

**СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК**

№ 9/4

2011

СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Научно-практический журнал

Журнал зарегистрирован
Министерством РФ по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой коммуни-
каций от 15 мая 2002 г.
Свидетельство о регистрации ПИ № 10-4711

Учредитель – Южный федеральный университет
Главный редактор – академик РАО, д.биол.наук,
профессор Ермаков П.Н.

Журнал издаётся с 1996 г., выходит 4 раза в год
СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК
Научно-практический журнал
2011 г. ► № 9/4

Ответственный секретарь –
Попова Л.В.
Компьютерная верстка – Чеха А.П.

Редакционный совет

д.пед.наук, профессор Акопов Г.В.	д.пс.наук, профессор Марьин М.И.
д.пс.наук, профессор Асмолов А.Г.	д.пс.наук, профессор Перелыгина Е.Б.
д.пс.наук, профессор Аллахвердов В.М.	д.пс.наук, профессор Попов Л.М.
д.пс.наук, профессор Богоявленская Д.Б.	академик РАО, д.пед.наук, профессор Рубцов В.В.
академик РАО, д.пс.наук, профессор Бондырева С.К.	член-корреспондент РАО, д.пс.наук, профессор Реан А.А.
д.пс.наук, профессор Дебольский М.Г.	д.пс.наук, профессор Рыбников В.Ю.
д.пс.наук, профессор Забродин Ю.М.	д.пс.наук, профессор Смирнов С.Д.
д.пс.наук, профессор Знаков В.В.	д.пс.наук, профессор Тхостов А.Ш.
д.пс.наук, профессор Зинченко В.П.	канд.пс.наук, доцент Цветкова Л.А.
д.пс.наук, профессор Карпов А.В.	д.пс.наук, профессор Черноρίζов А.М.
академик РАО, д.пс.наук, профессор Климов Е.А.	академик РАО, д.пс.наук, профессор Шадриков В.Д.
д.пс.наук, профессор Леонтьев Н.И.	д.пс.наук, профессор Шмелев А.Г.
д.пс.наук, профессор Малофеев Н.Н.	академик РАО, д.пс.наук, профессор Фельдштейн Д.И.

Редакционная коллегия

д.пс.наук, профессор Абакумова И.В.	д.пс.наук, профессор Рюмина Л.И.
д.биол.наук, профессор Бабенко В.В.	д.пс.наук, профессор Сидоренков А.В.
канд.пс.наук, профессор Васильева О.С.	д.пс.наук, профессор Скрипкина Т.П.
д.пс.наук, профессор Воробьева Е.В.	д.пед.наук, профессор Федотова О.Д.
д.пс.наук, профессор Джанерьян С.Т.	д.пед.наук, профессор Фоменко В.Т.
канд.пс.наук, доцент Дикая Л.А.	д.филос.наук, профессор Шкуратов В.А.
д.пс.наук, профессор Лабунская В.А.	

Адрес редакции:

344038, Ростов-на-Дону,
пр. Нагибина, 13, ком. 243.
Тел. (863) 243-15-17; факс 243-08-05
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Подписано в печать 15.12.2011.
Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 8,17.
Заказ № 136/11. Тираж 1000 экз.

Подготовлено и отпечатано DSM group.
ИП Лункина Н.В. Св-во № 002418081. г. Ростов-на-Дону, ул. Казахская, 35.
E-mail: dsmgroup@yandex.ru, dsmgroup@mail.ru

Перепечатка материалов только по согласованию с Редакцией.
© Северо-Кавказский психологический вестник

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Симаченко И.П. Экзистенциальные страхи в период ранней юности: исторические этапы и современный взгляд на проблему	5
Прокофьева Н.В. Исторические этапы становления проблемы духовности в контексте гуманитарных наук	9
Олейникова А.В. Проблема сопровождения развития ценностно-смысловой сферы	13
Горенштейн Н.И. Анализ проблемы толерантности в современном мире через призму восприятия Холокоста	15

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Михайлюк А.Н. Социально-психологические причины возникновения молодежных субкультур и условия формирования и изменения ценностно-смысловой сферы ее носителей	18
Меснянкина К.К. Городские ролевые игры: методология качественного исследования	21

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Ростова Е.Н. Самосознание личности и представление о смысле своей жизни у взрослых	25
Глущенко Я.О. Различия в значимости и доступности ценностей, способных вызвать внутриличностный конфликт у студенток творческих специальностей	27

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Дубовер Д.А. Особенности функционирования школ полного дня в различных федеративных землях ФРГ	30
Окунева И.А. Идеи европейской консолидации в философско-педагогическом дискурсе выдающихся мыслителей прошлого	33

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Серякова О.И. Современные подходы к проблеме аутизма, его дифференциальной диагностике и коррекции	38
Падашуль А.К. Ценностно-смысловые деформации детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности	42

ЮРИДИЧЕСКАЯ И ВОЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Сарелайнен А.И. Психолого-правовая трактовка понятия «психологическое воздействие»	46
---	----

Дзюман Е.М. Особенности гендерной идентичности несовершеннолетних, обвиняемых в совершении сексуальных деликтов	50
Самойлина Т.Г. Психологическое сопровождение военнослужащих срочной службы войск специального назначения	55
РЕЗЮМЕ ВЫПУСКА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	60
НАШИ АВТОРЫ / OUR AUTHORS.	66

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ СТРАХИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ЮНОСТИ: ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ И СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

Симаченко И.П.

В статье рассматриваются причины появления и происхождение страхов в детском и раннем юношеском возрасте. Описано влияние философии экзистенциализма на психологические и психиатрические разработки страха и тревоги.

Ключевые слова: экзистенциальный страх, тревога, детские страхи, ранний юношеский возраст.

Нелегко найти человека, который бы никогда не испытывал чувство страха. Тревога, беспокойство, страх – такие же эмоциональные неотъемлемые проявления нашей психической жизни, как и отрицательные эмоции. Но при чрезмерной податливости к страхам, зависимости от них меняется поведение человека вплоть до «эмоционального паралича». Устойчивые страхи – это страхи, с которыми не может справиться ни взрослый, ни ребёнок, которые приводят к появлению нежелательных черт характера.

Детские страхи, если к ним правильно относиться, понимать причины их появления, чаще всего исчезают бесследно. Более распространены внушённые детские страхи. Их источник – взрослые, окружающие ребёнка (родители, бабушки, воспитатели детских учреждений), которые непроизвольно заражают ребёнка страхом, тем, что подчеркнуто эмоционально указывают на наличие опасности. В результате ребёнок воспринимает только вторую часть фразы типа: «Не ходи – упадёшь», «Не бери – обожжёшься», «Не гладь – укусит». Ребёнок пока ещё не понимает, чем ему всё это грозит, но он уже распознаёт сигнал тревоги, и у него возникает реакция страха. Страх закрепился и распространился на исходные ситуации. К числу внушенных можно также отнести страхи, которые возникают у чересчур беспокойных родителей. Разговоры при ребёнке о смерти, несчастных и болезнях, пожарах и убийствах помимо воли запечатлеваются в его психике.

Как считал известный физиолог И.П. Павлов [2], страх является проявлением естественного рефлекса, пассивно-оборонительной реакцией с лёгким торможением коры больших полушарий. Страх основан на инстинкте самосохранения, имеет защитный характер и сопровождается определёнными изменениями

нервной высшей деятельности, отражается на частоте пульса и дыхания, показателях артериального давления, выделении желудочного сока. В самом общем виде эмоция страха возникает в ответ на действие угрожающего стимула. Существует 2 угрозы, имеющие универсальный и одновременно фатальный в своём исходе характер. Это смерть и крах жизненных ценностей, противостоящих таким понятиям, как жизнь, здоровье, самоутверждение, личное и социальное благополучие. Но и помимо крайних выражений страх всегда подразумевает переживание какой-либо реальной и воображаемой опасности.

Более чувствительно страх проявляется в подростковом возрасте, когда происходит существенное развитие его самооценки, которая неразрывно связана с чувством самоуважения, уверенности в себе. Подросток, с одной стороны, стремится сохранить свою индивидуальность, а с другой – быть вместе со всеми, принадлежать группе, соответствовать тем ценностям и нормам, которые в этой группе приняты. Разрешить это противоречие очень нелегко. Поэтому часто, не найдя другого способа, ребенок либо замыкается, становится эгоцентричным, из-за чего теряет контакты со сверстниками, либо начинает слепо, некритично воспринимать любые групповые предписания, отказываясь от личной свободы и самостоятельности в суждениях. Не случайно, именно в этот период подростки начинают интересоваться психологией, философией, оккультизмом. Происходит становление личности или точнее – её оформление. Подросток экспериментирует, пробует «на вкус» жизнь, которая открывается для него с новой, неизученной стороны. Он выстраивает свои, особые, иногда чудовищные, иногда потрясающе прекрасные, но всегда идеализированные им миры. Именно в этот период подросток открыт к познанию себя, чтобы в дальней-

шем принять себя таким, какой он есть. А принятие себя – это уже признак зрелой личности.

Стремление к совершенствованию своего «Я» неотделимо от беспокойства, тревоги. Оно продиктовано страхом быть не собой, а кем-то другим, обезличенным, потерять самоконтроль, власть над своими чувствами и рассудком. Чаще всего страх быть не собой означает страх изменения. Поэтому эмоционально чувствительные, впечатлительные подростки боятся не только психического, но и физического уродства. Иногда это выражается в нетерпимости к физическим недостаткам других людей или в навязчивых мыслях об «уродливости» собственной фигуры, «некрасивости» черт своего лица и т. п. Страх изменения имеет и физиологическое обоснование, поскольку в период полового созревания происходят волнующие сдвиги в деятельности организма (появление менструаций у девочек или поллюций у мальчиков, увеличение или уменьшение массы тела, чрезмерно быстрый рост и болезненные преходящие ощущения в различных частях тела).

