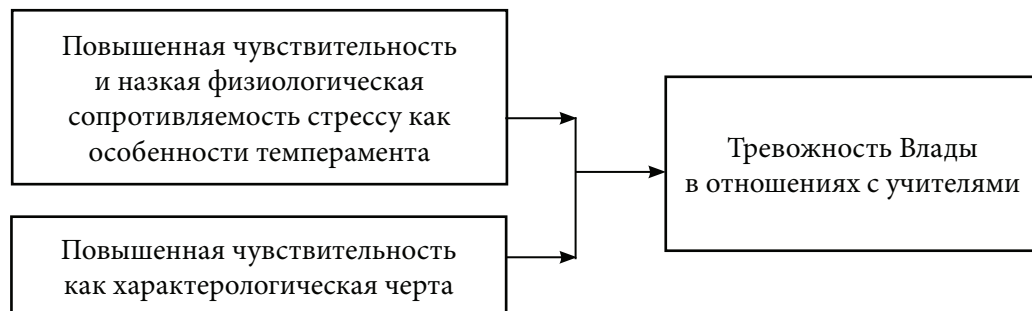


Рис. 3. «Казуальная» схема психологической детерминации, выявлены главные «рабочие» причины.

ному психологу, классному руководителю, маме), осуществление которых привело к возвращению объекта диагностики в нормальное состояние [3].

Таким образом, в данной статье была проанализирована диагностическая практическая работа в рамках двух подходов к психодиагностике – психометрического и каузального. В результате проделанного сопоставления было выделено четыре фактора, доказывающих ограниченность психометрической диагностики в рамках определенного типа диагностических случаев. Автором не предлагается исключение психометрического подхода из диагностической реальности, ведь существуют ситуации, когда его применение эффективно. Во-первых, ценность психометрического подхода связана с оценкой индивидуальных особенностей людей (а такие особенности в работах многих представителей психометрического подхода представлены в виде личностных блоков, к каждому из которых подобраны диагностические методики [7; 13; 21]) при отборе, профориентации, составлении психологического портрета или же в научных целях [2; 12; 27]. Во-вторых, так как данный подход «образует теория тестов, включающая психометрические требования, предъявляемые

при разработке психодиагностических методик» [27, с. 24], сами методики (тесты) в его рамках развиваются и усложняются в сторону математико-статистического обоснования с последующей проверкой на соответствие психометрическим требованиям [10; 20; 29]. К примеру, проверка «вопросника учебной активности школьников» на выборке учащихся выявила ряд ценных его характеристик, касающихся валидности и надежности [12], а так как многие современные тесты подкрепляются «солидной теоретической базой» [28, с. 25], то при высокой валидности и надежности, они могут дать чрезвычайно богатую информацию при измерении индивидуальных различий. Однако, когда речь заходит о консультативной работе по запросу, обусловленного определенной характеристикой (или характеристиками личности), актуально обращение к каузальному подходу. Ведь в данной ситуации применение психометрического подхода приводит к «отождествлению психодиагностики с одним из ее компонентов» [27, с. 25] (с техническим). На наш взгляд, каузальный подход более своевременно, точно и эффективно выявляет причины конкретного феноменологического состояния объекта психодиагностики за счет

опоры на диагностическое мышление и четырехкомпонентную структуру психодиагностической деятельности. Такая точка зрения опирается на представленный в данной статье диагностический случай. Стоит отметить, что каузальный подход не отрицает достижения в рамках психометрического подхода (например, предполагает использование современных тестов), а стремится продолжить линию развития психодиагностики в сторону изучения диагностического мышления, средств диагностической деятельности, эффективного обучения специалистов диагностической деятельности, большей практической пользы от диагностической работы по оказанию клиентам психологической помощи, что высвечивает его социально-гуманитарную ценность [5].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ануфриев А.Ф. Научные основы психодиагностики: два подхода // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». 2010. № 3. С. 4–13.
2. Ануфриев А.Ф. Психодиагностика: основы решения диагностических задач. М., 2012. 144 с.
3. Ануфриев А.Ф. Схема описания случаев из практики в психолого-педагогической диагностике // Психология и психотехника. 2014. № 3. С. 141–174.
4. Ануфриев А.Ф., Бусарова О.Р. Случаи из школьной консультативной практики. М., 2005. 80 с.
5. Ануфриев А.Ф., Чмель В.И. Каузальная психодиагностика как вид социально-гуманитарного познания // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». 2014. № 4. С. 69–73.
6. Ахола Т., Фурман Б. Психотерапевтическое консультирование. Беседа, направленная на решение. СПб., 2001. 160 с.
7. Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С. Общая психодиагностика. СПб., 2006. 440 с.
8. Большая энциклопедия психологических тестов / Под ред. А.А. Карелина. М., 2007. 416 с.
9. Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина / Пер. с нем. Г.А. Обухова, А.В. Бруенка; предисл. В.Г. Остроглазова. М., 1999. 376 с.
10. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика : Учебник для вузов. 2-е изд. СПб., 2011. 384 с.
11. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Г.В. Бурменской, Е.И. Захаровой, О.А. Карабановой и др. М., 2002. 416 с.
12. Волочков А.А. Интегративный подход в диагностике универсальных учебных действий // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2012. № 19 (278). С. 58–67.
13. Глуханюк Н.С., Щипанова Д.Е. Психодиагностика : Учебник. – 2-е изд. Серия: Высшее профессиональное образование. Бакалавриат. М., 2013. 240 с.
14. Дронова Т.П. Описание случаев по результатам диагностического обследования из школьной консультативной практики // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2010. № 1. С. 129–133.
15. Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Психодиагностика / Под ред. Ю.М. Забродина. Серия: Новейший справочник психолога. М., 2010. 448 с.
16. Знаменитые случаи из практики психоанализа : Сборник / Под ред. А.А. Юдиной. М., 1995. 288 с.
17. Клиническая психология : учебник / Под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб., 2004. 960 с.

18. Костромина С.Н. Особенности становления специалиста как субъекта психодиагностической деятельности [Электронный ресурс] // Психологические исследования : электрон. науч. журн. 2010. № 4 (12). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/351-kostromina12#e3> (дата обращения: 26.08.2014)
19. Костромина С.Н. Структурно-функциональная организация психодиагностической деятельности специалистов образования : Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. СПб., 2008. 52 с.
20. Лаак Я.Т. Психодиагностика: проблемы содержания и методов. М., 1996. 384 с.
21. Немов Р.С. Психология. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений : В 3-х ч. Ч. 3: Психодиагностика. М., 2001 640 с.
22. Носс И.Н. Введение в технологию психодиагностики. М., 2003. 251 с.
23. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. 4-е изд., перераб. и доп. СПб., 2004. 592 с.
24. Психологическая диагностика / Под ред. М.К. Акимовой. СПб., 2005. 304 с.
25. Психолого-педагогическая диагностика : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. М., 2003. 320 с.
26. Рихмаер Е.А. Построение программы коррекции школьной дезадаптации (на примере случая из практики) // Психологическая наука и образование. 2007. № 5. С. 62–70.
27. Рождественская Н.Н. Каузальный подход при решении диагностических задач // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2013. № 2. С. 23–27.
28. Романова Е.С. Психодиагностика : Учеб. пособие. 2-е изд. СПб., 2008. 400 с.
29. Шевандрин Н.И. Основы психологической диагностики : Учебник для вузов : В 3 ч. Ч. 2. М., 2003. 256 с.
30. Яньшин П.В. Клиническая психодиагностика личности : Учебно-методич. пособие. 2-е изд., испр. СПб., 2007. 320 с.
31. Ferguson J. Psychological Assessment. New York, 2002. 22 p.
32. Groth-marnat G. Handbook of psychological assessment. 4-th ed. Canada, 2003. 862 p.

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6

Андриянова Н. А.
Военный университет (г.Москва)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УСЛОВИЙ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК (НА ПРИМЕРЕ СЕВЕРОКАВКАЗСКОГО РЕГИОНА)

Аннотация: В статье рассматривается проблема социальной депривации военнослужащих внутренних войск, анализируются условия и факторы ее проявления. Выносятся на обсуждение вопрос о правомочности применения термина социальной депривации применительно к некоторым условиям военно-профессиональной деятельности. В материалах статьи через призму социальной депривации рассмотрены условия прохождения военной службы в закрытых гарнизонах. Представлены результаты эмпирического исследования (в рамках диссертационного исследования) социально-психологических особенностей социальной депривации офицеров внутренних войск, проходящих службу в закрытых гарнизонах на территории северокавказского региона.

Ключевые слова: социальная депривация, факторы депривации, условия социальной депривации, военнослужащие, военно-профессиональная деятельность.

N. Andrianova
Military University (Moscow)

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE CONDITIONS FOR SOCIAL DEPRIVATION AMONG SERVICEMEN OF INTERIOR MINISTRY TROOPS (ON THE EXAMPLE OF NORTH CAUCASUS REGION)

Abstract: The article studies the problem of social deprivation among servicemen of Interior Ministry troops. The conditions and factors causing it are analyzed. The author proposes to discuss the issue of whether applying the term "social deprivation" to certain conditions of military-professional activities is qualified. The article studies the conditions of military service in restricted garrisons through the prism of social deprivation. The results of empirical research of socio-psychological characteristics of social deprivation among the Interior Ministry troops' officers serving in restricted garrisons on the territory of North Caucasus region are presented in the article (in the framework of the dissertation research).

Key words: social deprivation, factors of deprivation, conditions for social deprivation, military personnel, military and professional activities.

© Андриянова Н. А., 2015.

Понятие «социальная депривация» часто встречается в научной литературе и является полидисциплинарным. В психологии наиболее перспективными при анализе феномена социальной депривации в военно-профессиональной сфере можно считать идеи, иллюстрирующие:

– причинность депривации не только в недостатке социальных контактов и стимулов, но и в несоответствии между реализуемой социально желательной реакцией и подкрепляющим ее стимулом [8, с. 53–60];

– появление депривации в условиях не только полного нарушения – удовлетворения потребности, но и в условиях, сопровождающихся уменьшением количества внешних стимулов и категоризируемых как «обедненная среда» [14];

– необходимость учета при анализе в качестве причин депривации ее двойственной природы: она объективна, поскольку порождена объективно существующими предпосылками, и субъективна в той мере, в которой опирается на индивидуальную интерпретацию объективных условий, – а также ряда других внешних и внутренних факторов [11];

– последствия социальной депривации в виде репрезентации трансформационных и кризисных процессов общества в индивидуальной психике (в том числе в ценностно-мотивационной сфере) [13].

Теоретическим фундаментом работы могут также служить исследования влияния географической (пространственной) изоляции на возникновение феномена социальной депривации и труды, обозначившие появление ряда особенностей в сфере межличностных

взаимоотношений, в психологическом самочувствии и коммуникативных особенностях участников групповой изоляции.

Военная служба изначально сопровождается социальной депривацией. Применительно к существующим формам социальной депривации [1, с. 7–12] рассматриваемые условия можно отнести к добровольно-принудительной, искусственной депривации. Теоретический анализ показал недостаток научных исследований социальной депривации в военно-профессиональной деятельности. Из имеющихся работ можно назвать психологические исследования изолированных групп военнослужащих, проведенные А.Н. Костровым [6], А.С. Криворотько [7, с. 72] и некоторыми другими авторами. Феномен социальной изоляции и проблему стигматизации инвалидов боевых действий рассматривали А.Г. Караяни и Ю.М. Караяни [5]. Исследование институциональных факторов военной службы офицеров в контексте стресса жизни проведено А.М. Жуковым [4]. Упоминание о социальной депривации военнослужащих в контексте социально-экономического положения в обществе встречается в диссертационном исследовании Р.Г. Побегайлова [10], в контексте внутриорганизационных отношений в структуре внутренних войск – в исследовании А.А. Диденко [3], в контексте образовательной депривации – в работе Л.Н. Бережной [2]. Что же касается анализируемой нами ситуации – службы в закрытых гарнизонах, – то здесь также обнаруживается пробел в научных исследованиях и разработках. Впервые данная проблема рассматривается в исследо-

вании М.А. Станфорда [15, р. 17–25], в котором описывается ряд трудностей, испытываемых военнослужащими в условиях культурной депривации и негативного отношения местного населения, и, что наиболее важно, обозначается проекция профессиональных трудностей в сферу личностных (семейных) отношений. К сожалению, открытых исследований по данной проблеме в научной базе крайне мало.

Учитывая актуальность изучения влияния условий социальной групповой изоляции на личность военнослужащих и возможности на этой основе прогнозировать личностные изменения (в том числе в ценностно-мотивационной сфере), мы провели исследование, в котором приняли участие 250 военнослужащих (в возрасте от 23 до 37 лет), проходящих службу в закрытых гарнизонах на территории республик Северного Кавказа. Цель исследования – изучение влияния социально депривирующих условий военной службы на ценностные ориентации военнослужащих. *Одна из задач* – исследование особенностей социальной депривации в условиях гарнизонной службы, результаты которого легли в основу данной статьи. Методическое обеспечение исследования подразумевало включенное наблюдение, опрос, данные объективного медицинского свидетельства и психологическое тестирование.

Опыт включенного наблюдения позволяет констатировать, что социально депривирующие особенности службы в закрытом гарнизоне на территории республик Северного Кавказа обусловлены, с одной стороны, фактором вынужденного общения с ограниченным количеством людей и особен-

ностями самой гарнизонной жизни в современных условиях, а с другой – наличием «принимающего сообщества», в качестве которого выступают местные жители.

Рассмотрим социально депривирующие условия, обусловленные спецификой самой военной службы гарнизонного типа более подробно. Нормативными актами для военнослужащих внутренних войск установлен ряд ограничений в общегражданских правах и свободах. Например, ограничено право на свободу передвижения, права на свободу слова, выражения своих мнений и убеждений (если это связано с государственной тайной, приказами командиров, участием в митингах и т.п.). В условиях гарнизонной жизни регламентируются, казалось бы, сугубо личностные свободы, например, выбор места жительства на территории гарнизона, выключение света в темное время суток, продолжительность рабочего дня и другие. Наряду с этим повышается моральная и юридическая ответственность не только за право применения оружия, которое, кстати, не гарантирует пересмотр законности его применения, но и за неисполнение воинских обязанностей в военное время или в боевой обстановке.

Более того, военнослужащий в данных условиях приобретает специфические (дополнительные) обязанности, зачастую несвойственные занимаемой должности или военно-учетной специальности, отказаться от которых он не имеет права. Все это происходит на фоне формирования особых для гарнизонной жизни нравственно-правовых норм, приобретающих со временем легитимный,

правовой характер.

Характерная особенность военной службы – вертикальность власти – в отдельно взятом гарнизоне проявляется в усилении влияния роли личности начальника гарнизона. Даже бытовые аспекты находятся в сфере интересов и влияния начальника.

Более того, выполнение обязанностей военной службы в гарнизоне связано с принудительным изменением образа жизни и включением военнослужащего в новые для него социальные процессы (военное обучение, участие в общественной жизни коллектива, в культурно-досуговой работе, спортивных состязаниях и т.д.).

Все это приводит к тому, что стирается грань между работой и личной жизнью, в результате чего военнослужащие и члены их семей постоянно чувствуют себя «на работе». Социальная групповая изоляция приводит к последствиям, преодолеть которые военнослужащий не может в силу особой правовой составляющей своей деятельности. Результаты нашего исследования показали, что к таким последствиям относятся: потеря независимости (автономности) семейной жизни (отмечают 48 % респондентов), формирование чувства социальной незащищенности (68 %), истощающая публичность жизни (48 %), невозможность самореализоваться (34 %), нарушение взаимоотношений в коллективе (14 %) и т.д. Не следует забывать и об однообразии внешних социальных стимулов в современных условиях несения гарнизонной службы на Северном Кавказе (отмечают 22 % респондентов). Наблюдение показывает, что основным видом нарушения взаимоотношений в воинском коллек-

тиве является усугубление во взаимодействии командира с подчиненными субъект-объектной позиции, распространяющейся по нисходящей иерархии взаимодействия. Наша позиция подтверждается результатами исследований В.Л. Цветкова и А.М. Танова [12], которые выделили во внутрисистемном общении руководителя с подчиненным следующие проявления:

- потеря инициативы в работе («инициатива в армии наказуема»);

- установка на приоритетность текущего процесса деятельности, «имитация активной деятельности» (18 % опрошенных респондентов не удовлетворены качеством современного исполнения воинского долга);

- опора на старые, привычные методы работы, недооценка внедрения новых методов деятельности, инноваций;

- направленность на совершение формализованных, документально оформленных профессиональных действий при недостаточном внимании к человеку (указывают 14 % респондентов);

- профессиональный эгоизм (эгоцентризм), часто блокирующий эффективное взаимодействие и снижающий результаты совместной деятельности («начальник всегда прав»), отмечают 68 % респондентов.