В современном мире подростки часто самостоятельно ищут испытания. Более того, чем активнее родители стремятся уберечь их от опасности, тем сильнее у подростков потребность в риске, в проверке самого себя на «прочность». Здесь важно соблюдать главное условие: ребенок должен чувствовать поддержку и любовь родителей, знать, что они принимают его таким, какой он есть в любой ситуации. Речь идет о поддержке именно тогда, когда подросток в ней нуждается, когда обращается за помощью к родителям. Но это ни в коем случае не гиперконтроль, не опекающий стиль поведения и не попустительство со стороны родителей по отношению к своему ребенку.

Проблема повышения тревожности, экзистенциальных страхов, стрессов и депрессивных состояний в период старшего школьного возраста является одной из наиболее актуальных проблем в современной психологии. Ранний юношеский возраст является важным периодом в становлении мировоззрения человека, системы отношений, социальной направленности, и в силу определенных закономерностей психического развития подростков старшего школьного возраста значительно усложняется характер их взаимодействия со школьной средой, которая может являться одним из важнейших факторов возникновения экзистенциальных страхов и тревоги. По данным исследования Б.И. Кочубея и Е.В. Новиковой [7], ведущими тревогами московских школьников 15–16 лет являются благополучие, здоровье, настроение взрослых. У мальчиков в раннем юношеском возрасте наиболее выраженной оказалась боязнь физического насилия. Особое внимание уделяется интенсивности возрастания тревоги и страха от первого к одиннадцатому классу более чем в два раза. Привлекают внимание

и данные социологического исследования, проведенного в 90-е гг. Институтом системного исследования и социологии на значительной выборке старшеклассников во многих городах России. Было установлено, что основными факторами, вызывающими тревогу старшеклассников являются: неуверенность в завтрашнем дне – возможность трудоустройства или продолжения учебы; состояние собственного здоровья и внешний вид; отношения с родителями и сверстниками. В своих исследованиях А.И. Захаров [4] выделил ряд тревог и страхов, типичных для старших подростков. Подростки данной группы более всего опасаются насмешек, собственных неудач, войны, болезни и смерти родителей, а также собственной смерти. А.И. Захаров [3] отмечает, что в детстве страхи исходят из инстинкта самосохранения, в период ранней юности нарастает удельный вес социальных страхов. Несмотря на то, что поведение старшеклассников существенно отличается от того, каким оно было 10–15 лет назад, как мы видим, юношеские страхи существенно не изменились, хотя и стали более ярко выраженными. Рассматривая проблему страхов, необходимо учитывать и определенную окружающую подростка среду, которая оказывает существенное влияние, и может инициировать страхи. Так, в своем исследовании С.А. Абдулгалимова [1] пришла к выводу, что этнокультурная принадлежность оказывает существенное влияние на особенности переживания экзистенциальных страхов, в частности, страха смерти, в раннем юношеском возрасте.

Много времени посвятил проблеме страхов Рэчмен [4]. Согласно его «концепции травматического обуславливания» события или ситуации, которые вызывают боль, могут вызвать страх независимо от наличного ощущения боли. Черясворт предложил перечень индикаторов страха. Он говорил, что страх может сопровождаться или за ним может следовать осторожное исследование или даже улыбка. Много методов и приёмов для снятия тревожности младших школьников разработано у А.М. Прихожан.

Грэй [5] разделил все причины страха на 4 категории: интенсивность, новизна, эволюционно-выработанные сигналы опасности, причины, возникающие в социальном воздействии.

Боль и громкий звук являются примерами слишком интенсивных стимулов, а незнакомые лица или предметы иногда вызывают страх из-за своей новизны. Грей рассматривал недостаток стимуляции или отсутствия стимула в ожидаемом месте и во времени как определённый вид нового стимула. Любые ситуации, угрожающие значительной части членов вида в течение длительного времени, являются эволюционно-выработанными сигналами опасности.

Боулби выделил врожденные детерминанты страха, которые он называет «природными стимулами и их

производными». Производные стимулы, по-видимому, скорее подвержены видоизменениям в опыте, чем природные. Природными стимулами страха являются: одиночество, незнакомость, внезапное приближение, внезапное изменение стимула, высота и боль. Стимулы страха включают: темноту, животных, незнакомые предметы и незнакомых людей. Как Боулби, так и другие авторы показали, что природные стимулы страха связаны с возрастом, т. е. зависят от процессов развития и созревания. Например, ряд исследователей показали, что страх перед незнакомыми людьми не может возникать в первые месяцы жизни потому, что у ребёнка ещё не развилась способность отличать знакомые лица от незнакомых. Эта способность возникает где-то между 6-ти и 9-месячным возрастом и именно в этом возрастном периоде отмечается максимальный страх перед чужими.

Боулби считал одиночество наиболее глубокой и важной причиной страха. Он также показал другие природные стимулы страха, например, незнакомость и внезапные изменения ситуации пугают значительно сильнее, если они появляются на фоне одиночества.

Большая часть страхов в той или иной степени обусловлены возрастными особенностями и имеют временный характер. При патологической заостренности экзистенциальные страхи могут негативно сказываться на становлении личности, самооценке, подорвать творческий потенциал развития и привести к различным соматическим заболеваниям. По мнению Ю.В. Щербатых [9], существует определенная категория людей, особо подверженных эмоциям тревоги и страха: с негативным жизненным опытом; с повышенной сенситивностью; с богатым воображением; с пессимистическими или негативными установками; излишне подозрительных, что следует учитывать при психолого-педагогической коррекции экзистенциальных страхов.

Общепризнанно, что наибольшее влияние на психологические и психиатрические разработки страха и тревоги оказала философия экзистенциализма. Эти взгляды заложили основу таких направлений современной психологической мысли, как гуманистическая (экзистенциальная) психология и антропологическая психиатрия. В экзистенциальной философии страх и тревога являются экзистенциалами, т. е. выражением неразрывного единства, слияния модусов бытия человеческого сознания и бытия мира. При этом экзистенциалом является именно глубинный, иррациональный, метафизический страх-тревожность, а не эмпирический страх-боязнь. Мартин Хайдеггер [10], который считается основоположником немецкого экзистенциализма в XX в., считал, что метафизический страх, тревожность обусловлены основным направлением экзистенции – к пределу, к смерти, в «ничто».

Собственно, только экзистенциальный страх может спасти человека от навязанной формы существования, жизни в мире вещей, перевес моментов настоящего, бегства от правды о своем существовании, – от всего того, что Хайдеггер обозначает понятием «неподлинность», указывая, что в этом случае человек не живет, ему «живется». Его жизнь теряет главный элемент – модус будущего (не совпадающего, по Хайдеггеру, с физическим временем), который только и придает жизни – «здесь бытию» – подлинное существование. В случае неподлинности будущего не существует, а жизнь становится бесконечным повторением, т. е. становится не подлинной. А подлинное существование, по Хайдеггеру, характеризуется следующими чертами: перевес моментов будущего; направленность к смерти; осознание человеком своей историчности, конечности и свободы; бытие достижимо только «перед лицом смерти». По Хайдеггеру, человек может вырывается за пределы неподлинного существования, лишь ощутив «экзистенциальный страх». Это не значит, что человек боится чего-то конкретного. «То, чего страшится страх, есть само бытие-в-мире» – подчеркивает Хайдеггер [10]. Страх – это «основная настроенность» человеческого бытия. Страх как, в основе своей страх смерти, раскрывает перед человеком новую перспективу – смерть. «Бытие к смерти есть по существу страх», – пишет Хайдеггер [8].

Другой знаменитый психолог и психиатр К. Ясперс [10] считал, что тревожность (экзистенциальный страх) – одна из благотворных сил, дающих человеку возможность перейти из повседневного бытия («бытия в мире») в экзистенциальный план бытия, мир свободной воли. Тревожность способствует созданию пограничной ситуации, с помощью которой человек может прорваться к истинной свободе как выходу за пределы бытия, что сохраняет его суть. Экзистенциальный страх – это то, что сохраняет суть человека, заставляет его обратиться к Богу или философии, т. е. к трансцендентному – тому, к чему стремится экзистенция, тому, что является ее важнейшей характеристикой.

Французский экзистенциалист Жан Поль Сартр [10] в своих работах отмечал, что человек приговорен быть свободным. Фактором осознания свободы выступает страх. Человек, испытывающий страх, инстинктивно чувствует, как между прошлым и будущим вторгается ничто или свобода. В нерелективных актах человек не сознает это «ничто», отделяющее «сущность от выбора» и поэтому не испытывает страха. Сартр в этом примере сравнивает страх с головокружением, которое охватывает человека на краю пропасти. Человек может попытаться «спрятать» от себя свою свободу, попробовать переложить свою ответственность на общество, на других индивидов, наконец, на божественное предопределение, но это будет

самообман. Индивид не может избежать полной ответственности за выбор, она все равно останется на его плечах. Все, что один человек может сделать для другого – осветить возможные действия и значение свободы для обеспечения подлинного выбора.

Можно отметить, что экзистенциальное мировоззрение лежит в основе многих направлений современной психологии, психиатрии и психотерапии. Так, в антропологической психиатрии антитеза «онтологическая уверенность – онтологический страх, тревога» являются ведущими в объяснении неврозов и психических нарушений. По мнению многих представителей этого направления, невротические и психические нарушения – это сугубо индивидуальный вид «бытия в мире», который представляет собой попытку избавиться от чувств экзистенциального страха и виновности, «онтологической тревоги» путем отказа от самореализации, от выбора, от ответственности за свою жизнь, это метод разрешения экзистенциальных проблем. Основным путем преодоления нарушений в антропологической, экзистенциальной психотерапии и психиатрии – обретение пациентом вновь возможностей самореализации. Подобный подход характерен и для гуманистической психологии и психотерапии, в частности, для А. Маслоу и К. Роджерса [7]. Повторное обретение возможностей самореализации осуществимо лишь при полном принятии клиента, пациента, что позволит ему вернуться к своей экзистенции, вновь познать ее подлинность. Только в атмосфере такого полного принятия может произойти раскрытие подлинного внутреннего мира пациента, принятие им подлинной свободы и, следовательно, возвращение к признанию и принятию экзистенциального страха и вины, что ведет к восстановлению самосознания. При этом экзистенциальная, так же, как и гуманистическая, психотерапия, не ставит своей целью приспособление

пациента к общественному окружению, поскольку это было бы равноценно подчинению его власти безличного, неподлинного существования; единственная цель – высвобождение потенций человека, создание условий для его личностного роста.

В подростковом возрасте структура личности отличается нестабильностью, эмоциональной неустойчивостью, восприимчивостью к внешним стимулам. Более того, эмоциональные и психические нагрузки могут спровоцировать стресс. Конечно, профессионально решить проблему тревожного подростка может только психолог. Это и индивидуальная работа, и тренинги, и коммуникативные игры (в зависимости от глубинных проблем личности). Тем не менее, роль родителей чрезвычайно важна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулгалимова С.В. Психологические особенности преодоления страха смерти у старшеклассников с разными смысловыми стратегиями: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д., 2010.
2. Вайзман Н. Реабилитационная педагогика. – М., 1978.
3. Захаров А.В. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб, 2000.
4. Захаров А.В. Неврозы у детей и подростков. Анамнез, этиология и патогенез. – М., 1988.
5. Изард К. Эмоции человека. – М., 1980.
6. Макарова Е.Г. Преодолеть страх или искусство-терапия. – М.: Изд-во «Школа-Пресс», 1996.
7. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая тревога и возрастная динамика. – М., 2000.
8. Хайдеггер М. Бытие и время. – М., 1991.
9. Щербатых Ю.В. Психология страха. – М., 1999.
10. Экзистенциальная психология. Экзистенция / пер. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. – М., 2001.

**ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ
ДУХОВНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК****Прокофьева Н.В.**

Статья посвящена анализу такого сложного социокультурного феномена, как духовность. В ней говорится об особой актуальности проблемы ценностного наполнения социального и индивидуального бытия. Описаны исторические этапы становления проблемы духовности в контексте гуманитарных наук. Дается краткое описание нравственных категорий с точки зрения личности и социума.

Ключевые слова: *духовность, мораль, этика, нравственность, морально-этические категории, духовное развитие, смысл жизни, свобода воли, античный период, средневековый период, новоевропейский период, современный период.*

Еще с древних времён проблема подлинного содержания человеческого бытия, смысла, ценности и цели жизни привлекала внимание исследователей и философов. Эти категории рассматривались ими, прежде всего, с точки зрения понятия духовности как качества личности. В современном мире эти вопросы не только не потеряли своей актуальности, но и приобрели новые смыслы. Когда человек начинает размышлять о своем месте в жизни, своем предназначении, деятельности, которой он хотел бы заниматься, о своем близком окружении, всегда встает проблема морали.

В настоящее время, как в моральной культуре общества, так и в моральных установках самих людей, происходят существенные преобразования. Назовем некоторые из них: развал и девальвация патриотической идеи; преобладание в обществе алармистских настроений; превалирование материальных ценностей над духовными; криминализация общества; снижение ценности института брака; преобладание технократического мышления; потребность людей уйти от действительности в виртуальный мир; техногенные катастрофы, серьезно влияющие на состояние природы; дегуманизацией общественных отношений; девальвацией «привычных» для людей ценностей, отсутствие у людей внутреннего психологического комфорта. Такое положение вызвано социально-экономическими и политическими проблемами, переживаемыми современным обществом, которые усугубляются нигилистическим отношением к фундаментальным традиционным ценностям. Меняются социокультурные ориентиры, в сторону потребительского типа воспроизводства общественной жизни.

В соответствии с происходящими изменениями особую актуальность приобретают проблемы ценностного наполнения социального и индивидуального бытия.

О морально-этических категориях говорят и пишут много, но вместе с тем эта тема, несмотря на огромную важность, раскрыта и изучена недостаточно.

Необходимость изучения условий преодоления негативных процессов в жизни общества и отдельного индивида предполагает потребность обращения к анализу такого сложного социокультурного феномена, как духовность в его аксиологическом аспекте. Такой подход позволяет глубже и полнее понять природу человека, обозначить социальное пространство становления и развития всей целостной системы морально – этических категорий личности.

Термин «мораль» – латинский аналог термина «этика». Латинское слово «mos» (множественное число – «mores») обозначает нрав, обычай, моду, устойчивый порядок. На его базе Цицерон образовал прилагательное «моральный» (moralis) для обозначения этики, назвав ее «philosophia moralis». В IV в. появляется слово «мораль» (moralitas) в качестве собирательной характеристики моральных проявлений. В русском языке термин «нравственность» является, в целом, эквивалентом греческого слова «этика» и латинского слова «мораль». Таким образом, термины «этика», «мораль», «нравственность» приблизительно однотипны по своему этимологическому содержанию и истории возникновения. Мораль призвана обеспечить самостоятельность человека как духовного существа по отношению к его желаниям, спонтанным проявлениям и внешнему

групповому и общественному давлению. Мораль определяет, каким должен быть человек как субъект нравственности, к чему он должен стремиться, что ради этого совершать, а самое главное – какими средствами.

Духовное развитие современного человека вследствие его большой озабоченности, критичности, занятости, желании потреблять все больше и больше, стало очень сложным внутренним процессом. Если говорить о среднестатистическом человеке, его как бы несет течением жизни. Он привык принимать жизнь такой, какой она складывается. Очень немногие задумываются о смысле жизни, о личных ценностях, целях и о последствиях своих поступков. Для человека с низким уровнем духовного развития все сводится к осуществлению личных желаний. Человек, духовный уровень которого несколько выше, подчиняет свои склонности семейным и общественным нормам, требованиям и обязанностям, особенно не задумываясь, откуда они взялись и как они соотносятся между собой. Морально-этические нормы, которыми он живет, поверхностны и стереотипны. Человек истинно духовный очень четко представляет ценности, формирующие его желания и обуславливающие его поступки. Каждый поступок такого человека является осознанным и соотнесен с общими целями, встроен в общую линию поведения.

Древние философы и мыслители современного времени отмечают тот факт, что человек, живя в обществе, не свободен от него, что он не просто пассивно приспосабливается к окружающим обстоятельствам, но и преобразует их. Духовность не существует сама по себе, отдельно от определённых общественных институтов, социума и исторического времени.

Одним из понятий морального сознания является характеристики добра и зла. Именно они являются характеристикой человеческой деятельности и отношений. Традиционно добро связывают с понятием блага, это то, что полезно. Однако благо является понятием относительным. Благо для разных людей и различных исторических периодов оцениваются по-разному. «Что немцу хорошо, то русскому – смерть». Карл Маркс в своих сочинениях пишет, что представления о добре и зле так часто менялись от народа к народу и от века к веку, что, в конечном итоге, противоречили одно другому.

Смысл жизни определяется, прежде всего, конкретными историческими условиями, интересами и потребностями, общими историческими задачами данного класса. В конечном счёте, смысл жизни определяется объективно существующей системой общественных отношений. Блага имеют неодинаковую ценность и в разные возрастные периоды жизни человека (например: юность и старость).

К понятию добра очень близко понятие нравственного идеала как некоего высшего образца, конечной цели нравственной деятельности. Понятие идеала связано с понятием нравственной нормы. Чтобы соответствовать нравственному образцу, человек должен соблюдать определенные правила. История дает нам много таких норм, в частности – Десять заповедей Ветхого завета. Поэтому четко определить и описать общечеловеческие ценности довольно сложно из-за разнообразия моральных норм и разного отношения к понятию блага. Если нормы воспринимаются человеком как оптимально-соответствующие его ценностным установкам, они становятся внутренним побуждением. Так, соблюдение нормы становится долгом. Долг – это осознанная необходимость действия. Важной характеристикой долга является его связь с волевыми характеристиками человека. Человек очень часто находится перед необходимостью выбора. И выбор духовных ценностей является наиболее сложным, и ответственным – ведь в поступках человек руководствуется своими нормами морали.

Понятие духовность как особая форма актуализации побуждений личности включает в себя три начала: разум (когнитивное в человеке), чувства (эстетика, морально-этическое), воля (свобода воли, свобода выбора, сила воли). Очень важно, чтобы эти три сферы в личности были развиты и функционировали одинаково. К сожалению, у современного человека, как правило, эмоционально-чувственной сфера превалирует над морально-волевой.

Возможность выбора – это свобода воли. Моральная свобода является ценностью, к достижению которой человек стремится. Моральная оценка и суждение о том, как должно, возможны только по отношению к субъекту как существу, наделенному свободой волеизъявления. Мораль – достояние субъекта как свободного и ответственного существа. Способность человека критически относится к своим поступкам и результатам своей деятельности характеризуется понятием совесть. Совесть – это нравственно-психологический механизм самоконтроля. Главная характеристика личности – это умение отвечать за свои поступки. То есть за свободно совершенное действие человек несет всю полноту ответственности.

Проблема духовности имеет многовековую социально-философскую психологическую и религиозную традицию. Историю данного вопроса нужно рассматривать в рамках трех этих подходов. Они тесно переплетаются и могут рассматриваться только во взаимодействии друг с другом. Если говорить об этапах развития взглядов на данную проблему, можно выделить следующие из них: античный, средневековый, новоевропейский и современный.