Кроме того, длительное несение службы в условиях гарнизона способствует «опривычиванию», что отчасти блокирует негативные психологические переживания, с одной стороны, а с другой – трансформирует личностные свойства и качества военнослужащего. Одновременно с этим активизируются механизмы компенсации в виде «психологического

капсулирования», нежелания менять место службы (отмечается у 76 % военнослужащих, которые продлевали контракт для прохождения военной службы). В данном случае можно говорить о скрытой форме социальной депривации, поскольку напряженность во взаимоотношениях и астенизация со временем растет (отмечается у 82 % респондентов), а удовлетворенность находждением в коллективе гарнизона (по данным самооценки) снижается незначительно. Основными векторами этого снижения являются следующие: сложности с обустройством семьи в гарнизоне (56 % военнослужащих), сложности с культурным отдыхом и проведением досуга (48 % респондентов), доступность товаров и услуг (52 % респондентов), а также частое нарушение права на отдых (46 % респондентов). Защищаемые нами положения подтверждаются сравнительным анализом ответов военнослужащих депривированной среды (группа 1) и их коллег, не имею-

щих такого опыта (группа 2) (см. рис. 1).

При этом значимые различия обнаруживаются в пунктах наиболее характерных для ситуации социальной депривации: затрудненность в реализации потребности в отдыхе ($\varphi_{эмп}^* = 2,57, p \leq 0,01$), потребительских потребностей ($\varphi_{эмп}^* = 3,13, p \leq 0,01$), досуговых потребностей ($\varphi_{эмп}^* = 2,43, p \leq 0,01$) и самое главное – потребности семейного обустройства ($\varphi_{эмп}^* = 3,81, p \leq 0,01$).

На личность военнослужащих действует и специфический культурно-средовой фактор. Учитывая, что еще сравнительно недавно условия взаимоотношений части местного населения и военнослужащих характеризовались активным боевым противостоянием, то в настоящее время социальная дистанция отношений военнослужащих с местным населением измеряется с учетом актуального «политического предпочтения». Не следует забывать и о религиозных различиях, национальном

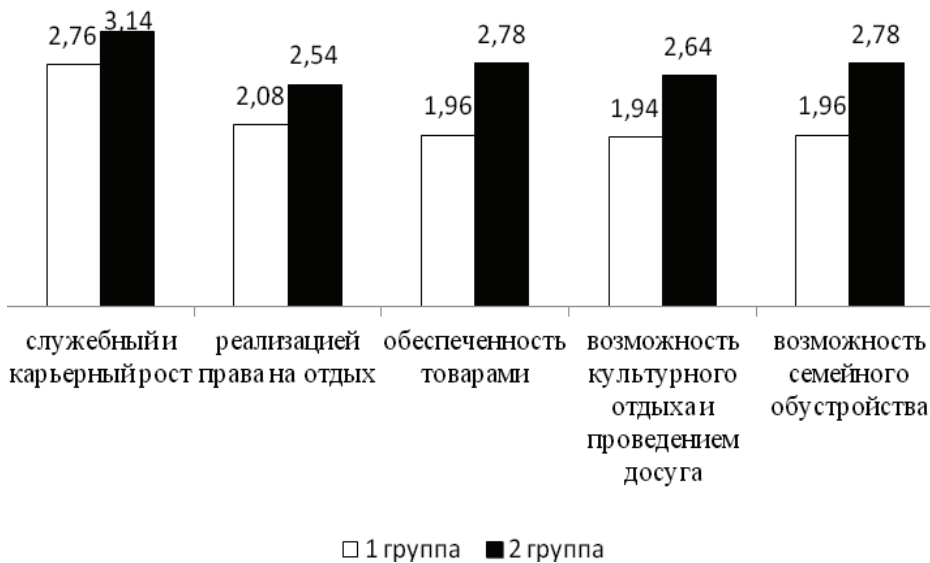


Рис. 1. Распределение ответов респондентов о степени удовлетворенности условиями службы

(этническом) менталитете, о разных традициях, установках и ценностных ориентациях.

Таким образом, описанные особенности военной службы раскрывают весь спектр факторов социальной депривации военнослужащих гарнизона закрытого типа. Усиливая друг друга, они создают среду социальной депривации военнослужащих, которая может быть представлена эмоциональной депривацией со стороны сослуживцев (эмоциональное давление группы на личность); эмоциональной депривацией со стороны командиров; изоляцией в воинском коллективе (коллективным отвержением) [9]; субъективной депривацией (переживанием ощущения одиночества), относительной депривацией (в сравнении своего положения с положением более «успешных» сослуживцев); депривацией в сфере личностных отношений (публичность личной жизни, нарушение взаимоотношений в семье); депривацией в сфере социальных отношений (вынужденность общения); когнитивной депривацией (формируется особое мировосприятие, основанное на образе жизни) и др.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алексеев Е.Г. Личность в условиях психической депривации: Учеб. пособ. СПб., 2009. 96 с.
2. Бережнова Л.Н. Методология предупреждения образовательной депривации в военных вузах внутренних войск // Отеч. традиции гуманист. знания: история и современность : мат-лы VIII науч.-практ. конф. СПб., 2012. С. 3–6.
3. Диденко А.А. Динамика профессиональной структуры внутренних войск МВД России : автореф. дисс. ... канд. социол. наук. Ростов н/Д, 2013. 36 с.
4. Жуков А.М. Стресс жизни офицеров Вооруженных сил Российской Федерации // Мир психологии. 2008. № 4. С. 75–87.
5. Караяни А.Г., Караяни Ю.М. Социально-психологическая модель последствий боевой травмы как основа психологической реабилитации инвалидов боевых действий // Научные и образовательные проблемы гражданской защиты. 2014. № 3. С. 90–100.
6. Костров А.Н. Психологическое обеспечение безопасности службы моряков-подводников : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2003. 23 с.
7. Криворотько А.С. Психологические особенности переживания одиночества моряками дальнего плавания // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 3 (54). С. 71–75.
8. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.
9. Новиков А.А. Социально-психологические особенности ценностно-ориентированной детерминации социометрического статуса военнослужащего в служебном коллективе подразделения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2012. №1. С. 55–59.
10. Побегайлов Р.Г. Социально-философский анализ дифференциации офицерского корпуса Российских вооруженных сил : автореф. дисс. ... канд. философ. наук. Ростов н/Д, 2009. 35 с.
11. Уманская Е.Г. Проблема депривации в психологической науке 20–60-ых гг. XX века : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005. 24 с.
12. Цветков В.Л., Танов А.М. Руководитель и подчиненный: проблемы взаимоотношений в контексте стиля общения // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 2 (53). С. 4–6.
13. Шульга Т.И., Левицкая В.С. Переживание социальной напряженности раз-

- личными группами людей // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. №1. С. 41–57.
14. Schaffer H. R., Emerson P. E. The Development of Social Attachments in Infancy. *Monogr. Soc. Res. Child Develop.* 1964.
15. Stanford M.A. An analysis of a values clarification intervention in a military setting (humanistic education). Degree: *Educat.D.* Institute: Boston University, 1986.

УДК 316.6

Овсяник О.А.*Московский государственный областной университет***Фомина А.Н.***Московский педагогический государственный университет*

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЖЕНЩИН РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

Аннотация. В работе проводится анализ исследования жизнестойкости женщин разного возраста (от 21 до 60 лет). Обсуждаются психологические аспекты различий в качественных показателях теста жизнестойкости у данной группы испытуемых. В частности анализируются особенности вовлеченности, контроля и принятия риска женщинами. Отдельно рассматривается жизнестойкость женщин 40–60 лет, принадлежащих к различным гендерным группам (маскулинные, феминные и андрогинные), корреляционные связи показателей их жизнестойкости и гендерности.

Ключевые слова: жизнестойкость, женщины, возрастные группы, гендер.

O. Ovsyanik*Moscow State Regional University***A. Fominova***Moscow State Pedagogic University*

SPECIFIC FEATURES OF VIABILITY OF WOMEN FROM DIFFERENT AGE GROUPS

Abstract. The article presents the analysis of studying women's viability at different age categories (from 21 to 60 years old). The authors discuss psychological aspects of differences in qualitative index of viability test of the given group of probationers. Special attention is given to the peculiarities of women's involvement, control and accepting risks. The authors separately studied the specific features of 40-60 year old women's viability. The women under study belong to different gender groups (masculine, feminine and androgen), correlation between their viability and gender.

Key words: viability, women, age groups, gender.

При анализе жизнестойкости как психологического феномена интересны его аспекты и его проявление у женщин разных возрастных групп.

В русле проблемы эффективного противостояния жизненным труд-

ностях последнее время активно используется такое понятие, как «жизнестойкость». Этот термин, введенный С. Мадди и на английском языке звучащий как *hardiness*, переводится на русский 'крепость, выносливость'. Д.А. Леонтьев предложил обозначать его как «жизнестойкость» [2].

На основании собственного теоретического направления в изучении личности – активационной концепции модели согласованности, С. Мадди связывает жизнестойкость со способностью человека противостоять трудностям за счет определенных *убеждений* и *навыков*, которые помогают ему найти собственные смыслы в многочисленных стрессовых ситуациях, которыми так богат окружающий нас мир [4]. Согласно его теории компонентами жизнестойкости являются:

– показатель *вовлеченности* – убежденность в том, что участие в происходящих событиях дают человеку шанс найти для себя что-то важное и интересное;

– показатель *контроля* – убежденность в наличии причинно-следственных связей между действиями человека и результатами;

– показатель *принятия риска* – убежденность в том, что развитие личности человека связано как с позитивным, так и с негативным опытом. Помимо этих установок «жизнестойкость» включает в себя такие базовые ценности, как *кооперация*, *доверие* и *креативность* [3].

В отечественной психологии нет термина, полностью идентичного понятию жизнестойкости С. Мадди. С жизнестойкостью соотносятся следующие понятия: стилевые закономерности (А.А. Либин), субъектность (А.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, В.А. Петровский, А.К. Осницкий), личностно-ситуационное взаимодействие (Е.Ю. Коржова), смысл жизни (В.Э. Чудновский), жизнестроительство (Д.А. Леонтьев) [5]. Мы также считаем, что жизнестойкость нельзя отделять от адаптации лично-

сти [6; 7]. Также высокий уровень жизнестойкости способствует оценке событий как менее травмирующих и, как следствие – успешному совладанию со стрессом [3].

Жизнестойкость как сложное психологическое образование может быть рассмотрено с точки зрения представленности в свойствах индивидуальности человека. Эти свойства включают значимые компоненты психофизиологического, социально-психологического и личностно-смыслового уровней психики человека. Данные свойства проявляются в определенных ситуациях как единый комплекс, способствующий успешному преодолению стрессовых ситуаций, эффективной саморегуляции неравновесных состояний, оптимальному проживанию собственной жизни [10].

Исследования Шеперда и Кашани выявили связь между выдержанностью, жизнестойкостью (*hardiness*), стрессом и полом, проблемами в здоровье [6]. Однако нам было интересно рассмотреть особенности изменения жизнестойкости у представителей одного биологического пола в зависимости от возраста и гендерной принадлежности.

В рамках проведения исследования при помощи теста жизнестойкости С. Мадди, адаптированного Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой [2], были опрошены женщины разных возрастных групп: 21–30 лет, 31–40 лет, 41–50 лет.

Полученные результаты по данной методике анализировались с точки зрения количественных и качественных показателей. Выявлены некоторые возрастные особенности в показателях

Таблица 1

**Сравнительный анализ компонентов жизнестойкости
женщин разного возраста**

Критерии жизнестойкости	21–30 лет	31–40 лет	41–50 лет
Вовлеченность	35,67	35,42	35,70
Контроль	32,67	31,08	28,90
Принятие риска	17,67	18,25	14,90
Общая жизнестойкость	86,00	84,75	79,50

общего уровня жизнестойкости, а также компонентов жизнестойкости – вовлеченности, контроля и принятия риска у **женщин разного возраста** (табл. 1).

По данным нашего исследования, в группе женщин 21–30 лет общий показатель жизнестойкости достоверно выше, чем в возрасте 41–50 лет ($p < 0,01$). Такое различие связано с более высокими показателями компонента контроля и принятия риска ($p < 0,01$). Представительницы более молодого возраста убеждены в подконтрольности текущей жизненной ситуации, а также подконтрольности последующих событий жизни. Важно отметить, что наиболее явное различие в нашем исследовании получается между возрастными группами женщин 21–30 лет и 41–50 лет. В общей структуре жиз-

нестойкости это различие наиболее достоверно проявляется в компоненте «принятие риска» ($p < 0,01$). Женщины 21–30 лет более склонны предпринимать решительные действия и рассматривать их как жизненный опыт ($p < 0,05$).

Для конкретизации данных различий был проведен качественный анализ результатов методики (табл. 2).

Мы можем обратить внимание на то, что более молодые женщины отличаются несколько большей уверенностью в реализации задуманного ($p < 0,01$), у них не выражена негативная привязанность к прошлому ($p < 0,05$), они проявляют больший интерес к неожиданностям жизни ($p < 0,05$).

Реалистичность взглядов более взрослых женщин (41–50 лет) на протекание жизни способствует сни-

Таблица 2

Качественные различия в ответах женщин разного возраста^a

№ вопроса в тесте	Вопрос	21–30 лет	31–40 лет	41–50 лет
17	Я всегда уверена, что смогу воплотить в жизнь то, что задумала	2,00	2,14	1,70
30	Если бы я могла, то многое изменила бы в прошлом	2,50	2,57	1,20
34	Неожиданности дарят мне интерес к жизни	2,50	2,42	2,10
43	Бывает, на меня наваливается столько проблем, что просто опускаются руки	2,50	2,71	1,60

^a В первой колонке таблицы указаны номера вопросов теста жизнестойкости.

Таблица 3

Качественные различия в ответах женщин разного возраста^b

№ вопроса в тесте	Вопросы	21–30 лет	31–40 лет	41–50 лет
3	Часто, даже хорошо выспавшись, с трудом заставляю себя встать с постели	0,50	0,57	1,70
11	Порой все, что я делаю, кажется мне бесполезным	1,33	1,38	1,90
18	Мне кажется, что я не живу полной жизнью, а только играю роль	1,33	1,38	1,92
28	Мне трудно сблизиться с другими людьми	1,50	1,57	1,90
38	Бывает, что жизнь кажется мне скучной и бесцветной	1,33	1,09	2,00

жению уровня планов на будущее, а также развивает критичность в отношении прошлого ($p < 0,001$). Можно предположить, что выполнение более взрослыми людьми расширенного круга обязанностей в семейной жизни (увеличение ролей), а также ответственности в профессиональной жизни сказываются на проявлении ощущения неподконтрольности событий ($p < 0,05$).

Однако важно отметить повышение некоторых аспектов жизнестойкого поведения женщин старшего возраста. Все эти аспекты касаются компонента вовлеченности, и, по нашему мнению, связаны с усилением осмысленности собственной жизни, появлением философского взгляда на свою жизненную роль. Эти показатели отражены в таблице 3.

Полученные нами результаты совпадают с ранее полученными данными по особенностям преодоления трудных жизненных ситуаций людей

ми разных возрастов. Способность видеть ограниченность и условность всех способностей, определений, норм является внутренним ресурсом взрослого человека. Именно с возрастом человека актуализируется его способность переформулировать идеи в рамках более реалистичной и сдержанной точки зрения, усиливаются тенденции довольствоваться тем, что есть, повышается значимость близких людей и межличностного общения, и в то же время происходит усиление собственного «Я» [9].

Таким образом, в процессе исследования было обращено внимание на особенности проявления жизнестойкости женщин в различном возрастном периоде.

Однако возраст – это один из факторов, способных оказать влияние на такое личностное образование, как жизнестойкость. Во многом это влияние связано с отношением социума к разным возрастным группам. Можно

^b (В тесте вопросы 3, 11, 18, 28 и 38 связаны с обратным подсчетом, так что высокие баллы по этим вопросам определяют более выраженный отрицательный ответ и более высокий балл по компоненту жизнестойкости).

Таблица 4

Гендерные различия выраженности жизнестойкости женщин

Параметры жизнестойкости	Гендерные группы N=150		
	Феминные N=50	Маскулинные N=50	Андрогинные N=50
Вовлеченность	39,7	53,4	34,8
Контроль	30,8	36,3	31,0
Принятие риска	16,0	19,9	19,8
Общая жизнестойкость	86,4	111,4	87,3

сказать, что особенности развития и проявления жизнестойкости личности во многом определяются взаимовлиянием процессов, идущих на уровне социума и на уровне индивидуальности человека.

В период 40–60 лет у женщин происходят не только изменения социально-ролевого репертуара, но и данная категория женщин подвержена физиологическим изменениям, которые также влияют определенным образом на жизнестойкость женщин [8].

В социальной психологии существуют различные подходы к понятию гендера. Считая гендер социальным полом, С. Бем выделяет четыре основных гендерных группы: маскулинные, андрогинные, феминные и не дифференцируемые [11]. Однако, изучая гендерные особенности женщин 40–60 лет при помощи методики С. Бем [1], мы не обнаружили представителей не дифференцируемой группы. При этом нами выявлена закономерность, что личностные особенности женщин в большей степени зависят не от национальных особенностей женщин, а от их гендерной принадлежности [12].

Оценивая общую жизнестойкость женщин 40–60 лет по гендерному при-

знаку, мы обнаружили, что существуют гендерные различия этого качества (табл. 4).

Анализируя данные, можно заметить, что представительницы маскулинной группы имеют максимальную жизнестойкость. Женщины маскулинной группы в большей степени вовлечены в процесс своей жизнедеятельности ($p < 0,01$), они стараются контролировать весь процесс своей жизни и не боятся принимать на себя ответственность за возникающие риски. Андрогинные женщины также принимают риски, однако их жизненная вовлеченность оказалась ниже, чем у феминных женщин ($p < 0,05$).