История изучения данной проблематики восходит еще к античным временам. Мыслители Древней Греции пытались найти в природе, в целом космосе последнюю великую тайну – Архэ, Высшее Начало, Бога. Анаксагор был первым, кто увидел ясный путь от рационально устроенной природы к Мировому Разуму.

Революционный поворот в античном мышлении наметился с появлением афинянина Сократа. Сократ поставил во главу изречение, которое было начертано на фронтоне Дельфийского святилища: «Познай самого себя».

Древние философы Пифагор, Платон и Аристотель также формулируют и разрабатывают различные подходы к толкованию сущности духовного в человеке. Во времена античности и средневековья проблема духовности не рассматривалась с позиций, характерных для современного ее понимания. Древние философы рассматривали моральное поведение человека с позиции его соответствия общепринятым нормам. Существовало представление о том, что правила поведения человека должны соответствовать разумным началам природы и жизни, правилам логики.

Христианские философы Августин Аврелий, Фома Аквинский придерживаются традиции сверхрационального постижения смысла духовности, основанной на платоновском духе. Средневековая философия теоцентрична, в связи с этим происходит преломление осмысления духовности сквозь «божественные начала». Определение Бога центром философствования накладывает соответствующий отпечаток на проблему человека: неотъемлемой чертой и младенца, и старца церковники называют греховность. Спасти человека, по их мнению, может только «благодать божья». По замечанию А.Ф. Лосева о тех временах: «Человек уже далек от прежнего, спокойного и благородного... самосозерцания. Он видит свою ничтожность... и не знает, куда деться от слез и отчаяния» [6, с. 99].

В эпоху Возрождения и Нового времени возникает интерес к познанию внутреннего мира человека, к миру его чувств. (Э. Роттердамский, М. Монтень, Р. Декарт, Б. Спиноза, Ж. Руссо, Г. Гегель, И. Кант, И. Гете, У. Джемс, И. Шиллер, Л. Фейербах). Духовность для философов эпохи возрождения имеет больше светский, нежели религиозный характер. Представители данной эпохи выступают против «духовной диктатуры церкви», не отрицая, при этом, гуманистической сути раннего, первоначального христианства.

В эпоху нового времени духовность отождествляется с образованностью, интеллектуальным развитием личности, способностью к творчеству как созданию чего-то принципиально нового. Наука, берет на себя мировоззренческие функции и становится фундаментом цивилизованного прогресса.

Духовность соотносится с такими понятиями, как развитость, прогрессивность, инновационность, разумность. Она трактуется в качестве уникального свойства человека и мира культуры, который он творит. Негативным процессом, сопровождавшим такого рода изменения, явилась утрата прежних смыслов и основания поступков, которые прежде выстраивались на принципах «веры». Это эпоха претензий разума, лишённого духовности. И.А. Ильин пишет: «Человечество будто оскудело духом и любовью и ожесточилось» [5, с. 343]. С.Л. Франк, описывая сложившуюся ситуацию, говорит о потере человечеством научного интереса к себе, о потере смысла и существа самой жизни: «Так, по крайней мере, обстоит дело с нашей эпохой, начиная с момента, когда единственным официально признанным философским учением о человеческой жизни стала так называемая эмпирическая психология, которая сама объявила себя психологией без души» [10, с. 2].

Большое внимание проблеме духовного уделяют западные философы XX в. Т. Адорно, А. Камю, Г. Маркузе, Х. Ортега-и-Гассет, Ж. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс, О. Шпенглер, Э. Фромм, Г. Гадамер, Д. Радьяр, А. Адлер, Г. Спенсер, А. Маслоу, К. Юнг.

Но наиболее глубокий анализ проблемы духовности мы находим в отечественной философской традиции. Подлинно гуманистическое изучение человека, его назначения в мире, смысла его существования представлены в работах Нила Сорского, Феофана Затворника, Григория Богослова, Иоанна Дамаскина. И далее в работах великих русских религиозных философов XIX–XX вв.: Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, В.В. Розанова, В.С. Соловьёва, С.Л. Франка, П.А. Флоренского, Г.Г. Шпета, П.Д. Юркевича. Все они свято верили в особое предназначение России.

Значительный вклад в изучение гуманистических идей внесли отечественные философы и психологи XX в.: С.Л. Рубинштейн, С.Л. Франк, Л.С. Выготский, А.И. Зеличенко, Л.И. Шестова М.М. Бахтин, П.С. Гуревич, И.А. Ильин, Д.С. Лихачёв, Ю.М. Лотман, Л.Н. Столович, А.К. Уледов, С.Л. Братченко, Е.В. Суботский, Б.С. Братусь, В.В. Столин, В.И. Слободчиков, Л.И. Божович, В.А. Иванников, Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев, М.К. Мамардашвили, В.П. Зинченко, Н.Н. Измestьева, А.В. Кива, В.Э. Чудновский, В.Д. Шадриков, В.Н. Шердаков, Л.П. Буюева, М.Ф. Калашникова, Е.М. Калашникова, Л.Н. Смирнова, З.В. Фомина, И.Т. Фролова.

Отечественные психологи изучают данный феномен с точки зрения духовно-нравственного воспитания личности и ее обусловленности социально-историческими процессами и включенностью в них. Широкое распространение получили: ценностно-смысловая концепция личности Д.А. Леонтьева, по-

лучившая развитие в работах Б.С. Братуся; принцип единства сознания и деятельности С.Л. Рубинштейна; концепция культурно-исторического развития психики Л.С. Выготского; концептуальные положения психологии духовности В.Д. Шадрикова.

Накоплен большой теоретический и эмпирический материал, который является основой для дальнейших исследований и теоретического описания нравственных категорий.

Сегодня наука вступила в диалог с религией. В России возвращение к духовным ценностям наблюдается не только с точки зрения обращения к Православию, но и все большей потребности в дискуссиях в рамках такого направления, как христианская психология.

Морально-этические категории являются социокультурным феноменом, выступая условием созидания, преобразования жизни на индивидуальном и общественном уровне. Духовное наполнение человека предопределяет ценностно-смысловое содержание, как его самого, так и социума, в котором он живет.

Вопрос смысла жизни и ценностных ориентаций не исчерпаем. Каждая наука трактует его по-своему, неоспоримо влияние на формирование этих понятий исторических, социальных, экономических и политических процессов. Человек находится в зависимости от многих жизненных факторов (генетическая наследственность условия жизни, воспитание, круг культурных и духовных ценностей). В современном мире трудно выжить, а ещё труднее жить достойно. Именно поэтому осмысление истоков и причин кризиса цивилизации, в том числе и науки

(человекознания), приводит к необходимости пересмотра отношения к гуманистической антропологии и к такому сложному социокультурному феномену, как «духовность».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
2. Гусейнов А.А. Золотое правило нравственности. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 589 с.
3. Ильин И.А. Кризис безбожия // Сочинения: в 10 тт. – М., 1993. – Т. 1. – 400 с.
4. Каюмов Ш.Н. Проблема духовности человека в античной и средневековой философии // Библиотека ЕГПУ. – URL: <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128278284352047376/Default.aspx>
5. Лосев А.Ф. История античной философии в конспективном изложении. – М., 1989.
6. Мень А. Мировая духовная культура. Сократ. Платон. Аристотель. – URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/bogoslov/Men/_06.php
7. Новая философская энциклопедия. – 2003. – URL: <http://www.term.ru/dictionary/879/>
8. Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия // Библиотека ВЕХИ. – 2000. – URL: <http://www.vehi.net/soloviev/oprav/index.html>
9. Франк С.Л. Душа человека. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000. – URL: <http://psylib.org.ua/books/frans01/index.htm>
10. Фромм Э. Библейская концепция человека // Библиотека РГУ. – URL: http://www.i-u.ru/biblio/archive/fromm_bibleyskaja/

ПРОБЛЕМА СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ

Олейникова А.В.

В данной статье описывается проблема сопровождения развития ценностно-смысловой сферы личности. Особый интерес представляется в подходе рассмотрения данной проблемы через особенности смыслового понимания. Сопровождение формирования ценностно-смысловых ориентаций предполагает создание специальных психолого-педагогических условий для успешного развития ценностно-смысловой сферы.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера, сопровождение, ценностные ориентации, мотивационно-потребностная сфера.

Ценностно-смысловая сфера личности много исследовалась, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Психологические аспекты ценностно-смысловой сферы личности и смыслового понимания разрабатывались в работах А.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, Г.А. Вайзера, А.А. Волочкова, Л.С. Выготского, Д.Н. Завалишиной, Е.А. Климова, Е.В. Корниловой, Д.А. Леонтьева, Г. Оллпорта, М. Рокича, С.Л. Рубинштейна, М.С. Яницкого. Только, обращаясь к ценностно-смысловой сфере личности, мы можем понять причины совершаемых человеком поступков. В последнее время исследование ценностно-смысловой сферы личности не перестает представлять большой интерес для психологической науки. До сих пор не выработана единая точка зрения на содержание и структуру личностных ценностей человека и особенности смыслового понимания, недостаточно изучены факторы формирования, развития и функционирования ценностно-смысловой сферы.

Использование термина «сопровождение» рассматривается как помощь. «Сопровождать – значит идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого». Такое толкование можно прочитать в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. Ушакова. В словаре В. Даля сопровождение рассматривается как действие по глаголу «сопровождать», т. е. «проводить, сопутствовать, идти вместе для проводов, провожатым, следовать». Говоря другими словами, это совместное передвижение, когда один человек помогает другому в преодолении трудностей. Но сопровождение – это комплексный метод. В основе него лежит:

- диагностика возникающей проблемы;
- информация о самой проблеме и пути ее решения;

- консультация при принятии того или иного решения;
- оказание помощи при реализации принятого решения.

Использование термина «сопровождение», по мнению А.П. Тряпициной, продиктовано необходимостью акцентирования самостоятельности субъекта в принятии решения [9]. При этом очень важно, как будет формироваться ценностно-смысловая сфера, какой образ будет перед глазами и кто будет сопровождать развитие этой сферы.

Личностные ценности в организации и деятельности человека играют одну из главных ролей, и это признается многими авторами (Асмолов, 1990; Братусь, 1999; Яницкий, 2000). Мы соглашаемся с точкой зрения Д.А. Леонтьева, который называет ценности «огромным составляющим внутреннего мира человека» [8]. Выступая источником устойчивых символов значимых объектов и явления, они концентрируются во внешней надличной реальности и выражают принадлежность индивида к внешнему бытию, обеспечивают устойчивость поведения человека в изменяющейся деятельности и определяют поступки. Ассимилируясь в структуру личности, они практически не зависят от ситуативных факторов, являются стабильными, не насыщаемыми, а только задающими векторы жизнедеятельности субъекта [7].

Ценностно-смысловая сфера личности формируется и развивается в процессе социализации. На различных этапах социализации их развитие неоднозначно и определяется факторами семейного и институализированного воспитания и обучения, профессиональной деятельностью, общественно-историческими условиями. При сопровождении ценностно-смысловой сферы

многое зависит от конкретной социальной ситуации, в которой оказывается человек. Человек живет в обществе, и все время находится в диалоге с окружающим миром. Общаясь с другим человеком, мы можем оценить свои поступки, и те идеалы, которые реализуются в этих поступках. Но простое усвоение идеалов не дает развитие ценностно-смысловой сферы. Необходима личностная активность субъекта по осмыслению ценностей, принятие на себя ответственности за то или иное поведение.

Говоря о функциях ценностей в жизни человека, нельзя не сказать о том, что система ценностей личности служит связующим звеном между ее внутренним миром и окружающей действительностью (Рубинштейн, 1976). Человек реагирует на события, которые происходят вокруг него, только тогда, когда он смог их осмыслить и определить их ценность для себя. Осмысление это происходит при сопоставлении событий, собственных желаний и мотивов с системой личностных ценностей. Ценности личности образуют сложную многоуровневую иерархическую систему, занимая пограничное положение между мотивационно-потребностной сферой мировоззренческой структурой сознания (системой личностных смыслов).

Ценностно-смысловая сфера личности не только определяет формы и условия реализации побуждений человека, но и сама становится источником его целей. Как отмечает А.И. Донцов, ценностные ориентации направляют и корректируют процесс целеполагания человека (Донцов, 1974). Н.Ф. Наумова также выделяет ценности личности как один из механизмов целеполагания, т. к. они ориентируют человека среди объектов природного и социального мира, создает упорядоченную, имеющую для человека смысл картину мира. По ее словам, ценности дают основание для выбора из имеющихся альтернатив целей и средств, для порядка предпочтений, оценки и отбора этих альтернатив, определяя «границы действия», т. е. не только регулируют, но и направляют эти действия (Наумова, 1988).

При сопровождении у человека развивается не только способность присваивать мир предметов и идей, но также и производить их, преобразовывать, создавать новые. Происходит осознание собственной значимости и социальной деятельности, стремление определиться и обосновать выбор собственного «Я».

Проблема сопровождения в ценностно-смысловой сфере может быть направлена на реализацию

«само...»: самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, самореализации, самоопределение и т. д. А также при поставленных целях, возможно, внутренняя независимость от «внешнего мира», внешних воздействий. И это будет достигнуто не в смысле игнорирования, а в устойчивости взглядов и убеждений. Система сопровождений предполагает создание специальных психолого-педагогических условий для успешного развития ценностно-смысловой сферы. Смысл и ценность должны быть объединены, слиты в определенном терминологическом синтезе, а это может позволить заменять понятия друг другом, обозначая одно и то же предметное содержание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модек», 1995. – 352 с.
2. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 30–34.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 тт. – М., 1982. – Т. 4.
4. Казакова Р.Г., Тряпицина А.П. Диалог на лестнице успеха. Школа на пороге нового века. – СПб.: Изд-во «Петербург – 21 век», совместно с ЗАО «Пресс-Аташе», 1997. – 160 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Р н/Д: Изд-во «Феникс», 1996. – С. 6–8.
6. Кон И.С. В поисках себя. – М., 1984.
7. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. – М. Смысл, 1997. – 64 с.
8. Леонтьев Д.А. Методика предельных смыслов: методическое руководство. – М.: Смысл, 1999. – 36 с.
9. Тряпицина А.П. Методологические предпосылки построения педагогической теории образования // Педагогика новому веку: идея на будущее. Герценовские чтения 1999: Межрегион. Сборник науч. трудов: в 2 ч. / Под ред. А.П. Тряпициной, Л.Н. Бережновой, А.Г. Козловой, А.С. Роботовой, И.Г. Шапошниковой. – СПб., 2000.
10. Фрейд З. О психоанализе. Пять лекций // Хрестоматия по истории психологии. – М., 1980.

**АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ
МИРЕ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ВОСПРИЯТИЯ ХОЛОКОСТА****Горенштейн Н.И.**

Описываются проблемы взаимоотношений между представителями различных этнокультур в современном мире. Особый интерес представляет в подходе рассмотрения данной проблемы через призму восприятия Холокоста. Проведен обзор работ современных ученых по данной тематике, а также поставлены задачи дальнейшего научного исследования.

Ключевые слова: толерантность, Холокост, этнокультура.

«Если я чем-то на тебя не похож,
я этим вовсе не оскорбляю тебя, а,
напротив, одаряю»

(Антуан де Сент-Экзюпери)

Современное общество представляет собой довольно сложную этническую систему, включающую в себя несколько тысяч этнических общностей и групп (наций, народностей, племен и т. п.), различающихся численностью, уровнем культурного развития, способами хозяйственной деятельности, типом социально-политических отношений и т. д. Все эти общности и группы в настоящее время объединены в 226 государств. Неоднородность этнической структуры, неравномерность этнических и демографических процессов закономерно порождают различного рода проблемы, противоречия, напряженность, конфликты. Одни из них носят затяжной характер и продолжают уже несколько десятилетий (арабо-израильский конфликт), другие возникли в последние 15–20 лет (бывшие республики СССР и Югославия, некоторые страны Африки). По данным Стокгольмского международного института по исследованию проблем мира, во второй половине XX в. в мире произошло несколько сот вооруженных столкновений, из которых более 70 % были межэтническими (или просто этническими). Поэтому проблема межэтнических конфликтов в современной этнологической науке является, пожалуй, самым важным и актуальным направлением исследований. Большинство современных государств полиэтнично. Особенно характерна полиэтничность для России [10].

Тема толерантности особенно актуальна в современной России, т. к. в наше время существуют не только межнациональные конфликты, но и с каждым днем все сильнее и активнее растут радикально-экстремистские настроения в обществе. Каждый день мы сталкиваемся с представителями радикально

настроенных организаций, надписями на стенах города, с высказываниями политических деятелей, организованными массовыми беспорядками на центральных площадях городов и провокационными статьями в Интернете.

В современной истории существует множество различных примеров преступлений против человечности. Один из самых ярких примеров – Холокост. Слово «Холокост» происходит от греческого holokaustos (всесожжение, жертвоприношение с помощью огня). Означает трагедию еврейского народа в период с 1933 (приход Адольфа Гитлера к власти в Германии) до 1945 (конец II Мировой войны). Тогда было уничтожено свыше 6 млн. человек лишь потому, что они были евреями. Это было не просто убийство огромного числа людей, а попытка уничтожить еврейство как таковое. Оправданием геноцида стали расовые теории нацистов: евреи были объявлены «антирасой», «недочеловеками». Катастрофа отличается от остальных известных истории случаев массовых убийств людей в первую очередь не по числу убитых, а по намерению уничтожить всех евреев, по масштабу планирования преступлений, по изощренности убийств.

Понять причины современного геноцида, осмыслить мировую историю в XX в., остановить возрождающийся фашизм невозможно без знания истории Холокоста. Ведь Холокост не чисто еврейский вопрос: геноцид, расизм, национализм могут коснуться любого народа в наши дни. Сам термин «Холокост» впервые появился в американской публицистике 1960-х гг. как символ крематориев лагеря смерти Аушвиц. Употребляется наряду с термином Шоа,

взятым из иврита (Shoah – катастрофа). Осмысление Холокоста возможно только в широком историческом контексте, в связи с теми событиями, процессами и явлениями, которые сделали возможным массовое и целенаправленное истребление целого народа. Трагедия Холокоста – это не только часть истории евреев; это часть всемирной истории. Разговор о Катастрофе, постигшей еврейский народ в годы II Мировой войны, – это разговор и о проблемах современной цивилизации, о ее болезнях, об угрожающей ей опасности.

Не может не пугать огромное количество статей и пропаганды отрицателей Холокоста, утверждающих, что целенаправленного уничтожения евреев нацистами никогда не было. Отрицатели Холокоста с успехом рекламируют своё движение – до такой степени, что удостоились внимания ведущих газет и телепрограмм. Одна из достаточно популярных воскресных телепередач «60 минут» посвятила отрицателям Холокоста один из своих выпусков. Их аргументация в основном концентрируется вокруг вопроса о существовании газовых камер в шести лагерях, известных тем, что в них уничтожались евреи. Четыре из них были разрушены немцами, чтобы скрыть следы массового уничтожения. Это относится к Треблинке, Собибору, Белзеку и Хелмно (известному так же, как Кульмхоф). Аушвиц (Освенцим) и Майданек все ещё существуют. Отрицатели сосредоточили своё внимание на Освенциме, вероятно, наиболее известном на Западе лагере. Аушвиц был также и рабочим лагерем, служившим целям военного производства. После II мировой войны численность евреев в Европе уменьшилась на 5–6 млн. Самый резкий спад произошёл в Польше, где до войны жила половина всех погибших европейских евреев. Отрицатели легко могли бы доказать свою правоту, показав, что и после войны большое число евреев жило в тех же странах, что и до войны. И легче всего это можно было бы сделать на примере Польши, где евреев было особенно много и где они разговаривали на собственном языке – идиш. Однако отрицатели предпочли сосредоточить своё внимание на газовых камерах как на самой перспективной для себя.