Нам также было интересно рассмотреть корреляции между жизнестойкостью у женщин 40–60 лет и их гендерными особенностями (табл. 5.) при помощи t-критерия Стьюдента. Мы заметили, что корреляционная нагрузка у гендеров неодинаковая и неравномерная.

Анализ результатов позволяет нам сделать вывод о слабой корреляционной зависимости жизнестойкости феминных женщин от их гендерной принадлежности, однако у женщин маскулинной и андрогинной группы мы можем выделить наличие доста-

Таблица 5

**Корреляция между гендерными особенностями женщин
и параметрами жизнестойкости**

Параметры жизнестойкости	Гендерные группы		
	Феминные	Маскулинные	Андрогинные
Вовлеченность	0,3	0,3	0,3
Контроль	0,2	0,4	0,3
Принятие риска	0,4	0,6	0,5
Общая жизнестойкость	0,3	0,5	0,4

точно хорошей корреляционной связи между принятием риска и принадлежностью к соответствующему гендеру. Интересен, на наш взгляд, и факт наличия устойчивой корреляционной связи общей жизнестойкости и маскулинности женщин выделенной возрастной группы.

У маскулинных женщин 40–60 лет выявлен самый высокий уровень жизнестойкости, который коррелирует с их гендерностью, что определяется, прежде всего, высокой энергетической активностью, а также психофизиологической предрасположенностью и принятием социально-ролевого поведения, связанного с вызовом трудностями, ответственному риску.

ЛИТЕРАТУРА:

- Ильин Е.П. Пол и гендер. СПб., 2010. 688 с.
- Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М., 2006. 63 с.
- Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 6. С. 85–112.
- Мадди С.Р. Теории личности: сравнительный анализ. СПб., 2002. 539 с.
- Наливайко Т.В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности : дисс. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2006. 175 с.
- Овсяник О.А. Адаптация женщин второго периода взрослости // Социально-экономические явления и процессы. 2011. 11(33). С. 341–344.
- Овсяник О.А., Зотова Л.Э., Шульга Т.И., Сидячева Н.В. Проявление агрессивного поведения в процессе социально-психологической адаптации личности // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 1 (45). С. 36–47.
- Овсяник О.А. Психологические особенности адаптации женщин к физиологическим возрастным изменениям организма // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/101-5582> (дата обращения: 11.04.2015).
- Фоминова А.Н. Жизнестойкость личности. М., 2012. 152 с.
- Фоминова А.Н. Феномен жизнестойкости с точки зрения уровневого подхода к психике человека // Актуальные проблемы психологического знания. 2012. № 4. С. 18–27.
- Bem S.L. Theory and measurement of psychological androgyny: A reply – to critiques // Journal of Personal and Social Psychology. 1979. V.37. P. 1047-1054.
- Ovsyanik O.A. Gender different in age preceptation by women age 40-60 in Russian and Australia // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. Т. 6. № 2. С. 223–234.

УДК 15.41.21

Филатова А.Ф., Пузеп Л.Г.*Омский государственный педагогический университет*

СТРАТЕГИЯ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросам взаимосвязи стратегии поведения в конфликтных ситуациях и личностных качеств руководителя. Рассмотрены такие основные качества руководителя, как коммуникабельность, стрессоустойчивость, эмпатичность. Представлены результаты исследования личностных качеств и стратегий поведения в конфликте, проведенного среди заведующих структурными подразделениями бюджетных учреждений Омской области. Выявлено, что личностные качества управленческих работников влияют на выбор стратегии поведения в конфликтных ситуациях.

Ключевые слова: конфликт, стратегия поведения в конфликте, личностные качества руководителя.

A. Filatova, L. Puzep*Omsk State Pedagogical University*

MANAGERIAL STAFF'S PERSONAL QUALITIES AND STRATEGY OF BEHAVIOR IN CONFLICT SITUATIONS

Abstract: The article is devoted to interconnection between a manager's personal qualities and behavior strategies in conflict situations. The following basic managerial qualities are presented: sociability, stress-tolerance and empathy. The results of studying the heads of structural department's personal qualities and behavioral strategies in conflict are represented. It is revealed that the personal qualities of managerial staff influence the choice of behavior strategy in a conflict situation.

Key words: conflict, strategy of behavior in a conflict situation, a manager's personal qualities.

Проблема управления конфликтами встает особенно остро при организации взаимодействия в трудовом коллективе, поскольку эффективность групповой деятельности зависит от слаженной работы всех членов группы. Исходя из выше сказанного на руководителей различного уровня – и организации, и структурного подразделения – возлагается ответственность за выбор стратегии поведения в возникающей конфликтной ситуации, который, как мы предполагаем, будет определяться личностными качествами руководителя. Так как руководитель официально обладает высоким статусом в группе и в идеале является авторитетным лицом организации, то на его мнение, способ поведения в конфликте ориентируются остальные члены, что, в свою очередь, снижает или повышает уровень конфликтности в коллективе в зависимости от выбранной стратегии поведения в конфликтной ситуации.

© Филатова А.Ф., Пузеп Л.Г., 2015.

Конфликты – одно из неизбежных следствий человеческой активности [4], но, как показывают исследования, они вскрывают существующие противоречия, заставляя задуматься над совершенствованием деятельности, какого-либо процесса, отношений между людьми, что ведет к качественному преобразованию, переосмыслению возникшей ситуации и к новому витку развития организации. Важно, чтобы руководитель не подавлял конфликты директивным решением, а умел управлять ими, направляя энергию конфликта на развитие, созидание организации, а не на разрушение, поэтому становится актуальным исследование личностных качеств руководящих работников и их взаимосвязи с выбором стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Традиционно выделяют пять стратегий поведения в конфликтной ситуации: соперничество, сотрудничество, компромисс, приспособление и избегание. Однако в определении перечня личностно значимых качеств руководителя существуют различные подходы. Так, к основным личностным качествам руководителя ученые относят: коммуникабельность, эмпатичность, стрессоустойчивость, доброжелательность, справедливость, коллективизм, умение держать слово, отзывчивость, уравновешенность, скромность, внешнюю привлекательность, жизнерадостность, широту кругозора и др.

Придерживаясь точки зрения В.М. Шепеля, рассмотрим такие личностные качества руководителя, как коммуникабельность, эмпатичность, стрессоустойчивость [3]. Выбор этих качеств, по нашему мнению, определяется следующими обстоятельствами.

Для успешного профессионального общения необходимо, чтобы руководитель обладал определенным набором коммуникативных качеств. Коммуникабельность является одним из определяющих навыков успешного социального взаимодействия, затрагивающим как профессиональные, так и личностные отношения. Коммуникабельность – одно из основных требований работодателя.

Еще одним важным качеством руководителя является устойчивость к стрессу, поскольку деятельность руководителя протекает в условиях значительных психологических нагрузок. Стрессоустойчивость – интегральное качество личности, основа успешного социального взаимодействия человека, который характеризуется эмоциональной стабильностью, низким уровнем тревожности, высоким уровнем саморегуляции, психологической готовностью к стрессу [5]. Распространение стресса считают атрибутом темпа современной жизни. Оценки распространенности стресса часто фокусируются на производственном стрессе, поэтому высокий уровень *стрессоустойчивости* (интеллектуальной, волевой и эмоциональной), по мнению специалистов в области психологии управления, можно отнести к числу профессионально важных качеств руководителя [2].

В профессиональном общении возникает потребность научиться эмпатии (ставить себя на место другого, сопереживать, сочувствовать, проявлять эмоциональную отзывчивость) [1; 6]. Эмпатийные способности во многих областях деятельности являются профессионально важным качеством, поскольку способствуют регулированию

межличностных отношений, имеющих эмоциональную основу. Эмпатия делает поведение человека социально обусловленным, и ее развитие является ключевым фактором успеха в тех видах деятельности, которые требуют вчувствования в мир партнера по общению, в том числе руководителя. Кроме того, как отмечал В.А. Сухомлинский: «Глухой к другим людям – останется глухим к самому себе: ему будет недоступно самое главное в самовоспитании – эмоциональная оценка собственных поступков...» [7].

Исследование проводилось на базе бюджетных учреждений Омской области «Центр социального обслуживания населения» среди заведующих структурными подразделениями. В число респондентов входили представители разных возрастных групп от 27 до 52 лет с различным уровнем образования и продолжительностью как общего стажа, так и стажа работы в данном учреждении. Все испытуемые, принимавшие участие в исследовании, – женщины. (Современная женщина успешно вовлекается в производство [8, с. 193].) В среднем, такие руководители имеют от 5 до 17 подчиненных.

В исследовании применялись следующие методики:

- Тест «Конфликтная ли вы личность»;
- Диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса. Адаптация Н.В. Гришиной;
- Анализ стиля жизни (*Бостонский тест на стрессоустойчивость*);
- Оценка уровня общительности В.Ф. Ряховского;
- Исследование уровня эмпатийных тенденций И.М. Юсупова.

Для определения уровня конфликтности в коллективе использовался тест «Конфликтная ли вы личность». Полученные по тесту показатели свидетельствуют о высоком уровне конфликтности респондентов. Так, 40 % от общего числа испытуемых являются конфликтными личностями. Они склонны к критике других, не принимают замечания в свой адрес. Критикуют ради критики, а не для пользы дела, поэтому окружающие их люди испытывают затруднения в процессе общения с ними. 30 % испытуемых конфликтуют в том случае, когда нет иного выхода из сложившейся ситуации и все средства уже исчерпаны. Данная группа испытуемых склонна отстаивать свое мнение, не думая о том, как это отразится на служебном положении или приятельских отношениях. При этом они не выходят за рамки корректности, не унижают до оскорбления, все это вызывает к ним уважение. Оставшиеся 30 % являются тактичными миролюбивыми людьми, не вступающими в споры и конфликты, избегающими критических ситуаций на работе и дома.

Для изучения стратегии поведения был применен тест К. Томаса. При обработке данных выявлены типичные способы реагирования на конфликтные ситуации. У 50 % испытуемых отмечена склонность к соперничеству, выражающаяся в стремлении добиться удовлетворения своих интересов без учета мнения другой стороны; 20 % респондентов проявляют сотрудничество, приходя к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон; 10 % испытуемых идут на компромисс, т. е. при принятии решения учитываются интересы

обеих сторон; 10 % исследуемых избегают конфликтных ситуаций, для них характерно как отсутствие стремления к сотрудничеству, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей; 10 % респондентов приспосабливаются, принимая решение в пользу другого и в ущерб личным интересам. Таким образом, по результатам данной методики можно констатировать, что в исследуемой выборке проявляются все стратегии взаимодействия в конфликтной ситуации, но в большей степени выражена стратегия соперничества.

Для определения устойчивости к стрессовым ситуациям был применен тест «Анализ стиля жизни (Бостонский тест на стрессоустойчивость)». Подсчет суммы баллов дает возможность воссоздать картину стрессоустойчивости. В результате было установлено, что 50 % испытуемых подвержены стрессовым ситуациям и не могут сопротивляться им. У 40 % респондентов уровень стресса находится в норме, что соответствует в меру напряженной жизни активного человека. И высокий уровень стресса проявляется у 10% управленческих работников, а это говорит о том, что им необходимо серьезно задуматься о своей жизни – не пора ли ее изменить и подумать о здоровье.

Для оценки уровня общительности, коммуникативности использовали тест В.Ф. Ряховского. При обработке данных можно сделать следующий вывод: 30 % испытуемых являются замкнутыми, неразговорчивыми людьми, предпочитают одиночество, поэтому у них мало друзей; 40 % обладают нормальной коммуникабельностью, они любознательны, охотно слушают

интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении, отстаивают свою точку зрения без вспыльчивости, легко вступают в контакт с новыми людьми; 30 % управленческих работников показывают высокий уровень общительности, что проявляется в любопытстве, разговорчивости, высказывании по различным вопросам, желании знакомиться с новыми людьми, быть в центре внимания, никому не отказывать в просьбах, хотя они не всегда выполняют их.

Для определения эмпатии применялась методика «Исследование уровня эмпатийных тенденций» И.М. Юсупова. В результате получены следующие данные: 20 % испытуемых обладают низким уровнем эмпатийности, что проявляется в трудности установлении контактов, уединении при выполнении конкретного дела, а не в работе в коллективе; 60 % респондентов имеют нормальный уровень эмпатийности, что говорит об их склонности в межличностных отношениях судить других по их поступкам, а не по личным впечатлениям, о самоконтроле эмоциональных проявлений, внимательности в общении, старании понять чувства другого человека, однако при излишнем влиянии чувств собеседника теряют терпение. У 20 % респондентов по результатам опроса по данной методике наблюдается высокий уровень эмпатийности, что характеризуется быстрым установлением контактов с окружающими людьми, эмоциональной отзывчивостью, общительностью, способностью не допускать конфликты и находить компромиссные решения. Также у них отмечается предпочтение работать в коллективе, а не в одиночку; при оцен-

ке событий доверять чувствам и интуиции в большей степени, чем аналитическим выводам; принятие критики в свой адрес.

Таким образом, можно сделать вывод, о том, что личностные качества влияют на выбор стратегии поведения в конфликтных ситуациях. Так, 50 % испытуемых в конфликтных ситуациях склонны к соперничеству. У них проявляются такие личностные качества, как высокая коммуникабельность, многословность, чрезмерная активность по отношению к делам других сотрудников, интерес к проблемам, которые не имеют к ним никакого отношения и в которых они совершенно не компетентны, способность создавать конфликтные ситуации в ближайшем окружении, вспыльчивость, обидчивость, необъективность, стремление отстаивать свои интересы в ущерб интересам других людей. Отмечено, что 10 % исследуемых избегают конфликтных ситуаций, испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуют себя в большой компании, не понимают эмоциональные проявления в поступках окружающих, предпочи-

тают уединенные занятия конкретным делом, а не работу с людьми. Такие люди точны в формулировках рациональных решений, чувствуют свою отчужденность, окружающие, как правило, не обращают на них внимания. Но это поправимо, если данный тип людей не будет избегать конфликтных ситуаций и станет отстаивать свою точку зрения. Среди участников исследования 10 % приспособляются к сложившейся конфликтной ситуации и проявляют следующие личностные качества: застенчивость в общении (особенно трудны контакты с детьми и лицами, которые намного старше их), отсутствие друзей на работе, неумение устанавливать межличностные отношения, конформность, болезненное отношение к критике в свой адрес, хотя они могут не реагировать на нее бурно. Эффективности их деятельности будет способствовать развитие обозначенных выше личностных качеств.

Далее перейдем к выявлению взаимосвязи изученных нами стратегий поведения и личностных качеств управленческих работников в конфликтных ситуациях, при помощи метода линей-

Таблица 1

Матрица корреляции стратегии поведения в конфликтных ситуациях и личностных качеств управленческих работников

Личностные качества руководящих работников	Стратегии поведения в конфликтных ситуациях				
	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Стрессоустойчивость	0,194776	0,0098	0,040191	0,52164	0,195172
Коммуникабельность	0,255423	0,47672	0,202155	0,16889	0,194062
Эмпатия	0,060947	0,133074	0,32311	0,097541	0,05604

ной корреляции по Пирсону. Результаты представлены в таблице 1.

По результатам таблицы 1 прослеживается взаимосвязь между следующими личностными качествами (стрессоустойчивостью, коммуникабельностью, эмпатией) и стратегиями поведения (избеганием, сотрудничеством, компромиссом) в конфликтной ситуации:

- стрессоустойчивость и избегание (0,52);
- коммуникабельность и сотрудничество (0,47);
- эмпатия и компромисс (0,32).

Таким образом, на основе полученных данных, можно заключить, что наиболее значимая корреляция (0,52) отмечена между личностным качеством «стрессоустойчивость» и стратегией избегания, по-видимому, это можно объяснить тем, что руководящий работник, способный переносить различного рода (эмоциональные, интеллектуальные) нагрузки, не стремится к созданию ситуации напряженности, а избегает ее, откладывая принятие решения.

Также отмечена значимая связь (0,47) между личностным качеством «коммуникабельность» и стратегией сотрудничество. Это можно объяснить тем, что руководитель, обладая большой внутренней культурой, тактом, умением слушать и устанавливать коммуникативные контакты, дипломатичностью, не стремится к конфликту, а может контролировать свои эмоции, способен управлять собой, открыт в общении, поэтому ему требуется некоторое время для выработки альтернативного варианта и решения проблем.

Между личностным качеством эмпатией и стратегией компромисса

также прослеживается взаимосвязь (0,32). Это говорит об умении открыто обсуждать правила поведения в конфликте, идти на взаимные уступки и понимать чувства и эмоции других людей, что и дает возможность облегчить взаимодействие и увидеть проблему глазами оппонента.

В остальных случаях наблюдается слабая корреляция. Таким образом, по результатам исследования можно констатировать, что взаимосвязь между личностными качествами и стратегиями поведения в конфликтных ситуациях прослеживается следующим образом: стрессоустойчивость и избегание (0,52); коммуникабельность и сотрудничество (0,47); эмпатия и компромисс (0,32). Следовательно, наше предположение о том, что личностные качества управленческих работников (коммуникабельность, стрессоустойчивость, эмпатия) влияют на выбор стратегии поведения в конфликтных ситуациях, подтвердилось.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дорошенко Т.Д. Исследование эмпатического профиля личности будущих психологов // Психологическая наука и образование. 2007. № 2. С. 42–49.
2. Захарова Л.Н. Психология управления. М., 2012. 376 с.
3. Коммуникационный менеджмент / под ред. В.М. Шепеля. М., 2004. 352 с.
4. Огнев А.С., Гончаров Ю.Н. Рабочая книга организационного психолога : учеб. пособие. Воронеж, 2000. 299 с.
5. Психодиагностика стресса: практикум / сост. Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина. Казань, 2012. 212 с.
6. Пузеп Л.Г. Эмпатия как одно из профессионально важных качеств личности психолога // Теоретические и прикладные аспекты личностно-про-

- фессионального развития: материалы II межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Омск – Тара, 2009. С. 120–121.
7. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М., 1971. 336 с.
8. Филатова А.Ф. Половые различия в становлении характера подростка: концепция, эксперимент, практика : монография. Омск, 2009. 484 с.

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.015.3

Галасюк И.Н.

Московский государственный областной университет

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ БИОЛОГИЧЕСКИХ И ЗАМЕЩАЮЩИХ РОДИТЕЛЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Исследование посвящено сравнительному анализу биологических и замещающих родителей ребенка с умственной отсталостью по следующим параметрам: личностные характеристики, взаимоотношения в семье, родительское позиционирование и особенности взаимодействия родителей с социальным окружением. Выявлено, что замещающие родители оказались более готовыми к принятию риска; сильнее ощущают подконтрольность жизненных событий; ориентированы на активный отдых, нравственное и интеллектуальное развитие; имеют большую сеть социальной поддержки. Для биологических родителей характерна большая осведомленность в отношении ухода за собственным ребенком и лучшее понимание его желаний и эмоционального состояния по сравнению с замещающими родителями.

Ключевые слова: семья, замещающие родители, ребенок с нарушениями интеллектуального развития, жизненное самоопределение, взаимоотношения в семье, родительское позиционирование, социальная поддержка.

I. Galasyuk

Moscow State Regional University

COMPARATIVE ANALYSIS OF PERSONALITY TRAITS OF BIOLOGICAL AND FOSTER PARENTS OF A MENTALLY DISABLED CHILD

Abstract. The research is focused on the comparative analysis of biological and foster parents of a mentally disabled child, which is performed with the use of the following parameters: personal characteristics, relationships within a family and parents' interaction with social environment. Foster parents appeared to be more prepared to take risks, can better control life events, are focused on active leisure, and are more intellectually and morally developed. They are supported by a larger social network. If compared with foster parents, biological parents are better aware of the way how to take care their own child, they have better understanding of his desires and emotional state.

Key words: family, foster parents, mentally disabled child, vital self-determination, relationships within a family, parental approach, social support.

© Галасюк И.Н., 2015.

Основу системы воспитания и обучения умственно отсталых детей в России в настоящее время составляет институциональная модель, представленная домами ребенка, детскими домами, социальными приютами, интернатами. В перечисленных выше организациях проживают не только умственно отсталые дети-сироты, но и дети, родители которых живы. Некоторые из родителей проявляют заботу о своем ребенке, посещает его в учреждении, забирает домой на выходные дни, но даже в такой ситуации ребенок проводит основную часть времени в казенном учреждении [1]. Очевидно, что переход от институциональной модели к модели семейного воспитания особых детей требует глубокой и разносторонней работы профессионалов с биологическими родителями и членами их семьи. Вместе с тем следует отметить, что большая часть детей, имеющих средние и тяжелые нарушения развития, являются сиротами и забота об их устройстве в семью несет с собой определенные трудности [5].

Институт замещающего родительства по отношению к ребенку с интеллектуальными нарушениями в России находится на начальном этапе своего развития. Родители, принявшие умственно отсталого ребенка в свою семью, представляют собой уникальную группу «первопроходцев». Это люди, сознательно совершающие выбор воспитывать такого ребенка и, видимо, обладающие определенными особенностями.

Анализ родительства как социально-психологического феномена не может быть проведен вне их индивидуально-личностного и социального

аспектов [7]. В этой связи, помимо финансовой составляющей, призванной стимулировать активность граждан принять умственно отсталого ребенка в семью, необходимо исследование иных механизмов, позволяющих потенциальным приемным родителям осуществить жизненно важное решение, реализовать себя, заботясь о ребенке с умственной отсталостью. Можно предположить, что прием в семью особого ребенка меняет жизненное самоопределение родителей.

Целью нашего исследования явилось изучение личностных характеристик биологических и замещающих родителей, которые влияют на их жизненное самоопределение.

Выборка биологических родителей детей с умственной отсталостью составила 36 человек в возрасте от 27 до 62 лет ($M=40,5$, $\sigma=7,61$). Выборка родителей, принявших в семью ребенка с умственной отсталостью, составила 20 человек в возрасте от 34 до 56 лет ($M=46$, $\sigma=7,11$). Таким образом, в исследовании приняло участие 56 человек, из них 17 отцов и 39 матерей.

В исследовании для изучения *личностных особенностей* биологических и замещающих родителей ребенка с умственной отсталостью использовались: тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Расказовой [3] и тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева [2]. Для исследования *сферы семьи и внутри-семейных отношений* применялись: шкала семейного окружения (ШСО) в адаптации С.Ю. Куприянова [6], в рамках которой диагностировались показатели сплоченности, экспрессивности и конфликтности в отношениях между членами семьи; направления личност-

ного роста, которым в семье придается особое значение; особенности организационной структуры и семейных ролей. Помимо этого, были сформулированы вопросы анкеты, выявляющие структурные и функциональные характеристики семьи и общие данные о ее составе.

Взаимоотношения родителей с социумом изучались с помощью вопросов анкеты, касающихся взаимоотношений родителей со специалистами социальной сферы, а также опросника социальной поддержки [9], выясняющего широту, близость социальной сети и удовлетворенность респондента социальной поддержкой.

Последним блоком являлось изучение **родительского позиционирования**. Для этого была разработана специальная исследовательская методика «Родительские позиции в семье умственно отсталого ребенка» [1], в которой определялся один из следующих типов родительской позиции: партнерская, наставническая, доминирующая и отвергающая. Также данный блок изучался с помощью методики «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии» В.В. Ткачевой [4].

Сравнение показателей личностных особенностей биологических и замещающих родителей с помощью непараметрического критерия U Манна-Уитни позволило установить различия по целому ряду параметров (см. табл. 1).

В результате проведенного математического анализа данных нами были обнаружены различия по возрасту родителей. Замещающие родители оказались старше биологических родителей ($p < 0,05$). Этот факт, безусловно,

может достаточно серьезно влиять на результаты адаптации, воспитание и обучение ребенка с особыми нуждами. Действительно, как правило, замещающие родители – это люди, имеющие довольно серьезный «стаж» родительства и опыт воспитания не только своих, но и приемных детей-сирот без нарушений в развитии.

Группа замещающих родителей в целом отличается более выраженными личностными особенностями, отвечающими за совладание с трудной жизненной ситуацией. Об этом говорит общая тенденция к более высоким средним показателям практически по всем шкалам у замещающих родителей. Остановимся на описании полученных результатов и различий между ними (см. рис. 1).

Как видно по результатам, представленным на рисунке 1, замещающие родители отличаются от биологических родителей более выраженным локусом контроля над жизнью ($p < 0,01$). Полученные данные свидетельствуют о том, что замещающие родители детей с интеллектуальными нарушениями более склонны к убеждению, что они способны контролировать жизнь и принимать решения свободно.

Вполне ожидаемо, что замещающие родители оказались более склонными к параметру «принятие риска», связанного с жизнестойкостью ($p < 0,05$). Исходя из интерпретаций С. Мадди, эта характеристика позволяет им проявлять большее упорство в стремлении справиться с трудной ситуацией по сравнению с обычными обстоятельствами [8].

Рассмотрим показатели, связанные со сферой семьи и степенью активно-

Таблица 1

Сравнительный анализ личностных характеристик биологических и приемных родителей, воспитывающих детей с умственной отсталостью

№	Параметр	Группа	Средний ранг	Значимость различий	
				Критерий U Манна-Уитни	ρ
1	Возраст	Биологические	21,50	108,000	0,023*
		Замещающие	32,18		
<i>Тест СЖО</i>					
2	Локус контроля над жизнью	Биологические	21,77	102,500	0,013**
		Замещающие	33,68		
<i>Тест жизнестойкости</i>					
3	Принятие риска	Биологические	22,11	115,000	0,030*
		Замещающие	32,55		
<i>Шкала семейных отношений</i>					
5	Интеллектуально-культурная ориентация	Биологические	21,85	120,500	0,049*
		Замещающие	31,05		
6	Ориентация на активный отдых	Биологические	21,51	108,500	0,023*
		Замещающие	32,14		
7	Морально-нравственная ориентация	Биологические	21,96	124,500	0,045*
		Замещающие	30,68		
<i>Воспитательные цели</i>					
8	Рациональное понимание/ непонимание проблем	Биологические	25,88	130,500	0,070 ^T
		Замещающие	17,86		
<i>Методика изучения социальной поддержки</i>					
9	Размер социальной сети поддержки	Биологические	19,30	76,000	0,004**
		Замещающие	32,09		
10	Близость социальной сети поддержки	Биологические	20,89	70,000	0,001***
		Замещающие	36,64		

Примечание: T – $\rho \leq 0,1$; * – $\rho \leq 0,05$; ** – $\rho \leq 0,01$; *** – $\rho \leq 0,001$; «жирным» шрифтом выделен более высокий средний ранг.

сти ее членов в той или иной области деятельности (рис. 2).

Обнаружены значимые различия между замещающими и биологическими родителями по следующим показателям: интеллектуально-культурная ориентация ($p < 0,05$), ориентация на активный отдых ($p < 0,05$), морально-нравственная ориентация ($p < 0,05$). Показатели интеллектуально-культурной и морально-

нравственной ориентации измеряют степень активности членов семьи в социальной, интеллектуальной, культурной и политической областях деятельности. Более высокие показатели замещающих родителей могут определяться их активной социальной позицией, которую они уже продемонстрировали своим желанием воспитывать чужого ребенка с нарушением в развитии. Кроме того,

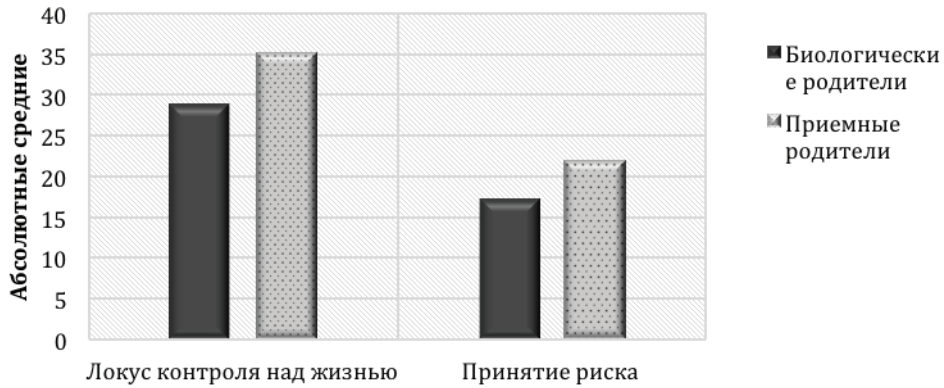


Рис. 1. Сфера личностных особенностей

выявлено, что большинство таких родителей не ограничиваются информацией, которую они получают от специалистов в отношении особого ребенка, а стремятся получить образование, позволяющее им быть более компетентными в воспитании такого ребенка. Замещающие родители, принявшие участие в данном исследовании, имеют специальное образование в области психологии, дефектологии, логопедии (36 % опрошенных).

Ориентация на активный отдых у замещающих родителей в большей степени, нежели у биологических, может объясняться тем, что у последних часто присутствует изначальная установка на ограждение ребенка от из-

лишних контактов со здоровыми детьми, что вызвано многочисленными неудачами таких контактов с детьми, развивающимися в рамках нормы. В некоторых случаях существуют ограничения активности семьи, что связано со спецификой диагноза ребенка и в биологической семье особого ребенка уже сформировались определенные традиции спокойного семейного отдыха. Вследствие этого многие кровные родители такого ребенка предпочитают проводить свободное время дома или, при возможности, в менее людных местах. В противоположность этому во многих замещающих семьях, особенно в многодетных, считается важным и необходимым способство-

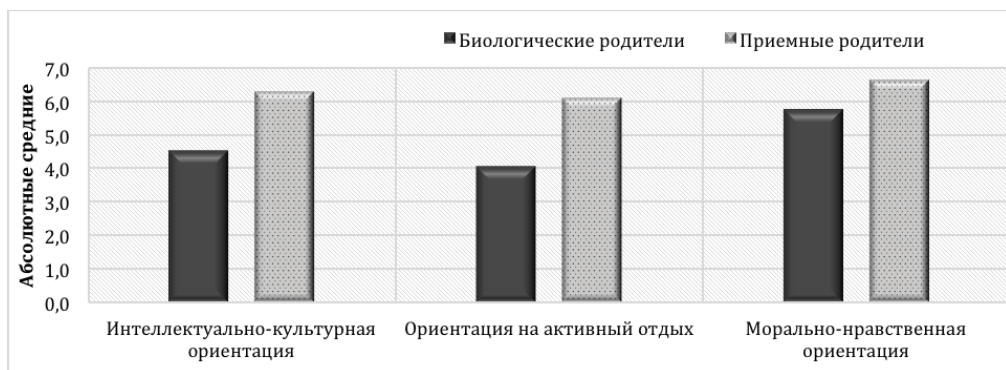


Рис. 2. Сфера семьи и внутрисемейных отношений

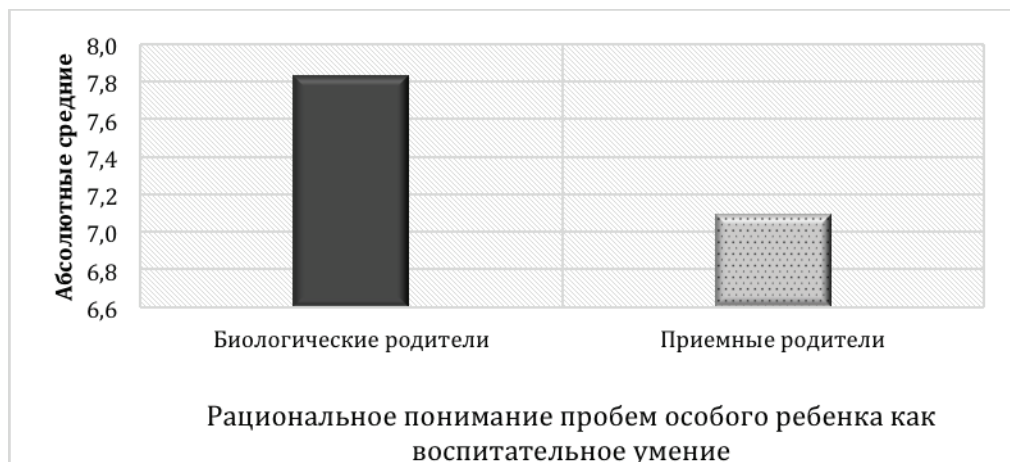


Рис. 3. Распределение воспитательных умений у биологических и приемных родителей

вать активности детей, их самостоятельности, которая развивается с помощью разнообразных форм проведения досуга.

Не менее важной для изучения жизненного самоопределения является сфера родительского позиционирования (рис. 3).

Результаты определения воспитательских умений родителей (анкета «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии» (В.В. Ткачева)) показывают, что биологические родители имеют более высокие показатели рационального понимания или непонимания проблем по сравнению с замещающими. Это означает, что биологические родители более осведомлены в отношении ухода за ребенком и лучше понимают его желания и эмоциональное состояние. Учитывая, что замещающие родители, принявшие участие в исследовании, имеют опыт родительства особого ребенка в среднем не более двух лет, они и в беседе декларировали необходимость получения большей информации от специалистов о воспитании такого ребенка.

При детальном изучении родительского позиционирования установлено, что замещающие родители не отличаются от биологических родителей по типу использования тех или иных родительских позиций. Нами было обнаружено, что испытуемые используют три из четырех существующих родительских позиций – доминирующая, наставническая и партнерская. Отвергающая позиция не обнаружена ни в группе биологических, ни в группе замещающих родителей.