История Холокоста имеет актуальное общественно-политическое значение. На сегодняшний день во многих странах существуют неонацисты. Они используют все те же старые лозунги, все ту же теорию расовой исключительности одних народов над другими. Страшно и опасно то, что у подобных радикально настроенных группировок есть доступ к СМИ и идет активное зомбирование молодежи. Человечество повторяет свои исторические ошибки, как будто не было прошлых. Проблемы современного общества заключаются не только в расизме, терроризме, а также в том, что идеи гражданственности

и прав человека заменяются этническими, национальными, религиозными распрями. Идет жесткое разделение – «мы» и «они», которое входит в основу всех экстремистских идеологий.

Проблемой Холокоста на протяжении многих лет занимаются представители различных областей науки: и социологи, и историки, и психологи, даже искусство уделяет огромное внимание данной теме, о чем свидетельствует огромный пласт фильмов, книг, поэзии, живописи и т. д. Среди ученых, изучавших явление Холокоста были такие, как В. Франкл, Э. Фромм, Н. Тек, Д. Бар-Он, Р. Хилберг и многие другие.

Один из самых известных психологов, который не просто занимался данной проблемой, но и пережил и прочувствовал все на себе, В. Франкл. Уникальность его работ заключается в том, что он видел все происходящее изнутри, что и повлияло на его жизненные и научные взгляды. Довольно интересными представляются исследования западных ученых, которые уделяют внимание мотивам людей, помогающих евреям во время Холокоста. Одной из самых известных работ в этой области является труд польской исследовательницы Н. Тек. Её работа «Когда свет пронзит тьму» посвящена конкретно спасителям-полякам. В своей работе Н. Тек указывает на то общее, что было в поведении поляков, спасавших евреев, и спасителей других национальностей; также исследователь выделяет специфические черты поведения, присущие именно польским спасителям. Одним из ярких и наиболее интересных является исследование мотивов спасавших, проведенное супругами Олинер, которые во время Холокоста были сами спасены. Несмотря на то, что их работа «Альтруистическая личность» вышла ещё в 1988 г., она до сих пор актуальна. Еще одна работа, которую невозможно оставить без внимания – исследование историка Г.С. Паульсона «Скрытый город». Он посвятил своё исследование проблеме спасения евреев Варшавы. Эта работа – одна из новейших работ, которая находится на стыке истории и психологии. Исследованием мотивов поведения Праведников занимаются не только евреи, но и христиане. Так, Д.П. Гуши рассмотрел эту проблему с точки зрения христианской этики и морали. Его работа «Праведные Невреи Холокоста» предлагает обзор феномена Праведников Холокоста и объяснение его значения для Христианской этики и церкви. Стоит отметить позицию Р. Хилберга, который предложил разделение «всех действующих лиц Холокоста» на три категории: палачи, жертвы, наблюдатели, в своей книге «Палачи, жертвы, наблюдатели». Несмотря на то, что такое разделение многие ученые признают грубым, его до сих пор используют. Совершенно другую задачу поставил перед собой Д. Бар-Он, изучавший психологию и специализировавшийся на терапевтическом лечении людей, переживших

Холокост. Он пришел к логическому заключению, что кровавое прошлое изменило жизни семей не только жертв, но и палачей. В течение нескольких лет он интервьюировал детей нацистских преступников, пытаясь понять, какое влияние на их жизнь оказывают страшные воспоминания. Так возникли книги «Унаследовавшие молчание» и «Страх и надежда – три поколения после Холокоста». В 1992 г. Д. Бар-Он свел вместе девять евреев из США и Израиля, чьи родители уцелели во время войны, и девять детей нацистских преступников. Так была создана группа TRT (To Reflect and Trust – размышлять и доверять). С 1992 по 1997 г. эти люди шесть раз встречались друг с другом в Германии, Израиле и США; и каждый рассказывал о своей жизни, переживаниях, воспоминаниях и надеждах.

Цель нашей работы: проанализировать отношения в современном российском обществе к исторической памяти о Холокосте в свете формирования толерантного самосознания.

Объект исследования: особенности ценностно-смыслового восприятия явления Холокоста.

Субъект исследования: представители разных этнокультур в возрасте от 16 до 26 лет.

Одна из задач данной работы – подбор адекватных методик и материала для проведения исследования и разработки рекомендаций специалистам и широкому кругу заинтересованных людей (журналистов, психологов, социологов, учителей и т. д.), занимающихся вопросами толерантного отношения к другим этнокультурам. А также использование результатов данного исследования в работе с национальными общинами, в проведении семинаров и тренингов толерантности и профилактики экстремизма, осо-

бенно среди молодежи, т. к. в стране, победившей нацизм, как это ни парадоксально, становятся популярными идеи национализма и нетерпимости к представителям других этнокультур. В связи с этим, именно от нас зависит дальнейшее развитие нашего общества, и возможность остановить современную молодежь от соблазнительной идеи «сверхчеловека». Воспитать граждан нашей страны, готовых жить в мире, дружбе и взаимопонимании со всем нашим многонациональным обществом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бромлей Ю.В. Этнос и этнография. – М., 2001.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1999.
3. Дилигенский Г.Г. Социально-политическая психология. – М., 2000.
4. Королев СИ. Вопросы этнопсихологии в трудах зарубежных авторов. – М., 1990.
5. Москвией С. Общество и теория в социальной психологии / Пер. с фр. // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. – М., 1994.
6. Стефаненко Т.Г. Социальные стереотипы и межэтнические отношения // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М., 1997.
7. Франкл В. Психотерапия на практике / пер. с нем. – СПб.: Речь, 2001.
8. Франкл В. Сказать жизни «Да»: психолог в концлагере / Пер. с нем. – М.: Смысл, 2004.
9. Фромм Э. Психоанализ и этика. Человек для самого себя / Пер. с англ. – М., 2003.
10. Иванова С. Мы не можем молчать о Холокосте // Толерантность в современном мире. Выпуск 7. – М.: Центр и Фонд «Холокост», 2010.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ МОЛОДЕЖНЫХ СУБКУЛЬТУР И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И ИЗМЕНЕНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЕЕ НОСИТЕЛЕЙ

Михайлюк А.Н.

Статья поднимает проблему причин возникновения молодежных субкультур, а также условия формирования и изменения ценностной сферы представителей. Актуальность проблемы объясняется изменением социальной ситуации в России, которая характеризуется динамичностью, наполненностью различными противоречиями и противоборствующими тенденциями.

Ключевые слова: *ценностно-смысловая сфера, молодежная субкультура, неформальные молодежные объединения.*

Изучение молодежных субкультур, а также причин, вызывающих их возникновение и формирование, активно началось в отечественной науке с 80-х гг. прошлого столетия, в то время как к этой проблеме ведущие ученые разных стран мира обратились еще в 60-х гг. В известной мере это можно объяснить тем, что отклонения от базовой культуры в стране Советов долгое время воспринималось как социальная патология, как явление аномальное [3]. С того момента, когда в учебниках по культурологии, социологии, психологии появились разделы о молодежных субкультурах, появились и различные взгляды на факторы, которые детерминируют возникновение субкультурных групповых норм, ценностей, стереотипов.

Согласно представлениям З.В. Сикевич [6], молодежная субкультура – это характеристика всего молодого поколения. Автор полагает, что есть некое так называемое субкультурное «ядро», которое присуще всем молодым людям. Под таким «ядром» понимается то общее, что объединяет молодых людей в формальные и неформальные молодежные объединения. Такая точка зрения поддерживается немалым числом авторов (Ю.Г. Волков, В.И. Добренков, Ф.Д. Кадария и др.). Она созвучна и нашим представлениям о том, что есть характеристики, связанные с возрастными особенностями и особенностями российской специфики ментальности, стереотипов поведения, традиций, которые можно назвать общими для всего российского молодого поколения. Но вместе с тем мы полагаем, что есть и значительные отличия. Это и ценностные особенности, и специфика поведения и атрибутов, и особенности возложения ответственности, и особенности восприятия и реконструкции действительности, и особенности правосознания молодых людей.

Рассматривая долгое время молодежную субкультуру как явление, выходящее за пределы общепринятых норм, исследователи игнорировали тот факт, что молодое поколение любого общества, будь это российское или общества иного государства, всегда исходит из тех результатов, которое оно получает в наследство от всех предшествующих поколений. Потому поведение молодых нередко называется конфронтационным взглядам старшего поколения. Молодые люди не могут полностью оторваться от ценностей взрослых, но и понять, принять существующие стандарты экономического, правового поведения, ценности безоговорочно и без сомнений тоже не могут [1].

Постоянная неустойчивость атмосферы жизни, нестойкость жизненных позиций взрослого поколения порождает недоверие молодежи к некоторым ценностям, провозглашаемым предшествующими поколениями, что заставляет молодого человека относиться к наследному опыту избирательно и критично. Юноши и девушки выбирают и развивают то, без чего, как им кажется, невозможно существование и отбрасывают то, что с их точки зрения устарело и потеряло смысл.

Избирательность молодежи в отношении к ценностям, установкам предшествующих поколений обуславливается возрастными особенностями молодых людей, особенностям социальной, экономической, политической ситуации в стране.

Известно, что одной из основных характеристик современной социальной ситуации в России можно называть ее динамичность, наполненность различного рода противоречиями и противоборствующими тенденциями, что не может не отражаться на отдельных людях и, в первую очередь, на молодежи.

Таким образом, формирование смысложизненных ориентаций и нравственных предпочтений у молодых людей происходит достаточно сложно, этот процесс происходит на фоне существующих традиций и на фоне инноваций.

Некоторые современные исследователи говорят о том, что у современной российской молодежи существует социально-нормативный кризис, переоценка ценностей. Мы позволим себе с этим не согласиться. На наш взгляд, происходит становление ценностно-нормативной системы молодежи. А сопоставление ценностных ориентаций разных возрастных групп, на которых построены многие научные работы, свидетельствует не о том, что молодые люди стали мало духовными, прагматичными, а лишь раскрывает картину большого разнообразия ценностей, разделяемых россиянами.

На протяжении всей истории, как в среде молодежи, так и в среде взрослого поколения, всегда существовали противоречия, а ценностные ориентации отражали принятые в обществе на данный момент жизненные ориентиры. Потому мы можем говорить о том, что и нынешние ориентации находятся в зависимости от актуальной ситуации.

Признавая молодежную субкультуру частью социальной реальности постсоветского российского общества, целый ряд российских исследователей предпринимали попытку выделения ее типов. Так, А.В. Толстых [8] выделяет общественно-политические группы, группы радикалов, эколого-этические, группы образа жизни, или собственно неформальные молодежные объединения, группы по интересам, нетрадиционные и религиозные группы. В типологии С.А. Сергеева [5] в молодежной субкультуре выделяются: романтико-эскапистские, гедонистическо-развлекательные группы, криминальные, политизированные и пр.

В.А. Бобахо и С.И. Левикова [1] в своей типологии акцентируют внимание на ценностных ориентациях молодежи и выделяют: группы с ценностными ориентациями политического и идеологического толка, эстетствующие группы, группы, исповедующие культ силы, группы приверженцев различных музыкальных вкусов и стилей и др.

С позиций теории потребностей к изучению молодежных субкультур подходит А.Л. Маршак. Среди особенностей потребностей современных молодых людей автор выделяет тот факт, что молодежь становится все более динамичной, активно и последовательно реагирует на интеллектуализацию общественных отношений, бытовые изменения и изменения в общекультурном уровне жизни и все более индивидуализируется в культурной деятельности [4]. Негативность этого процесса проявляется в том, что виды занятий молодых людей все более приобретают

скрытный характер, появляются молодежные группы закрытого типа. Экономизация культуры усугубляет этот процесс, что нередко порождает факты жестокости, вандализма по отношению к классическим ценностям духовной и материальной культуры.

Анализируя состояние современной отечественной молодежной субкультуры, исследователи отмечают безусловное влияние на нее таких факторов, которые определяют жизнь российского общества. Это системный кризис, который привел к смене социальных ориентиров, переоценке традиционных ценностей и в свою очередь оказал существенное влияние на ценностный мир молодых людей, противоречивый и ориентированный на поиск своего пути. Кризис российской культуры, ее коммерциализация, уход от традиционных норм и высших ценностей не могли не сказаться на системе установок, на ориентации и культурных идеалах юношей и девушек.

С позиций возрастной психологии специфика юношеского возраста не могла также не оказать влияния на состояние современной молодежной субкультуры. Весь период взросления сопровождается неустойчивостью желаний, нетерпимостью, что усугубляется амбивалентностью социального статуса юноши и ли девушки. Переживания своей статусной «неполноценности» (уже не ребенок, но еще не взрослый) приводит молодых людей в однородные по возрасту группы, в которых возможно удовлетворение юношеских потребностей в определенном стиле поведения, в специфической моде, досуге, в межличностном общении.

В.Я. Суртаев [7], не умаляя значимости возрастных особенностей, акцентирует внимание на генерационных факторах, когда молодежь противопоставляет себя миру взрослых, что явственно прослеживается на уровне существующих культурных стереотипов молодежи: «наша музыка», «наша мода» – «их музыка, их мода». В этом феномене отчетливо проявляются молодежные формы сознания и поведения.

Ценности молодых людей на уровне досугового времяпровождения приобретают развлекательно-рекреативную направленность, ценности национальной культуры вытесняются ценностями западного образа жизни, когда любимыми и героями для подражания становятся «Рэмбо» или модели с подиума. Наблюдается превалирование потребительских ориентаций над творческими, или же творческая самореализация выступает в маргинальных формах. Выбор тех или иных культурных ценностей связан по большей части с групповыми стереотипами и подчиняется ее иерархическим предпочтениям с отвержением и неприятием иных ценностей.

Ю.Г. Волков и В.И. Добренков [3] свидетельствуют о том, что для российской молодежи характерны два направления молодежной субкультур: с одной

стороны, гуманитарная направленность, с другой – криминогенная. Первое становится приоритетом молодежи из благополучных семей, которые получают или уже получили высшее образование, для которых вовлеченность в субкультуру становится способом развлечения, данью моде, уходом от жизненных сложностей. Второе направление авторы называют молодежной субкультурой для бедных, когда молодые люди объединяются в неформальные группы экстремистского толка. Нельзя согласиться с тем, что для материально обеспеченной части молодежи вовлечение в неформальные организации становится способом развлечения, а для молодых людей из малообеспеченных семей – формой протеста. Такое может быть, но далеко не всегда. В целом склонность к избеганию проблем свойственна большей части молодежи, равно как и поиск развлечений, протест против посягательства на свободу и независимость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобахо В.А., Левикова С.И. Современные тенденции молодежной субкультуры: конфликт или преемственность поколений // *Общественные науки и современность*. – 1996. – № 3.
2. Волков Ю.Г., Добренков В.И., Нечипуренко В.И. *Социология*. – М.: Гардарики, 2001.
3. Луков В.А. Особенности молодежных субкультур в России // *Социологические исследования*. – 2002. – № 10.
4. Маршак А.Л. *Общая социология*. – Ростов-на-Дону, 2004.
5. Сергеев В.К. *Молодежная субкультура в условиях мегаполиса*. – М., 2003.
6. Сикевич З.В. *Молодежная культура: «за» и «против»*. – Л., 1990.
7. Суртаев В.Я. *Молодежь и культура: монография*. – СПб., 1999.
8. Толстых А.В. *Возраста жизни*. – М., 1988.

**ГОРОДСКИЕ РОЛЕВЫЕ ИГРЫ:
МЕТОДОЛОГИЯ КАЧЕСТВЕННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ****Меснянкина К.К.**

В представленной статье рассмотрены вопросы выбора методологического подхода при исследовании такой динамичной, локальной и слабоизученной социальной практики, как городские ролевые игры. С другой стороны, качественный подход единственно эффективен при попытке изучения конструкта воображаемого, механизмов его существования и воплощения в символическом и практическом пространстве игры. Представлена схема исследования и набор использованных методов.

Ключевые слова: методология, качественные методы, стратегия исследования, городские ролевые игры, полевое исследование.

На волне социальных, экономических и иных глобальных изменений ученые, ставшие под знамена постмодерна, начинают и, как нам кажется, успешно выигрывают кампанию против устоявшихся шаблонов научного и обыденного знания. Постсовременная эпоха их усилиями обретает новое понимание многих ключевых социокультурных концептов, в том числе изменяется и взгляд на игру. Эта категория получает эмблематичный статус для современной культуры. Игра проникает во все сферы деятельности современного человека, не ограничиваясь детским поведением, спортом и элитарными формами досуга. Игруют на бирже, в предвыборных кампаниях, на телевидении, в крупных организациях при подготовке сотрудников, в образовании, на улицах, в искусстве, люди любых возрастов и любого социального статуса. Потеряв специфичность, игра становится элементом социальной структуры.

С 90-х в российской реальности появились и развиваются новые игровые практики, такие как encounter, bookcrossing, postcrossing, flash mob и пр. В их число также входят городские ролевые игры, которые и являются объектом нашего интереса (далее ГРИ). Общие черты этого поколения развлечений: интерактивность, мобильность, сетевой характер, использование медиа и новых медиа, неопределенность пространственных границ.

Городская ролевая игра является одной из разновидностей группы игр, обозначаемых в английском языке как role-playing games. В русском не существует специального термина, а название «ролевые игры» относятся к очень широкому полю явлений (детские игры, тренинговые упражнения,

интимные отношения) и требует контекстуального уточнения. Кратко суть игры можно описать как действие в вымышленном мире от лица придуманного персонажа.

Объектом исследования стала городская ролевая игра «Дозоры 2010: Верный ход», проходившая в г. Ростове-на-Дону весной 2010 г. (с 20.03.10 по 3.04.10), по мотивам цикла С. Лукьяненко «Дозоры». В игре принимали участие около 40 человек. Основной контингент участников - это молодые люди от 17 до 30 лет. Игры имеют клубную форму проведения. Их состав достаточно устойчив, особенно внутри одного цикла игр. Например, ставшая объектом нашего внимания ГРИ «Дозор 2010: Верный ход» является уже шестой в серии игр по мотивам книг С. Лукьяненко. Они проводятся в г. Ростове-на-Дону с 2004 г. Интересно отметить, что в канон для ГРИ входят не все книги художественного цикла. Наибольшей ценностью наделяются «Ночной Дозор» и «Дневной Дозор». «Сумеречный Дозор» и последующие произведения цикла, в том числе, написанные в соавторстве, имеют периодическое право становятся основой для сюжета игры. Одноименные фильмы, как правило, нормативно выносятся за скобки, что не мешает игрокам и организаторам пользоваться узнаваемыми образами при изготовлении графической оболочки конкретных ГРИ (афиш, презентаций, контента сайта и пр.).