Следующим шагом явилось изучение социальной поддержки в контексте взаимодействия родителей с социумом (см. рис. 4)

По результатам изучения социальной поддержки были обнаружены значимые различия между замещающими и биологическими родителями по следующим шкалам: размер социальной сети поддержки ($p < 0,01$), близость социальной сети поддержки ($p < 0,01$). Численность социального окружения, готового принять замещающего родителя таким, как он есть, заботиться о нем независимо от того, что с ним происходит, поднять настроение и

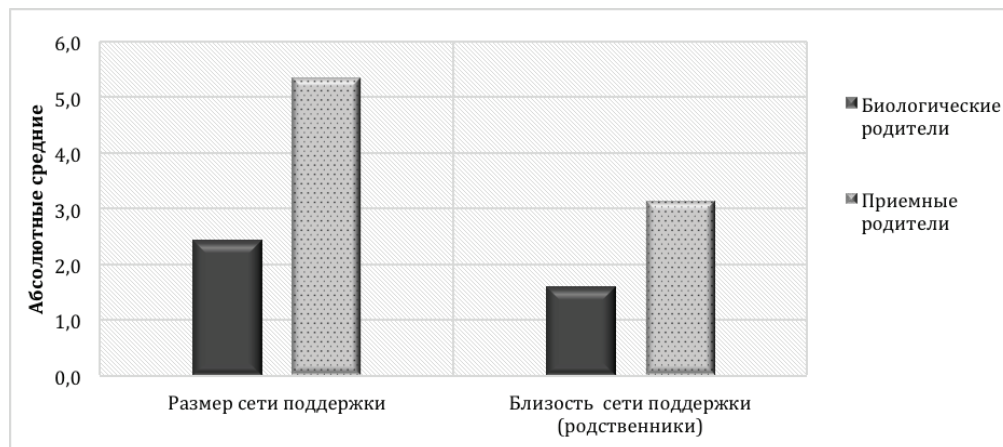


Рис. 4. Распределение показателей социальной поддержки в семьях особого ребенка

успокоить в кризисных ситуациях, значительно превышает численность близких людей, обеспечивающих такую поддержку и удовлетворенность у биологических родителей особого ребенка.

Это может быть связано, прежде всего, с тем, что большинство замещающих семей, принявших участие в исследовании, являются многодетными. Помимо этого, замещающие родители проявляют большую социальную активность, что обсуждалось выше. Они чаще являются членами различных общественных организаций, а иногда и их руководителями. Следует отметить, что результаты «Опросника социальной поддержки» показали, что ни замещающие, ни биологические родители не указали среди социального окружения профессионалов как тех, кто готов оказать им поддержку и прийти на помощь в трудной ситуации.

Итак, обсуждаемые результаты эмпирического исследования, отвечая высоким уровням статистической достоверности, показали следующее.

Во-первых, для замещающих родителей характерны более высокие показатели личностных характери-

стик, ответственных за совладание с трудной жизненной ситуацией. Они обладают большей способностью принятия риска, что позволяет им более активно включаться в заведомо трудные ситуации. Замещающие родители отличаются от биологических родителей тем, что они более свободно принимают решения и ощущают контроль над жизнью. Выявленные характеристики соотносятся с ситуацией, когда родитель совершает жизненный выбор принять в семью ребенка с особенностями. Иными словами, для них событие появления такого ребенка в семье – это явление осмысленное, подконтрольное, ориентированное на активное преодоление трудностей.

Во-вторых, обнаружено, что замещающие родители ориентированы на активный отдых, интеллектуально-культурное и морально-нравственное развитие. Это люди, занимающие активную жизненную позицию, желающие повышать свой уровень развития во всевозможных аспектах, в том числе профессиональном, связанном, как правило, с психологией особого ребенка. Однако обнаружилось, что данного стремления пока еще недостаточно –

биологические родители лучше, чем приемные, понимают особенности эмоционального состояния и желаний такого ребенка, а также тонкостей ухода за ним на рациональном уровне. Они могут не принимать ребенка эмоционально или отрицать его диагноз, но они успели освоить и выработать некоторые тактики взаимодействия с ним. Такой результат, вероятно, обусловлен тем, что стаж замещающего родительства особого ребенка в замещающей семье равен в среднем двум годам, а биологические родители, принявшие участие в исследовании воспитывают своих детей уже долгое время (более 5 лет).

В-третьих, установлено, что социальная поддержка у замещающих родителей гораздо шире, нежели у биологических, и чаще включает членов своей семьи (супругов, детей). В связи с тем, что социальная поддержка является ресурсом совладания с трудной жизненной ситуацией, замещающие родители оказываются в более защищенной позиции – они опираются на своих близких и родных и с их помощью (в том числе и в бытовой сфере) легче справляются с трудными ситуациями. Таким образом, появление ребенка с особенностями развития при изначальной сплоченности семьи способствует развитию взаимовыручки между ее членами, что делает семью более устойчивой.

В-четвертых, показано, что биологические и замещающие родители используют одинаковые стратегии родительского позиционирования: доминирующая, наставническая и партнерская. Стратегия отвержения не выявлена ни у кровных, ни у замещающих родителей.

Исследование особенностей личностных характеристик родителей, влияющих на их жизненное самоопределение в отношении особого ребенка, имеет важное практическое значение для организации комплексного психологического сопровождения как кровных, так и замещающих семей, принявших детей с особыми нуждами, и требует дальнейшего научного и практического осмысления.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Галасюк И.Н. Теоретико-методологические основы психологического сопровождения семьи ребенка с интеллектуальными нарушениями : монография. М., 2014. 216 с.
2. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М., 1992. 16 с.
3. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М., 2006. 63 с.
4. Ткачева В.В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии : дис. ... докт. психол. наук. Нижний Новгород, 2005. 439 с.
5. Шульга Т.И. Работа с неблагополучной семьей : учеб. пособие. 2-е изд., стереотип. М., 2007. 254.
6. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. СПб., 2008. 672 с.
7. Япарова О.Г. Ценностные ориентации приемных родителей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 98. С. 325–328.
8. Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. Oct. Vol. 63. № 2. P. 265–274.
9. Sarason I.G., Levine H.M., Basham R.B., et al. Assessing social support: The Social Support Questionnaire // Journal of Personality and Social Psychology. 1983. Vol. 44. P. 127–139.

УДК159.923

Мишина М.М.*Московский государственный областной университет***ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

Аннотация. Статья посвящена анализу использования психолого-педагогических технологий с целью формирования интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде. В работе представлена психологическая структура интеллектуальной деятельности личности, которая имеет качественные характеристики функционального единства показателей когнитивного, мотивационного, эмоционального, регулятивного и результативного компонентов. В зависимости от типологической структуры интеллектуальной деятельности личности был разработан и применен алгоритм формирования, качественно улучшающий изучаемый феномен.

Ключевые слова: психолого-педагогическая технология, интеллектуальная деятельность личности, структура, тип, компоненты: когнитивный, мотивационный, эмоциональный, регулятивный, результативный.

M. Mishina*Moscow State Regional University***PSYCHO-PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF A PERSON'S
INTELLECTUAL ACTIVITY DEVELOPMENT**

Abstract. The article is devoted to the analysis of psycho-pedagogical technologies use for forming a person's intellectual activity in the multi-age student's environment. The author presents the psychological structure of a person's intellectual activity which includes qualitative characteristics of the functional unity of the following indicators: cognitive, motivational, emotional, regulatory and productive. Depending on the typological structure of a person's intellectual activity the algorithm of forming was developed and used which qualitatively improves the studied phenomenon.

Key words: psycho-pedagogical technologies; a person's intellectual activity; structure; type; cognitive, motivational, emotional, regulatory, and productive components.

Определение компонентной структуры интеллектуальной деятельности личности, включающей когнитивный, мотивационный, эмоциональный, регулятивный и результативный компоненты, позволило разработать и реализовать психолого-педагогическую

технология, дающую возможность скорректировать слабо развитые ее показатели [1; 2; 5].

Цель исследования – разработать психолого-педагогическую технологию по развитию интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде.

Объект исследования – разновозрастные студенты как субъекты интеллектуальной деятельности.

Предмет исследования – системная детерминация продуктивного развития интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде.

Одной из *основных гипотез* исследования является гипотеза о том, что продуктивное развитие интеллектуальной деятельности личности обеспечивается психологическими средствами, что способствует преодолению психологических затруднений и барьеров. Внедрение комплексной программы «Техника интеллектуального труда» в зависимости от типологии с учетом влияния внешних и внутренних факторов позволяет улучшить показатели компонентов структуры изучаемого феномена [3; 6].

Опираясь на интегративный подход, мы провели эмпирическое исследование, которое позволило сформулировать собственное определение изучаемого феномена. Интеллектуальная деятельность личности рассматривается нами как динамическая, иерархическая, смысловая система единства «внешнего и внутреннего»; взаимодействия субъекта с самим собой, другими людьми, окружающим миром и информацией.

В ходе исследования изучена системная детерминация продуктивного развития интеллектуальной деятельности личности в зависимости от типологии структурной организации и выделены следующие внешние факторы: четкие требования к предметной реализации полученных знаний, их смысловой направленности; общекультурные и духовные ценности лич-

ности; когнитивные, профессиональные, психологические и личностные компетенции. К внутренним факторам относятся: уровень притязаний, опыт, конструирование информации, самомотивация, стремление личности к «интеллектуальному эталону», умение реализоваться в профессиональной и конкурентной среде, адекватное отношение к успехам и неудачам в интеллектуальной деятельности личности [4; 2; 6].

Семейная и студенческая разновозрастная среда вуза, их традиции рассматриваются нами как средовые условия, которые действуют наряду с личностными условиями (стремление реализовать собственные интеллектуальные возможности, повышение самостоятельности в выборе вектора интеллектуального развития, «уход» в собственную творческую деятельность).

В ходе исследования были выявлены психологические затруднения интеллектуальной деятельности личности: затруднения в анализе предъявляемого материала и «трафаретном мышлении»; в понимании смысла задачи и способов действия; в определении существенных признаков задачи и анализе абстракций; в реализации этапов умственной деятельности, связанных с интеллектуальными операциями, и интерпретации результатов решения задач.

К существенным барьерам интеллектуальной деятельности личности относятся: барьер понимания, ценностно-смысловой, аффективный, волевой и нормативный.

Внедрение авторской комплексной экспериментальной программы «Техника интеллектуального труда»

способствует преодолению психологических барьеров, что обеспечивает продуктивное развитие изучаемого феномена. Оптимальными способами снятия психологических затруднений и барьеров являются: формирование интеллектуальной активности, побудительных мотивов и целей; важной составляющей программы являются упражнения, активизирующие знания и регулирующие эмоциональные состояния личности с учетом типологии структурной организации интеллектуальной деятельности.

Программа «Техника интеллектуального труда» включает следующие виды психолого-педагогических технологий: традиционные (лекционно-семинарская система обучения), имитационные (неимитационные), игровые (неигровые) инновационные технологии, методы активного обучения, а также технологии формирования опыта посредством научно-исследовательской деятельности. В своей работе мы учитываем сильные и слабые стороны изучаемого феномена, а также психологические затруднения и барьеры, что позволяет дать практические рекомендации по психологическому обеспечению развития данного феномена. Воздействуя на отдельные психические процессы, мы повышаем качество всей интеллектуальной деятельности, в частности логического и креативного мышления, развиваем быстроту реакции, скорость и точность визуального и аудиального контроля, наблюдение; целостное и детальное восприятие явлений окружающей среды. Такие упражнения на развитие attentionальных способностей, как «Шифровка» «Фокусирование», «Корректирующая проба», «Произвольное внимание»,

развивают устойчивость и концентрацию внимания. Помимо этого, с целью продуктивности интеллектуальной деятельности у студентов развивается контроль внимания, собственных действий и деятельности.

Введение в программу следующих упражнений: «Фонематические ассоциации», «Эйдос» и «Визуализация» развивает способности к запоминанию и воспроизведению важной информации, а также образное мышление, воображение, трансформацию полученных ранее знаний в нужную и понятную форму. Выработка определенных мнемических действий: группировка, структурирование и классификация материала, подбор свободных ассоциаций, составление опорных схем и механическое повторение, – активизирует ассоциативную деятельность, формирует гибкость и пластичность мыслительных операций.

Разработаны научно-практические рекомендации с учетом проявления сильных и слабых сторон интеллектуальной деятельности личности и ее типологии. Доказано, что для операционального типа структурной организации интеллектуальной деятельности личности сильными сторонами являются: высокий запас знаний (включая систему научных понятий), наличие теоретических, аналитико-синтетических способностей, самоконтроля, владение мыслительными операциями, интуицией. Следовательно, необходимо делать упор на развитие слабых сторон: целе- и смыслообразования, рефлексивности, эмоциональной стабильности, снижая при этом тревожность и напряженность. При аксиологическом типе необходимо

делать упор на развитие рефлексивности, творческого потенциала и сензитивности, повышение любознательности и интеллектуальной активности. У экстравертированного типа необходимо развивать рефлексивность, творческий потенциал и интеллектуальную активность, способности управления своими эмоциями, снижая уровень тревожности. Для гармоничного типа требуется усиливающее воздействие на развитие целеобразования, управления своими эмоциями, самомотивации и эмоциональной стабильности при снижении тревожности, напряженности и рефлексивности. Учитывая психологические особенности меж- и внутрикомпонентных связей эмоционального типа, следует обратить внимание на развитие творческих способностей, целеобразования и самомотивации. У абстрактного типа надлежит развивать конкретную концептуализацию, смыслообразование, самомотивацию и управление своими эмоциями. Конкретный тип нуждается в развитии абстрактной концептуализации, эмоциональной стабильности и снижении уровня тревожности. При интеллектуально-выносливом типе следует обратить внимание на развитие гибкости познавательного контроля, самоконтроля и рефлексивности. У генерирующего типа необходимо развивать толерантность к нереалистическому опыту и эмоциональную стабильность.

Осмысление и развитие устойчивой тенденции к улучшению интеллектуальной деятельности личности повышает профессиональную компетентность будущего специалиста, что дает возможность успешно конкурировать на рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Агапов В.С. Современные исследования самосознания и Я-концепции субъекта в контексте идей С.Л. Рубинштейна // Акмеология. 2012. № 1. С. 133–143.
2. Мишина Е.И. Развитие личностной рефлексии в структуре социального капитала // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2012. № 4. С. 44–51.
3. Мишина М.М. Возрастные особенности интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2013. № 4. С. 15–19.
4. Мишина М.М. Специфика интеллектуальной деятельности личности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2014. № 1. С. 6–12.
5. Мишина М.М. Становление личностной рефлексии будущих специалистов : монография / В.С. Агапов, М.М. Мишина, Е.И. Мишина. М., 2012. 243 с.
6. Мишина М.М. Феномен интеллектуальной деятельности личности (теоретико-методологические основания и особенности проявления в разновозрастной студенческой среде) : монография. М., 2013. 410 с.

УДК 159.9.072.43

Молоденова С.В.*Московский государственный областной университет***ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ ОБРАЗА Я УЧАЩИХСЯ
В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ**

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей образа Я учащихся в социальном взаимодействии. Изучены основные составляющие образа Я учащихся младшего подросткового, старшего подросткового и старшего школьного возрастов. Выявлено, что формирование образа Я ребенка осуществляется в ходе совместной деятельности с другими людьми и в общении с ними. Уже сложившийся образ Я является результатом непрерывного сопоставления того, что личность наблюдает в себе, с тем, что видит в других людях.

Ключевые слова: подростковый возраст; образ Я; социальное взаимодействие, поведенческий компонент, эмоционально-оценочный компонент, когнитивный компонент.

S. Molodenova*Moscow State Regional University***FEATURES OF STUDENTS' SELF-IMAGE DYNAMICS IN SOCIAL
INTERACTION**

Abstract: The article presents the results of the study of students' Self-image features in social interaction. The main components of Self-image of students of junior and senior adolescent age are studied. It is stated that Self-image formation occurs within joint activities with other people and in the process of communication with them. The formed Self-image is the result of continuous comparison of what a person observes in him with what he sees in other people.

Key words: adolescents, self-image, social interaction, emotional component, behavioral component, emotional-assessing component, cognitive component.

При взаимодействии с людьми индивид отделяет себя от окружающих, противопоставляет себя другим людям, но тем не менее неразрывно с ними связан. Образ Я – это система представлений о самом себе, на основе которой индивид взаимодействует с другими.

Отмечая структуру образа Я можно выделить три компонента: когнитивный – система знаний человека о собственных действиях, поступках, деятельности, чертах характера; эмо-

ционально-оценочный – это самопринятие, самооценочность, самоуверенность; поведенческий – реализация мотивов, целей в соответствующих поведенческих актах. Система знаний личности о себе формируется в социальном взаимодействии.

В ходе совместной деятельности создаются ориентиры поведения человека, которые регулируются в результате сопоставления собственного поведения и ожиданий других людей относительно поведения конкретного

индивида. Сформировавшийся образ Я – есть результат непрерывного сопоставления того, что личность наблюдает в себе, с тем, что обнаруживает в других людях [5, с. 106]. Становление адекватной самооценки и представления о себе являются важными условиями воспитания гармоничной личности [2, с. 26; 6, с. 15]. Из этого можно сделать вывод о значимости изучения образа Я. Необходимо изучить особенности образа Я подростков, так как именно подростковый возраст отмечен исследователями как наиболее противоречивый и конфликтный [3, с. 58].

Объект исследования: образ Я учащихся.

Предмет исследования: особенности динамики образа Я учащихся в социальном взаимодействии.

Цель исследования: изучение динамики образа Я учащихся в социальном взаимодействии.

Задачи:

– изучение особенностей образа Я учащихся в социальном взаимодействии;

– выявление специфики динамики образа Я обучающихся подросткового и старшего школьного возраста в социальном взаимодействии.

Гипотезой исследования: образ Я учащихся подросткового и старшего школьного возраста в социальном взаимодействии может претерпевать изменения, которые будут иметь свои особенности.

База исследования: учащиеся 5–11 классов МБОУ «СОШ № 4» г. Сергиев Посад и МБОУ «СОШ № 8» г. Пересвета. Были выделены следующие группы: младшие подростки (ученики 5–6 классов: 40 мальчиков, 40 девочек),

старшие подростки (ученики 7–8 классов: 40 мальчиков, 40 девочек), старшеклассники (ученики 10–11 классов: 40 мальчиков, 40 девочек). Всего 240 человек.

Методики:

– тест Куна, Т. Макпартленда «Кто Я?», адапт. Т.В. Румянцевой для изучения когнитивного компонента образа Я;

– тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантилеева для изучения эмоционально-оценочного компонента образа Я;

– тест смысложизненных ориентаций Дж. Крамбо и Л. Махолика, адапт. Д.А. Леонтьевым для исследования поведенческого компонента образа Я.

При изучении когнитивного компонента образа Я было отмечено, что в младшем подростковом возрасте в большей степени выражены категории: «Рефлексивное Я», «Социальное Я», «Коммуникативное Я»; в старшем подростковом возрасте – «Рефлексивное Я», «Деятельностное Я», «Социальное Я»; в старшем школьном возрасте наиболее выражены категории «Рефлексивное Я», «Перспективное Я», «Деятельностное Я».

Можно отметить, что при ответе на вопрос: «Кто Я?», – обучающиеся в большей степени обозначают свои личностные качества, особенности характера, индивидуальный стиль поведения, при этом менее склонны указывать на внешние характеристики, привычки и пристрастия. Для подростков является значимым, чем они отличаются от остальных ребят, почему с ними интересно или неинтересно общаться, чем они могут заинтересовать другого человека. Взрослея, школьники думают о зна-

чимости своего Я, достигают намеченных целей, при этом возрастает роль «Деятельностного Я» и «Перспективного Я».

При изучении эмоционально-оценочного компонента образа Я было показано, что у младших подростков наиболее выражены следующие показатели, указывающие на отношение к себе: «Саморуководство», «Открытость», «Самопринятие», «Самоценность». У старших подростков наиболее выражены: «Саморуководство», «Открытость», «Самоценность». В старшем школьном возрасте наиболее выражены следующие показатели, определяющие эмоциональное отношение к себе: «Самоценность», «Саморуководство», «Самоуверенность».

Показано, что учащиеся представляют себя источником активности, регулирующим и координирующим собственную деятельность. Школьники считают себя способными сопротивляться внешним обстоятельствам, противиться судьбе, контролировать собственные эмоции. Учащиеся также выражают значимость собственной личности для себя и окружающих. Умеренные баллы показателя «Внутренняя конфликтность» указывают на повышенную рефлексивность, внутренние сомнения, противоречия, размышления. Учащиеся строят планы, чем займутся в будущем: куда пойдут учиться, чем займутся после окончания школы. Более выраженным становится чувство ответственности обучающихся за собственные действия, подростки готовы винить себя за ошибки и неудачи. Ученики подросткового возраста полагают, что их Я вызывает у других расположение и одобрение.

Поведенческий компонент образа Я представлен в реализации мотивов, планов в поведенческих актах, важной частью которых являются смысловые ориентации школьников. Показано, что у младших подростков выявлены следующие показатели, определяющие направленность личности учащихся: «Результат жизни», «Процесс жизни», «Локус контроля – Жизнь». У старших подростков наиболее яркими являются «Процесс жизни», «Локус контроля – Жизнь». В старшем школьном возрасте сильнее выражены такие показатели, определяющие поведение школьников, как «Цели в жизни», «Локус контроля – Жизнь», «Локус контроля – Я», «Осмысленность жизни».

Старшеклассники показывают большую выраженность по сравнению с другими группами по шкалам «Цели в жизни», «Локус контроля – Я»; общий показатель – «Осмысленность жизни». «Локус контроля – Я» – представление о себе как о человеке, располагающем достаточной свободой выбора, чтобы выстроить свою жизнь в соответствии со своими желаниями, мотивами. «Локус контроля – Жизнь» – уверенность в способности индивида управлять своей жизнью, принимать решения и находить их практическое применение в жизни, убеждение в подвластности жизни человека сознательному контролю. В старшем школьном возрасте происходит самоопределение личности, школьники строят планы: куда поступать, кем быть, какие экзамены сдать, что из этого выйдет.

Старшеклассники устанавливают жизненные ориентиры, их жизнь приобретает осмысленность, направлен-

ность, происходит понимание того, что именно от самих учащихся будет зависеть сдача государственных экзаменов, поступление в университет, выбор профессии.

Младшие подростки показывают более высокие показатели по сравнению с другими группами по шкалам «Процесс жизни», «Результат жизни». Это можно объяснить тем, что для учеников младшего подросткового возраста не являются актуальными переживания о сдаче выпускных экзаменов, поступлении в ВУЗ, для них важно адаптироваться к обучению в среднем звене.

Для выявления значимых различий между исследуемыми группами использовался критерий Манна-Уитни.

Результаты показали, что образ Я у учащихся исследуемых групп имеет свои особенности.

При нахождении различий в эмоционально-оценочном компоненте образа Я между учащимися различных групп, был выявлен ряд особенностей.

Между младшими подростками и учениками старшего подросткового возраста отмечены значимые различия по шкалам «Зеркальное Я» $p = 0,013$, «Самопринятие» $p = 0,000$, «Самопривязанность» $p = 0,045$, а также обнаружена тенденция к значимым различиям по шкале «Открытость» $p = 0,092$. Младшие подростки в большей степени, чем старшие подростки, демонстрируют ожидаемое позитивное отношение к себе, принятие себя и привязанность к своему Я, а также более открыты, чем учащиеся старшего подросткового возраста.

Между младшими подростками и старшеклассниками выявлены значимые различия по шкалам «Самоприня-

тие» $p = 0,000$, «Самопривязанность» $p = 0,003$, «Внутренняя конфликтность». Младшие подростки в большей степени, чем ученики старшего школьного возраста, демонстрируют удовлетворенность нынешним уровнем индивидуального развития и личностных особенностей, нежелание менять себя, а также выраженность внутренних сомнений, противоречий.

Между старшими подростками и учениками старшего школьного возраста отмечены значимые различия по шкалам «Самоуверенность» $p = 0,003$, «Самоценность» $p = 0,033$. Также обнаружена тенденция к значимым различиям по шкалам «Внутренняя конфликтность» $p = 0,051$ и «Зеркальное Я» $p = 0,069$. Старшеклассники демонстрируют высокую самоэффективность, веру в свои способности, реализацию своих мотивов, целей, реалистичность, высокий уровень притязаний, демонстрируют представление о себе как самостоятельных, волевых, энергичных, надежных людях, которым есть за что себя уважать, высокое самомнение и отсутствие внутренней напряженности. Также старшеклассники демонстрируют ожидаемое позитивное отношение к себе со стороны других. Старшие же подростки напротив, демонстрируют большую выраженность внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой.

При нахождении значимых различий поведенческого компонента образа Я между учащимися различных групп был выявлен ряд особенностей.

Между младшими подростками и учениками старшего подросткового возраста отмечены значимые различия по шкале «Результат жизни» $p = 0,020$. Младшие подростки выше

оценивают пройденный отрезок жизни, чем старшие подростки. Для них характерно ощущение продуктивности и осмысленности прожитой ее части.

Между младшими подростками и старшекласниками выявлена тенденция к значимым различиям по шкалам «Цели в жизни» $p = 0,056$, «Результат жизни» $p = 0,081$. Старшекласники в большей степени, чем ученики младшего подросткового возраста, демонстрируют наличие в жизни целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Младшие подростки демонстрируют большую результативность жизни, чем старшекласники.

Между старшими подростками и учениками старшего школьного возраста отмечены значимые различия по шкалам «Цели в жизни» $p = 0,012$, «Осмысленность жизни» $p = 0,032$. Также обнаружена тенденция к значимым различиям по шкалам «Локус контроля – Жизнь» $p = 0,064$ и «Локус контроля – Я» $p = 0,071$. Старшекласники демонстрируют наличие целей, планов в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Также отмечено представление о том, что человек способен свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, а также представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

При нахождении различий в когнитивном компоненте образа Я между учащимися различных групп был выявлен ряд особенностей.

Между школьниками младшего подросткового возраста и старшими подростками отмечены значимые различия в описании своего Я по шкалам «Рефлексивное Я» $p = 0,000$, «Деятельностное Я» $p = 0,000$, «Коммуникативное Я» $p = 0,001$, «Материальное Я» $p = 0,022$. Младшие подростки чаще, чем ученики старшего подросткового возраста, используют категорию «Коммуникативное Я», но реже – «Рефлексивное Я», «Деятельностное Я», «Материальное Я».

Между младшими подростками и старшекласниками выявлены значимые различия по шкалам «Рефлексивное Я» $p = 0,000$, «Деятельностное Я» $p = 0,002$, «Перспективное Я» $p = 0,006$, «Социальное Я» $p = 0,021$, также обнаружена тенденция к значимым различиям по шкале «Коммуникативное Я» $p = 0,083$. Младшие подростки в большей степени, чем ученики старшего школьного возраста, используют категории «Социальное Я», «Коммуникативное Я». Старшекласники чаще, чем младшие подростки, употребляют категории «Рефлексивное Я», «Деятельностное Я», «Перспективное Я».

Между старшими подростками и учениками старшего школьного возраста отмечены значимые различия по шкалам «Рефлексивное Я» $p = 0,000$, «Материальное Я» $p = 0,004$, «Перспективное Я» $p = 0,012$. Старшие подростки чаще, чем старшие школьники, используют категорию «Материальное Я», но реже – «Рефлексивное Я», «Перспективное Я».

В младшем подростковом возрасте **эмоционально-оценочный компонент образа Я** учащихся может быть охарактеризован высоким уровнем

саморуководства, открытости, самопринятия, самооценности. Школьники готовы выдавать значимую информацию о себе, они уверены в себе, обладают высоким уровнем притязаний, верой, что добьются желаемого, при этом обладая большой способностью к саморегуляции. Школьники обладают ощущением ценности собственной личности и одновременно предполагают, что их Я является ценным для других, при этом они не ставят себе в вину свои промахи и неудачи. Им свойственно принятие себя такими, какие они есть, пусть даже с некоторыми недостатками. Обучающиеся принимают участие в олимпиадах, викторинах, предметных неделях, им важно быть востребованными в том, чем они занимаются, понимая, что вся ответственность за их промахи и неудачи лежит на них самих. Этим объясняется высокий уровень саморуководства, открытости, самопринятия, самооценности.

Ученики старшего подросткового возраста показывают высокий уровень саморуководства, открытости и самооценности. Они могут и умеют контролировать свое поведение, настроение, результаты их деятельности зависят только от них самих, и именно в своем Я школьники видят основной источник активности, который позволяет им успешно справляться с учебной нагрузкой, принимать участие в общешкольных научных мероприятиях. Ученики добиваются поставленных целей, что позволяет им быть довольными своими результатами, а соответственно, повышает уверенность в себе и ценность Я старшего подростка. Способность организовать собственную деятельность, наметить значимые цели и добиться их достиже-

ния главным образом определяет высокую эмоциональную оценку себя по внутренним критериям любви, духовности, богатства внутреннего мира, заинтересованность в собственном Я, ощущение ценности собственной личности и предполагаемая ценность своего Я для других, что способствует формированию внутренней честности, открытости, реалистичного взгляда на себя и способности к рефлексии.

Учащиеся старших классов показывают высокий уровень самооценности, саморуководства, самоуверенности и открытости. Достижение поставленных целей, успешность в овладении школьными предметами, победы в конкурсах, олимпиадах способствуют повышению самооценности, тем самым мотивируя школьников на новые результаты и победы. Успешность в какой-либо деятельности – учебная, внеучебная – повышает самооценку учеников, тем самым детерминируя постановку старшеклассниками новых целей и их достижение. Старшеклассники демонстрируют высокий уровень самооценности и саморуководства, это объясняется тем, что ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемая ценность своего Я для других, приводит к постановке новых задач и стремлению достигнуть поставленных целей.

Говоря о **поведенческом компоненте образа Я**, представленного в смысловых ориентациях личности, стоит отметить, что у школьников младшего подросткового возраста наблюдаются высокие показатели, определяющие результативность жизни, процесс жизни, локус контроля – жизнь, осмысленность жизни. Это объясняется тем, что младшие под-

ростки ставят перед собой значимые для них цели, достигают их, тем самым получая некий результат, который, в свою очередь, делает жизнь более эмоциональной и насыщенной. При этом подросток понимает, что именно от него зависит успех или же неуспех в достижении поставленной цели, все, что младший подросток запланировал, может быть реализовано, он может принимать решения и воплощать их в жизнь.

У старших подростков отмечают высокие показатели, определяющие процесс жизни, locus контроля – жизнь. Для старших подростков важно не столько поставить перед собой цель, сколько быть успешным в ее достижении, чтобы процесс реализации определенной задачи был эмоционально насыщен. Если школьник старшего подросткового возраста воспринимает свою жизнь как интересную, наполненную смыслом, считает прожитую часть жизни продуктивной и результативной, то это может мотивировать его на постановку новых задач и дальнейшую самореализацию.

У старшеклассников наблюдаются высокие показатели, определяющие цели в жизни, locus контроля – Я, осмысленность жизни. Важным мотиватором в жизни старшеклассников является наличие целей в жизни. Они задумываются о будущем, о получении высшего образования, поступлении в ВУЗы, понимая, что именно успешность или же неуспешность в достижении поставленных целей и определит их насыщенность жизни, повлияет на удовлетворенность самореализацией. Именно от них самих зависит их успех в достижении поставленных целей.

Говоря о **когнитивном компоненте образа Я**, стоит отметить, что учащиеся младшего подросткового возраста в целом выделяют следующие структуры: «Рефлексивное Я» – описание личностных качеств, индивидуального стиля поведения, персональных характеристик и эмоциональное отношение к себе; «Социальное Я» – отнесение себя к какой-либо социальной группе; «Коммуникативное Я» – описание себя как субъекта общения. Для школьников младшего подросткового возраста важно указать, помимо личностных качеств и особенностей внешности, занятость чем-либо, опыт в чем-либо, а также наличие друзей или лиц, с которыми интересно проводить время, общаться и взаимодействовать.

Когнитивный компонент образа Я учащихся старшего подросткового возраста определяется «Рефлексивным Я», «Деятельностным Я», «Социальным Я», «Физическим Я». Для школьников важно отметить особенности своей личности, своей внешности, а также принадлежность к определенной социальной группе и особенности своего досуга, опыта, интересов, увлечений.

У школьников старшего школьного возраста когнитивный компонент образа Я определяется «Рефлексивным Я», «Перспективным Я», «Деятельностным Я», «Физическим Я». Взрослея, школьники в большей степени начинают уделять внимание перспективам, целям, устремлениям и, соответственно, собственным способностям, позволяющим им добиться поставленных целей. У учеников выпускных классов важным этапом жизни является окончание школы. Школьники строят планы, продумывают дальнейшие

действия и сопоставляют собственные притязания с имеющимися возможностями. Этим объясняется роль «Перспективного Я» и «Деятельностного Я» в определении когнитивного компонента образа Я учащихся.

Образ Я – не статическое, а динамическое образование. На развитие образа Я воздействует целый ряд факторов, из которых особенно важными являются контакты со «значимыми другими», по сути, формирующие представление человека о самом себе [1, с. 27; 4, с. 77]. Образ Я человека существует благодаря постоянному диалогу с другими, с внешним миром [7, с. 27].

Стоит отметить ряд особенностей динамики образа Я учащихся в социальном взаимодействии.

В когнитивном компоненте образа Я учащиеся склонны отмечать свои личностные качества, особенности характера, индивидуальный стиль поведения, при этом они менее склонны говорить о своих внешних характеристиках, привычках и пристрастиях или своей собственности.

В эмоционально-оценочном компоненте образа Я стоит отметить то, что учащиеся представляют себя основным источником активности, регулирующим и координирующим собственную деятельность. Учащиеся считают себя способными оказывать сопротивление внешним обстоятельствам, противиться судьбе, контролировать эмоциональные реакции и переживания по поводу себя, выражают значимость собственной личности для себя и других. Младшие и старшие подростки полагают, что их Я вызывает у других уважение, расположение, одобрение и понимание.

В поведенческом компоненте образа Я стоит отметить, что в младшем подростковом возрасте выявлены следующие показатели, определяющие направленность личности учащихся: «Результат жизни», «Процесс жизни», «Локус контроля – Жизнь». В старшем подростковом возрасте наиболее выражены: «Процесс жизни», «Локус контроля – Жизнь». В старшем школьном возрасте наиболее выраженными показателями, определяющими поведение школьников, являются: «Цели в жизни», «Локус контроля – Жизнь», «Локус контроля – Я», «Осмысленность жизни».

Таким образом, формирование образа Я осуществляется в ходе совместной деятельности с другими людьми и в общении с ними. Формирование адекватной Я-концепции, как и самосознания в целом, является важным условием воспитания сознательного члена общества. Это объясняет значимость изучения образа Я учащихся.

Выводы:

1. Образ Я учащихся меняется на протяжении подросткового и старшего школьного возраста. Образ Я подростка определяется социальным окружением, системой взаимоотношений со взрослыми, со сверстниками, отношением подростков и старших школьников к себе, спецификой образовательного учреждения.

2. В поведенческом компоненте образа Я динамика наблюдается в увеличении целенаправленности личности, интернальности, осмысленности жизни от младшего подросткового к старшему школьному возрасту.

3. В эмоционально-оценочном компоненте образа Я изменения касаются увеличения уверенности в себе,

ценности своего Я и предполагаемой ценности своего Я для других, формирования готовности к изменениям своей личности, снижения внутренней конфликтности, нежеланием делиться сокровенным от младшего подросткового к старшему школьному возрасту.

4. В когнитивном компоненте образа Я динамика прослеживается от младшего подросткового к старшему школьному возрасту: взрослея, происходит перенос представления о себе школьников с субъекта общения («Коммуникативное Я») и члена социальной группы («Социальное Я») к человеку, владеющему чем-либо и желающему чего-либо («Материальное Я») и далее – к человеку, строящему планы на будущее («Перспективное Я») и человеку, обладающего рефлексией («Рефлексивное Я»).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Агапов В.С. Система изучения Я-концепции субъекта в Российской психологии // Акмеология. 2013. № 1 (45). С. 27–30.
2. Бодалев А.А. Общее и особенное в субъективном пространстве мира и факторы, которые их определяют // Мир психологии. 1999. № 4. С. 26–29.
3. Буровихина И.А. Социальная ситуация развития как условие формирования образа мира современного подростка : дисс. ... канд. психол. наук. М., 2013. 313 с.
4. Зотова Л.Э. Роль семьи в формировании ценностных ориентаций подростков // Ценностные трансформации в психологии отношений: теория, социальная практика и перспективы. Материалы VII Международной научно-практической конференции. 2010. С. 77–79.
5. Зотова Л.Э. Социально-психологические характеристики старшеклассников, склонных к агрессивному поведению // Современные психологические проблемы воспитания, образования и формирования направленности личности : коллективная монография / под общ. ред. И.П. Шаховой. Пенза, 2012. С. 102–120.
6. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. 1986. № 6. С. 14–20.
7. Устинова О.А. Образ Я и его развитие средствами диалога : дисс. ... канд. психол. наук. М., 2012. 232 с.

УДК 159.9.072

Филатова А.Ф.*Омский государственный педагогический университет,***Дмитриева Н.А.***Омский кадетский военный корпус*

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ВЫБОР ПРОФЕССИИ ВОЕННОГО КАДЕТАМИ ОМСКОГО ВОЕННОГО КАДЕТСКОГО КОРПУСА

Аннотация. Статья посвящена проблемам влияния семьи на выбор профессии военного воспитанниками кадетского корпуса. Рассмотрены специфические условия кадетского корпуса, учебно-воспитательное пространство, в котором обучаются кадеты Омского кадетского военного корпуса. Представлены результаты исследования влияния семьи на профессиональный выбор кадет ОКВК. Выявлено, что, выбирая военный вуз и профессию офицера, кадеты из семей профессиональных военных чаще обращаются к помощи родственников, преимущественно отца, чем кадеты из обычных семей. Мотивом выбора профессии кадет из семьи военного является стремление продолжить традицию семьи. *Ключевые слова:* профессиональное самоопределение, кадетский корпус, кадеты, семья профессионального военного.

A. Filatova*Omsk State Pedagogical University***N. Dmitrieva***Omsk military cadet corps*

FAMILY INFLUENCE ON THE CHOICE OF CAREER BY CADETS OF OMSK MILITARY CADET CORPS

Abstract. The article is dedicated to the influence of family on a cadet's choice of a military career while studying at Omsk Military Cadet Corps. The article studies the specific conditions of Omsk Military Cadet Corps educational and pedagogical area where cadets are studying. The authors present the results of studying family's influence on the professional choice of OMCC cadets. It's revealed that choosing the military institute and the profession of an officer the cadets from families of professional military men turn to the help of their relatives, especially father's, more often than cadets from ordinary families. While choosing the profession a cadet from a military family has a motive to continue his family's tradition.

Key words: professional self-determination, cadet corps, cadets, the family of a professional military man.

Проблема выбора профессии всегда была и остается актуальной не только для подростков старшеклассни-

ков, но и для их родителей. Важность успешного выбора профессии очевидна для общества – правильно выбранная профессия помогает новому

© Филатова А.Ф., Дмитриева Н.А., 2015.

члену взрослого сообщества удачнее и быстрее в нем адаптироваться, найти свою психологическую и социальную нишу. Одной из структур, призванной помочь юношам в более осознанном выборе дальнейшего жизненного пути, служит система кадетских корпусов и суворовских училищ.

Кадетские корпуса, суворовское, нахимовское и военно-музыкальное училища являются учебными заведениями, осуществляющими начальную военную подготовку к обучению в высших военных вузах страны (пр. МО РФ №515 от 21.07. 2014).

В Омском кадетском военном корпусе, как и во всех кадетских корпусах, проводится начальная профессиональная подготовка учащихся в наиболее оптимальном возрасте (13–17 лет), когда меняется ведущий тип деятельности личности и главную роль играет желание профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение и начальная профессиональная подготовка старшеклассников рассматривается в рамках целостного образовательного процесса, направленного на развитие личности. Необходимо отметить, что в психолого-педагогической литературе проблема влияния семьи военного на профессиональный выбор кадета практически не освещена, т. е. таких исследований попросту нет. Косвенно тематика влияния семьи на профессиональный выбор кадета из семьи военного затрагивается в работе А.Ф. Щеглова [9]. Особенности военно-профессионального самоопределения кадет ОКВК рассматриваются в работах А.Ю. Асриева [1], Н.А. Дмитриевой [2], Е.А. Ланских [3], А.О. Османовой [4], А.Н. Цветкова [7].

В частности, А.Ю. Асриев раскрывает технологии сопровождения развития военно-профессиональной направленности воспитанников кадетских корпусов [1]; А.Н. Цветков исследует роль воспитателя кадетского корпуса в военно-профессиональной ориентации кадет [7]; Е.А. Ланских в своих работах обращает внимание на сформированность ключевых образовательных компетенций, проявляющихся в умении кадетов использовать полученные базовые военно-профессиональные знания и навыки в учебной и внеучебной деятельности и в их самомотивации к военной службе [3]; А.О. Османова раскрывает педагогические условия профессионального самоопределения кадет, например, описывает организованные в их Махачкалинском кадетском корпусе встречи с ветеранами Великой Отечественной войны и проведение ими Уроков Мира и других мероприятий [4].

Омский кадетский военный корпус входит в состав воздушно-десантных войск Министерства обороны РФ, что обуславливает специфику подготовки будущих выпускников. Так, в военную подготовку кадет добавлены освоение парашюта и прыжки с парашютом, усилена физическая подготовка, которую проводят преподаватели, являющиеся офицерами действующих войск.

Учебный процесс в кадетском корпусе практически неотделим от всего существования кадета: после 5–6 уроков учебных занятий – перерыв на обед; затем дополнительные занятия, часы воспитательной работы или спортивно-массовые занятия; самостоятельная подготовка, когда выполняются домашние задания. Свободного

времени у ребят в день остается всего час-полтора. И самая важная особенность – кадет ест, спит, готовит уроки, находится на учебных занятиях, проводит свой досуг в группе, которая называется взводом, состоящим из 20–30 ребят. Каждые 4 взвода образуют роту. Во взводе и во всем корпусе существует военная иерархия – подчинение командованию от командира отделения до начальника (директора) корпуса. Необходимость подчинять свое поведение четкому распорядку дня, умение правильно и в срок выполнять приказы командиров, воинские наряды, несмотря на усталость, личное нежелание или другие причины – еще одна характерная особенность жизни кадета. Своих родителей и родственников кадеты-омичи имеют возможность посещать лишь в период увольнения, а иногородние кадеты (их около трети) – лишь два раза в год, на каникулах. Жители отдаленных районов Чукотки, Бурятии, Дальнего Востока ездят домой один раз в год, во время летних каникул. Таким образом, подросток на достаточно длительный срок попадает из привычных условий в практически закрытую специфическую систему, к которой ему необходимо адаптироваться как можно быстрее. Следует заметить, что в подростковом возрасте (впрочем, как и в любом другом) мальчики сложнее, чем девочки, проходят адаптацию к новым условиям и к новой группе [5; 6], а все поступающие в данный кадетский корпус – мальчики. Современные исследования показывают, что даже к замещающей семье адаптация мальчиков происходит сложнее, чем девочек, на что косвенно указывают результаты исследований Т.И. Шульги, А.М. Антипиной [8].

Поступая в кадетский корпус, большинство подростков мечтают сделать карьеру в профессии военного, зачастую не зная ее особенностей. Приоритетными являются внешние атрибуты профессии: форма, четкий строевой шаг на параде, оружие, мужественный внешний вид, романтика. Иначе обстоит дело с подростками, которые пришли в кадетский корпус из семей военнослужащих, у кого один или оба родителя являются профессиональными военными. Такие абитуриенты более осознанно подходят к выбору профессии военного, несмотря на то, что им пока 14–15 лет. Наше исследование посвящено изучению процесса выбора данной профессии и призвано ответить на вопрос: какую роль в принятии данного решения оказали родители кадет.

Цель исследования: выявить, насколько значительно влияние родителей на процесс принятия решения о поступлении в кадетский корпус и выбор профессии военного.

Предмет исследования: факторы, способствующие выбору профессии военного кадетами из семей военных и отличия в их профессиональном выборе от кадет из других семей.

Объект исследования: профессиональное самоопределение кадет ОКВК.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что на выбор профессии кадетами из семей профессиональных военных значительное влияние будет оказывать семья, в особенности отец.

Задачи исследования: составление анкеты, в вопросах которой отразились бы причины выбора профессии военного и факторы, влияющие на процесс данного выбора; проведение анкетирования кадет; обработка ре-

зультатов анкетирования и их анализ; выводы.

Всего в исследовании приняли участие 100 человек (все кадеты – мужского пола), это будущие выпускники Омского кадетского военного корпуса.

В контрольную группу вошли 50 юношей, родители которых не являются военными, обозначим ее как «группа СНВ».

Основную группу составили 50 кадет, один или оба родителя которых являются военнослужащими или военными в отставке, обозначим ее как «группа СВ».

Испытуемым было задано шесть вопросов:

1. «Кто помог тебе сделать выбор профессии военного?»

Данный вопрос анкеты был открытым и, таким образом, предполагал самостоятельный выбор ответов кадетами.

Ответы распределились следующим образом:

Ответ	Группа СНВ	Группа СВ
Сам	12	4
Сам и родители	4	2
Только родители	18	20
Отец	3	17
Мать	2	0
Другие родственники	4	2
Друзья	2	2
Лучший друг и отец	–	2
Никто, я не буду военным	3	1

Проанализировав ответы, можно сделать вывод о существовании некоторых отличий в том, на чье мнение опирались юноши, выбирая профессию. Очевидно, что в «группе СНВ» это в большей степени родители и собственное мнение. Среди кадет из семей военнослужащих приоритетны-

ми являются также советы родителей, но 17 кадет отметили, что помогал им в выборе только отец. Подтверждается наша гипотеза о том, что в семье военного большим влиянием на воспитание мальчика обладает отец.

2. Как ты считаешь, почему ты должен (можешь) стать военным?»

На этот вопрос мы получили следующие ответы:

Ответ	Группа СНВ	Группа СВ
Это подходит по характеру, складу ума	17	15
Чтобы продолжить традицию семьи	7	29
Чтобы приобрести личные качества	29	16
Чтобы приобрести специальность, которая обеспечит материально	26	23
Другое:		
Престижность военного образования	3	–
Чтобы при достижении успеха повлиять на общественную жизнь	1	–
Нравится эта профессия	–	1
Получить хорошее образование	–	1
Личный интерес	–	1

Необходимо отметить, что, работая над этим вопросом, кадетам разрешалось выбирать несколько вариантов ответов.

На наш взгляд, различия в ответах юношей на этот вопрос закономерны. Во-первых, естественно, что в «группе СВ» больше кадет, стремящихся продолжить семейную традицию. Вероятно, кадеты из другой группы, отвечая аналогично, ориентировались на других членов семьи – военных: брата, дядю, дедушку. Интереснее тот факт, что мотив «приобрести личные

качества» встретился в «группе СНВ» почти вдвое чаще.

Что это? Большая уверенность в себе, воспитанная отцами-военными в своих сыновьях или большая самокритичность кадет из семей невоенных? Если вспомнить, что к моменту заполнения анкеты кадеты из обеих групп уже заканчивали корпус (были знакомы с профессией военного), то, скорее всего, первое.

3. «Что повлияло на твой выбор профессии?»

В ответах на этот вопрос наблюдалось наибольшее разнообразие. После предварительной классификации ответов в «группе СВ» было выделено 18 вариантов, а в «группе СНВ» – 25, что может служить показателем более раннего формирования образа профессионала-военного в «группе СВ». Проведем анализ наиболее часто встречающихся ответов и, наоборот, наиболее оригинальных. Так, в «группе СВ» наибольшее влияние на выбор профессии оказали традиции семьи – 13 кадет, причем трое ребят просто отмечают: «я из семьи военного». В «группе СНВ» семейные традиции упоминаются в 8 случаях, а «советы родителей и других родственников» отмечают 6 кадетами. В «группе СВ» ответ «пример отца, рассказы о военной службе» встречается 9 раз, а «рассказы, наставления родителей и близких» – 10 раз. Также в «группе СВ» отмечается большая самостоятельность, ответивших «сам решил» здесь 9 человек, а в «группе СНВ» – только 6.

Отметим наиболее оригинальные, отличающиеся от «обычных» и тем не менее такие закономерные ответы. В «группе СВ» кадет М. ответил:

«Не знаю, чем бы занялся на “гражданке”, родители посоветовали стать военным». В «группе СНВ» – Е.: «Армия – это тест всей жизни, если ты его пройдешь, ты “выживешь” – вот я и решил “выжить”». Если кадет из семьи военного не представляет себя вне привычного окружения, то кадет Е. из семьи невоенного воспринимает армию и профессию военного как необходимый этап самоутверждения, своеобразное испытание, пройдя которое, ты состоишься, «выживешь».

Приведем еще некоторые варианты ответов:

Ответ	Группа СНВ	Ответ	Группа СВ
Престиж, авторитет профессии военного	3	Нравится военная жизнь	2
Тяга к военному делу и жизни военных	2	Желание служить	2
Книги, статьи о военных, телепередачи	2	Обеспечить свою личную безопасность и безопасность своей будущей семьи	2
Материальное обеспечение	4	Нравится военная техника	2
Воспитание в семье	2	Получение и военной, и гражданской специальности	2
Личное мировоззрение	2	Увидел и услышал от друзей	2
Хочу служить Отечеству	2		
Захотел стать военным летчиком	2		

Необходимо отметить, что всего в двух случаях в «группе СНВ» и в одном в «группе СВ» на выбор профессии военного повлияли внешние

атрибуты военных – красота формы и аксессуаров. Возможно, юношеский романтизм в завтрашних выпускниках был почти побежден после встречи с практически реальными условиями воинской службы, ведь при обучении в корпусе ребятам приходилось и стоять в суточных нарядах, и стрелять из пулемета на полевом выходе, и выполнять 30-километровый марш-бросок.

4. «Использовали ли родители специальные средства, чтобы помочь тебе в выборе профессии и поступлении в ОКВК?»

Сравним полученные результаты опроса:

Ответ	Группа СНВ	Группа СВ
Предлагали книги по военной тематике	8	5
Приучали к порядку, дисциплине	16	15
Рассказывали о корпусе и военных	20	30
Приводили на экскурсии в ОКК и другие военные учебные заведения	8	14
Родители на меня не влияли	10	4

Ответы на этот вопрос различаются существенно лишь в количественном отношении, так как варианты ответов были заданы заранее. Кадеты из семей военных, как мы видим, получали помощь от родителей в виде обсуждения, устного рассказа и использования наиболее действенных, наглядных примеров. Лишь четверо юношей указали, что особого влияния родители на них не оказывали. Или, может быть, они его не ощущали?

Один из важнейших вопросов – вопрос выбора военного вуза, т. е. фактически военной специальности.

5. «Кто помог тебе сделать выбор военного вуза?»

Ответ	Группа СНВ	Группа СВ
Сам	28	17
Родные и друзья	4	4
Родители	3	5
Отец	2	15
Мать	–	1
Командир, воспитатель	8	3
Знакомый	2	–
Военно-профессиональная литература	1	–
Не выбрал военный вуз	3	1

Таким образом, кадеты из семей военных в меньшей степени опираются на себя, выбирая учебное заведение, в котором они будут получать военную специальность. По сравнению с кадетами из семей невоенных они в два раза чаще получали помощь от родителей. Кадеты из «группы СНВ», которым родители могли помочь в меньшей степени, обращались за помощью к командирам и воспитателям как наиболее компетентным людям в их окружении.

Следующий вопрос был призван уточнить круг общения будущих выпускников, который включал бы в себя всех, с кем советовался кадет, выбирая свое будущее место учебы, а также послужил проверкой ответов на предыдущий вопрос.

6. «Советовался ли ты с кем-нибудь при выборе вуза?»

Ответ	Группа СНВ	Группа СВ
С родителями	23	29
Нет	8	3
С воспитателем, командиром	22	12
С друзьями, товарищами	3	6
С другими родными	3	2
С выпускниками корпуса	2	–

Ответ	Группа СНВ	Группа СВ
С отцом	–	13
С мамой	–	1
С начальником группы ППО	1	1
Не выбрал военный вуз	–	1

В целом по данному вопросу доля семьи (родители и другие родственники) в роли советчиков в основной группе составила 45 человек, а в контрольной – родственники упоминаются лишь в 26 случаях.

Сопоставляя ответы ребят из «группы СНВ» по двум последним вопросам, можно сделать следующий вывод: советовались кадеты в основном с родителями, командирами и воспитателями, а решение принимали чаще всего сами. Кадеты из «группы СВ» гораздо чаще просили совета родителей и опирались на их мнение. При этом 13 человек особо отметили, что советовались именно с отцом. Ответы на данный вопрос подтверждают значимость влияния семьи военного на профессиональный выбор их ребенка.

Таким образом, родители, преимущественно отец, в семье профессиональных военных оказывают большее влияние на процесс профессионального самоопределения своих сыновей, чем родители кадет из обычных семей. Цель исследования достигнута, гипотеза подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асриев А.Ю. Технология педагогического сопровождения развития военно-профессиональной направленности воспитанников суворовских училищ и кадетских корпусов : дисс. ... канд. пед. наук. Омск, 2008. 212 с.
2. Дмитриева Н.А. Влияние родителей на выбор профессии военными кадетами Омского кадетского корпуса // Актуальные психолого-педагогические проблемы в науке и практике : материалы II межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Тара, 2011. С. 76–77.
3. Ланских Е.А. Пропедевтика военной службы обучающихся в кадетских классах как условие их профессионального самоопределения и самомотивации к воинской деятельности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2013. 24 с.
4. Османова А.О. Педагогические условия профессионального самоопределения кадет. Махачкала, 2014. URL: <http://www.scienceforum.ru/> (дата обращения: 21.05.2015).
5. Филатова А.Ф. Половые различия в становлении характера подростка: концепция, эксперимент, практика : монография. Омск, 2009. 484 с.
6. Филатова А.Ф. Типология характеров подростков // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2010. № 2. С. 98–103.
7. Цветков А.Н. Деятельность воспитателя по военно-профессиональной ориентации кадет : учеб.- практ. пособие. Омск, 2006. 76 с.
8. Шульга Т.И., Антипина М.А. Эмоциональная среда семьи как фактор развития личности ребенка в замещающей семье // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2012. № 3. С. 32–40.
9. Щеглов А.Ф. Фактор семьи в процессе нравственного формирования личности будущих офицеров : автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Омск, 2004. 29 с.

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА

УДК 159.9.072

Авдонина О.С., Путивцев П.В.

Московский государственный областной университет

О МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ГЛАВЫ МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлена сущность и модель профессиональных компетенций главы муниципального образования. Рассматриваются структурные элементы модели профессиональных компетенций (стандартные и специальные), анализируется их психологическое содержание. Показана технология формирования модели профессиональных компетенций руководителя городского образования. Разработана математическая и структурная модель специальных компетенций главы городского округа. Предложены рекомендации по практическому применению указанной модели.

Ключевые слова: профессиональные компетенции главы муниципального образования, модель профессиональных компетенций главы городского округа, стандартные и специальные компетенции, психологические показатели специальных компетенций.

O. Avdonina, P. Putivtsev

Moscow State Regional University

ABOUT THE MODEL OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE HEAD OF MUNICIPAL UNIT

Abstract. The article presents the essence and the model of professional competences of the head of the municipality. The structural elements of the model of professional competences (standard and special) are studied. Their psychological content is analyzed. The technology of forming a model of professional competences of the head of a municipal unit is shown. The mathematical and structural model of special competences of the head of a city district is given. The recommendations on the practical application of this model are offered.

Key words: professional competences of the head of a municipal unit, the model of professional competences of the head of the city district, standard and special competences, psychological indicators of specific competencies.

© Авдонина О.С., Путивцев П.В., 2015.

В настоящее время в России активизирован процесс интенсивных, социальных, политических и экономических преобразований, где качественная подготовка кадров стала одним из важнейших залогов успеха проводимых в стране реформ. В условиях возрастающих требований к кадровой политике важной и серьезной задачей становится создание новых, значительно более эффективных систем управления и развития. На первое место выдвигается проблема профессиональных компетенций специалистов, занимающих руководящие должности. Особенно остро эта проблема касается руководителей муниципальных образований субъектов Российской Федерации.

Решение данной проблемы, на наш взгляд, связано с пониманием значения и роли профессиональных компетенций руководителя в управлении муниципальным образованием, в его развитии и эффективном использовании имеющихся ресурсов.

Изучение профессиональных компетенций главы муниципального образования является еще достаточно новым направлением в области научного познания.

Анализ литературных источников показывает, что высокий уровень управленческой деятельности современного руководителя определяется его профессиональной грамотностью, управленческой и профессиональной культурой, психологической устойчивостью, ответственностью, дисциплинированностью, умением работать как в стабильных условиях, так и в чрезвычайных ситуациях [1, с. 10; 2, с. 98–101].

Нередко перед главами муниципальных образований встает задача,

как качественно удовлетворить потребности населения и достичь оптимального развития города в целом, и как скоординировать работу персонала администрации, чтобы эффективно управлять муниципальным образованием.

Формирование модели профессиональных компетенций главы муниципального образования поможет в осуществлении его профессиональной деятельности как руководителя.

В большинстве случаев, профессиональные компетенции руководителей муниципальных образований уже определены в нормативно-правовых документах (инструкциях, приказах, положениях, постановлениях и т. п.) в виде функциональных обязанностей. Однако есть и специальные компетенции, имеющие в своей основе психологическое содержание и характеризующие возможности и готовность специалистов применить знания, умения, навыки, профессиональный опыт для решения служебных задач.

Изучение тематики профессиональных компетенций глав администраций получило активное развитие в контексте проблем: формирование профессиональной личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), конструирование идеальной модели эффективного специалиста (С.Л. Евенко, Н.Т. Колесник, И.Н. Носс, А.Г. Шмелев и др.), разработка потенциальной модели (И.Г. Галялина, О.Ю. Дедова, И.А. Зимняя, П.А. Корчемный и др.), в сфере государственного и муниципального управления (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Л.Г. Лаптев, И.Н. Носс и др.).

Вместе с тем задача комплексного изучения профессиональных компе-

тенций главы муниципального образования не изучена и требует дальнейшей разработки, в связи с чем мы провели психологическое исследование в коллективе администрации муниципального округа Московской области по выявлению психологических особенностей профессиональных компетенций главы муниципального образования и формирование их модели.

Для проведения исследования использовались методики с предварительной оценкой их валидности и надежности: тест интеллекта (IQ) Г. Айзенка; стандартизированный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ) Л.Н. Собчик; «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартин (1999), авторская анкета по оценке необходимых качеств-требований к главе муниципального образования. Для обработки результатов исследования применялись математические процедуры оценки достоверности различных показателей, статистических связей.

В исследовании приняли участие 60 работников администрации городского округа г. Красноармейска Московской области, имеющие стаж работы в должности муниципального служащего не менее 5 лет, и кандидаты на должность главы города, имеющие опыт работы в администрации города в качестве заместителей главы, а также ранее занимавшие пост главы муниципального образования.

В ходе исследования установлено, что модель профессиональных компетенций главы муниципального образования включает в себя два блока:

1) *стандартные* компетенции:

– общие – профессионально ориентированные компетенции, основан-

ные на реализации основных функций профессиональной деятельности руководителя. Данные компетенции отражают способность реализации конкретным управленцем профессиональных знаний, начальных умений, простых и сложных навыков в изменяющихся условиях деятельности;

– делегированные государством, обязательные (осуществляются на основании Федерального Закона от 6 октября 2003 г. №131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» и Устава муниципального образования);

2) *специальные* компетенции – компетенции, характеризующие возможности и готовность специалиста решать служебные задачи (формируются на основе психологических особенностей личности руководителя, показателя уровня интеллектуальных возможностей, особенностей мотивационной сферы, стиля управления и др.).

Стандартные профессиональные компетенции главы муниципального образования выявлены с помощью контент-анализа положений Федерального Закона от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации», нормативно-правовых документов администраций муниципальных образований Московской области [3, с. 7; 4, с. 17].

Специальные компетенции главы городского округа определены с использованием эмпирических методов: экспертных оценок, включенного наблюдения, анкетирования, тестирования, эксперимента; методов математической статистики.



Рис. 1. Количество выборов экспертов приоритетных стилей руководства для главы муниципального образования (в сырых баллах)

По итогам экспертного опроса сотрудников выявлены профессионально важные качества, необходимые главе городского округа для успешного выполнения его профессиональной деятельности: гражданская ответственность, патриотизм, высокие интеллектуальные способности, длительная работоспособность, преобладание мужественного стиля поведения, решительность, гибкость, уверенность, практичность и др.

По мнению экспертов, глава городского округа в процессе выполнения своих должностных обязанностей должен гибко применять демократический и авторитарный стили руководства (рис. 1).

Основными приоритетами деятельности определены: структурирование работы, социальные контакты, признание, власть и влияние (рис. 2).

С помощью подобранных методик выявлены основные психологические показатели испытуемых: интеллект, особенности эмоциональной сферы, направленность на условия труда, потребности и мотивы к выполнению профессиональной деятельности, индивидуальные характерологические особенности.

Для выявления специальных компетенций проведено ранжирование показателей успешности деятельности испытуемых, где первый ранг присвоен действующему главе городского

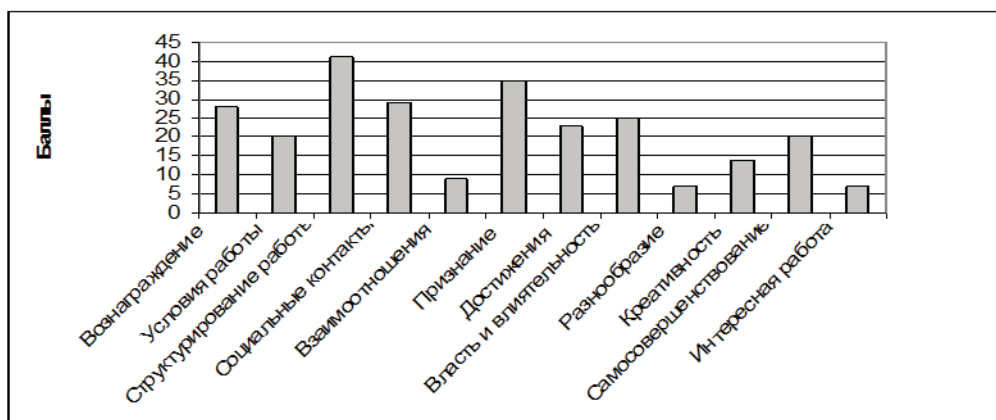


Рис. 2. Основные приоритеты в деятельности главы, выбранные экспертами (сырые баллы)

Таблица 1

Психологические показатели, влияющие на успешность деятельности сотрудников администрации

Психологические показатели	Корреляция с успешностью деятельности
Коэффициент интеллекта	0,75
Условия работы	-0,6
Интересная работа	-0,6
Шкала 5 (женственность) СМИЛ	-0,68
Шкала 7 (тревожность) СМИЛ	-0,74
Шкала 8 (замкнутость) СМИЛ	-0,71
Шкала F (достоверность) СМИЛ	-0,85

округа, на второй – первому заместителю главы администрации, третий – второму заместителю и так далее по степени уменьшения ответственности в сфере деятельности сотрудников администрации.

На следующем этапе проведен корреляционный анализ психологических показателей сотрудников администрации и их успешности деятельности. Психологические показатели, влияющие на успешность деятельности на уровне статистической значимости ($p \leq 0,05$) показаны в таблице:

Таким образом, специальные компетенции составляют: высокие интеллектуальные способности; минимизированная направленность на поиск комфортных условий труда, способность ненормировано работать, преодолевать трудности; подчинение личных интересов общественным, государственным; преобладание мужественного стиля жизни: проявление силы, независимости, выносливости; низкий уровень тревожности, решительность, гибкость, уверенность в себе; здравый смысл, трезвость и практичность; склонность к соблюдению общепринятых норм поведения.

На основе расчета весовых коэффициентов психологических показателей во внешнем оценочном критерии разработана модель специальных компетенций главы городского округа, представленная в виде уравнения:

ВК (Специальные компетенции) = 0,16 (интеллект) - 0,1 (комфорт работы) - 0,1 (личные интересы) - 0,13 (шкала 5 СМИЛ) - 0,16 (шкала 7 СМИЛ) - 0,14 (шкала 8 СМИЛ) - 0,21 (шкала F СМИЛ).

Обобщая теоретические и полученные эмпирические данные, мы сформировали модель профессиональных компетенций главы муниципального образования в виде следующей схемы:

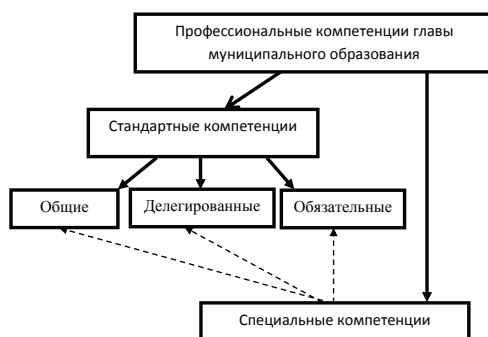


Рис. 3. Модель профессиональных компетенций главы муниципального образования

Отмечается прикладной характер разработанной модели: с помощью анализа соответствия нормативно-правовым требованиям и уравнения можно осуществлять прогноз доверия избирателей к кандидатам на должность главы администрации, корректировать подбор кандидатов с целью выбора достойного, компетентного главы муниципального образования, повышать эффективность служебной деятельности.

Вместе с тем дальнейшие исследования по разработке модели профессиональных компетенций необходимы и целесообразны по следующим направлениям: выработка единых критериев профессиональных компетенций главы администрации; решение проблемы валидации методов диагностики психологических особенностей профессиональных компетенций; поиск и внедрение наиболее эффективных методов формирования профессиональных компетенций главы администрации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Авдоница О.С. К вопросу о модели профессиональной компетенции главы администрации органа местного самоуправления // Россия и мир: развитие цивилизаций: материалы международной научно-практической конференции. 2014. 27 марта. С. 9–20.
2. Путивец П.В. О психологической оценке профессиональной надежности персонала госслужбы на этапе профессионального роста // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. № 3. С. 95–103.
3. Устав города Красноармейска Московской области [Электронный ресурс] // <http://www.lawmix.ru/moscow-obl/68574> (дата обращения: 23.03.2015).
4. Федеральный Закон от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // <http://www.rg.ru/2003/10/08/zakonsamouprav.html> (дата обращения: 23.03.2015).

НАШИ АВТОРЫ

Авдонина Оксана Сергеевна – психолог Красноармейского комплексного центра социального обслуживания населения «Милосердие» (Московская область); e-mail: oks5845@yandex.ru

Андрянова Наталья Алексеевна – адъюнкт Военного университета Министерства обороны РФ (г.Москва); e-mail: doubt_07@list.ru

Дмитриева Наталья Алексеевна – педагог-психолог Омского кадетского военного корпуса; e-mail: ddmitrieff@mail.ru

Галасюк Ирина Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы Московского государственного областного университета; e-mail: igalas64@gmail.com

Мишина Екатерина Игоревна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета; e-mail: mashina-katya@yandex.ru

Мишина Марина Михайловна – доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета; e-mail: mishinamm@yandex.ru

Молоденова Светлана Владимировна – аспирант кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: Svetlana.m-sp@yandex.ru

Овсяник Ольга Александровна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: ovsianik@mail.ru

Пузер Любовь Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и специального (дефектологического) образования филиала Омского государственного педагогического университета в г. Таре; e-mail: puzer@mail.ru

Путивцев Павел Викторович – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии труда и организационной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: PPutivcev2009@rambler.ru

Филатова Александра Федоровна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры практической психологии Омского государственного педагогического университета; e-mail: filatovaaf@mail.ru

Фоминова Алла Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологической антропологии Московского педагогического государственного университета; e-mail: afominova@list.ru

Чмель Виктор Иванович – аспирант кафедры общей, возрастной и педагогической психологии Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова; e-mail: rent32@rambler.ru



ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал «Вестник МГОУ» основан в 1998 г. На сегодняшний день выходят десять серий «Вестника»: «История и политические науки», «Экономика», «Юриспруденция», «Философские науки», «Естественные науки», «Русская филология», «Физика-математика», «Лингвистика», «Психологические науки», «Педагогика». Все серии включены в составленный Высшей аттестационной комиссией Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по наукам, соответствующим названию серии. Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатная версия журнала Вестник Московского государственного областного университета, Серия: «Психологические науки» зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Полнотекстовая версия журнала, а так же архив номеров с 2008 г. по настоящее время доступна в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), а также на сайте Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru).

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

2015. № 2

Над номером работали:

менеджер Отдела по изданию журнала «Вестник МГОУ» И.А. Потапова
литературный редактор Т.С. Павлова
переводчик Е.В. Приказчикова
корректор А.С. Барминова
компьютерная верстка А.М. Иноземцева

Отдел по изданию научного журнала «Вестник МГОУ»
105005, г. Москва, ул. Радио, д.10а, офис 98
тел. (499) 261-43-41; (495) 723-56-31
e-mail: vest_mgou@mail.ru
Сайт: www.vestnik-mgou.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Minion Pro».

Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. 4,4, усл. п.л. 4, 75.

Подписано в печать 26.05.2015. Заказ № 2015/05-13.

Отпечатано в типографии МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, 10а