Игра требует серьезной подготовки. Её ход контролируется т. н. мастером, чаще мастерской командой. Это группа организаторов и ведущих ГРИ. Поведение участников регулируется на основе свода правил и слова мастера, присутствие которого

на площадке (на игровом слэнге, «полигоне») требуется почти постоянно. Игроки действуют от лица созданных ими заранее персонажей. Игра включает театрализации, мини-перформансы, импровизацию, необходимость решения логических задач, поисковые операции на местности, элемент соревнования и пр. Формальной задачей является решение «квеста», т. е. интриги всей игры и/или личного для каждого игрока. Основной акцент, однако, делается на ролевое взаимодействие, умение прожить опыт персонажа.

Современный период отличается повышенной динамикой социальных процессов, их нестабильностью, что ведет к сложностям обобщения, типизации, созависимо снижается эффективность количественных, статистических методов. Обстоятельства требуют подвижных и локальных методов исследования. Специфика самого объекта требовала выбора качественной методологии. Традиционно качественные методы используются для феноменов недоступных измерению как правило, еще не вошедших, в полной мере, в классификационные ячейки научной базы данных по причине своей малой изученности, новизны. Эти черты свойственны объекту нашего исследования. Данная социальная практика существует около пятнадцати лет и имеет маргинальный характер. Несмотря на то, что ГРИ не вызывают уже удивления, в качестве одного из способов проведения досуга в городе, они не носят массового характера по сравнению с другими практиками, такими как флэш-моб, фотокросс, поисковые игры или даже с родственными выездными ролевыми играми.

Существует мнение об иерархической соподчиненности качественной и количественной парадигм, когда первая применяется для рекогносцировки на новом исследовательском поле, вторая приходит в уже картографированное пространство для постройки научного лагеря. Наш выбор был продиктован не столько невозможностью применения статистических методов, сколько стремлением сделать акцент на изучении свойств данного феномена как локальной практики без попытки ее сравнения с другими и его классификации.

Другим фактором предпочтения качественных методов стали особенности предмета исследования. В фокусе находилась проблема взаимодействия конструкторов, обозначаемых как воображаемое и реальное: способы воплощения воображаемого контента в символическом и практическом пространстве, а также находящееся с ним в тесной связи производство эффектов реальности. С этой точки зрения, ГРИ представляют собой площадку, где процессы взаимодействия данных конструкторов и механизмы их производства становятся видимыми.

Делая предметом столь обширное понятие и объектом – локальную практику, мы не имеем достаточного основания на выводы, касающиеся сути изучаемых феноменов, но претендуем на исследование одного из случаев проявления такого взаимодействия. Поэтому стратегически данное исследование представляет собой вариант case-study.

Сложно однозначно определить дисциплинарную принадлежность работы. Объектом изучения стало социальное явление – городская ролевая игра. Полученные данные вписывались в рамку концепций, посвященных урегулированию отношений воображаемого и реального, которые лежат в междисциплинарном поле гуманитарного дискурса. Часть процессов проходит во внутриличностном пространстве участника игры, вотчине психологии, в котором привычные и локально игровые идентичности ведут борьбу за существование. Следовательно, координаты здесь расчерчены силами представителей разных теоретических традиций и подходов.

Согласно мнению В.Я. Ядова, «социолог заранее не разрабатывает жесткую схему гипотетических суждений и не старается обеспечить статистическую представительность данных. Вместо этого он стремится к более глубокому пониманию и объяснению социальных явлений, прежде всего, на уровне здравого смысла, и далее – в рамках социологической теории». В условиях размывания дисциплинарных границ, правомерным будет замена слов «социологи» и «социологической» на более широкие «гуманитарий» и «гуманитарной».

Внутри кейса перед нами стояли следующие эмпирические задачи: фиксация специфического опыта, описание практики, систематизация полученного материала, выявление критериев, по которым можно оценить закономерности изучаемого феномена. Успешность их решения во многом зависела от выбора методов и их эффективной конфигурации.

Исследование состояло из нескольких фаз или этапов.

1. Подготовительный этап.
2. Фаза полевого исследования.
3. Первичная обработка эмпирических данных.
4. Анализ качественных данных.

Форма полевого исследования была продиктована динамичным, локальным характером ГРИ. Фаза включала в себя:

- предварительный сбор информации из открытых источников;
- налаживание контакта с ведущими игры;
- наблюдение предварительных приготовлений (утверждение «квент», т. е. историй заявленных персонажей, расстановка игровых символов на

- территории города, раздача игровых документов, предварительные встречи игроков);
- включенное наблюдение за игрой (проводилась выборочная аудиозапись непосредственной коммуникации, фиксация данных с помощью фотографии, интервью, ведение дневника исследователя);
- сбор продуктов деятельности (тексты, игровое оружие, амулеты, артефакты, заклинания и пр.);
- проводилось полуструктурированное интервью с отдельными участниками, не только по поводу текущих событий, но об их опыте в общем, об их видении игры и ее закономерностей.

Массив эмпирических данных в ходе первичной обработки подвергся транскрибированию (модель ТРУД, Макаров) и первичному тематическому кодированию (Страус, Кобрин). При первичном анализе понадобились дополнительные встречи с ведущим игры для получения разъяснений и проведения аналитической фазы интервью. Также был проведен анализ правил, первоисточников, сайтов и страниц, посвященных данной игре.

Фокус исследования и акценты, расставленные при сборе данных, были сконструированы спецификой предмета. Большое место было отведено особенностям нарративной составляющей игры, роли отдельных историй в общем нарративе. Учитывалось существование нескольких режимов функционирования психологического профиля, были выделены следующие: повседневный режим, игрок, персонаж. Исследование внешней границы ГРИ привело к акценту на взаимоотношениях участников с городским пространством и сообществом. Важную информацию о воплощении воображаемого дало изучение системы ссылок: на первоисточники, новостные ленты, исторические события, предыдущий опыт и пр. Таким образом, в фокусе оказались вопросы конструирования особого условного мира игра и производство ее эффектов.

Нами была выбрана полуструктурированная форма проведения интервью. Так как в фокусе исследования находится не личность респондента и его биография, а лишь моменты, относящиеся к участию в ГРИ. Причем акцент, по большей части, был смещен с субъективных переживаний, которые имели для изучения предмета периферическое значение, на опыт. Последний предполагает освоение как общих для всех участников практик выстраивания особого пространственно-временного континуума игры, так и частный – вписывания себя в игровой процесс. Интересным полем стали гибкие границы игры и повседневности, они были представлены на двух площадках, в двух ипостасях: внешние (взаимодействие условного мира ГРИ и повседневной жизни города), внутренние (взаимодействие и ротация

идентичностей участника как персонажа, как игрока, как студента, горожанина, представителя определенной профессии и пр.).

Сообразно такой установке, разработанный нами гайд включал в себя несколько модулей, посвященных как непосредственному опыту участников, так и механизмам организации и реализации игрового процесса.

Модули гайда полуструктурированного интервью для участников ГРИ «Дозоры 2010: Верный ход»:

- опыт участников ГРИ;
- город (нас интересовали описание мест проведения, восприятие игроками границ игрового пространства, случаи трансгрессии и реакция на них горожан, техники вписывания игры в физическое и символическое тело города);
- игротехнические моменты (взаимодействие игроков, игроков и ведущего, способы распространение информации, особенности использования технических средств, правила);
- «отыгрыш» (особенно, тех компонентов, которые не могут быть реализованы буквально: магия, смерть, создания нечеловеческой природы и пр. внутренний термин ролевых игр живого действия и словесных ролевых игр, обозначает разыгрывание некоторых игровых эпизодов от лица персонажа);
- выстраивание сюжета;
- ресурсы, которыми приходится пользоваться при создании сюжета и ведении игры (например, литература, исторические факты, городская история).

Многие темы пересекаются.

Для анализа качественных данных использовались методы конверсационного анализа (Sceglloff, Sacks, Antaki), дискурс-анализа (Поттер, 1999; Дейк, 1989), качественного анализа продуктов жизнедеятельности.

В результате представленное выше сочетание методов позволило достаточно полно зафиксировать многообразие проявлений объекта, что впоследствии явило хороший материал для анализа. Дальнейшей, пока еще находящейся в перспективе задачей будет создание теоретической модели изучаемых конструкторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Garfinkel H. *Studies in Ethnomethodology*. – L., 1972.
2. Бергер П., Лукман Т. *Социальное конструирование реальности*. – М.: Медиум, 1995.
3. Девятко И.Ф. *Методы социологического исследования*. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1998.
4. Журавлев В.Ф. *Анализ коммуникаций в качественном интервью // Социология*. – 1996. – № 7.

5. Кайуа Р. Игры и люди: статьи и эссе по социологии культуры. – М: ОГИ, 2007.
6. Козина И. CASE STUDY: Некоторые методические проблемы // Рубеж. – 1997. – № 10–11. – С. 177–189.
7. Семенова В. Качественные методы – введение в гуманитарную социологию. – М.: Добросвет, 1998.
8. Ядов В.Я. Стратегия и методы качественного анализа данных // Социология. – 1991. – Т. 1. – № 1.
9. Ярская-Смирнова Е.Р. Нарративный анализ в социологии // Социологический журнал. – 1997. – № 3.

САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СМЫСЛЕ СВОЕЙ ЖИЗНИ У ВЗРОСЛЫХ

Ростова Е.Н.

В статье затрагивается проблема осознания смысла своей жизни. Рассматриваются особенности формирования самосознания личности. Освещаются социально-педагогические аспекты религиозного воспитания в российских школах. В процессе развития самосознания акцент переносится от внешней стороны личности к ее внутренней стороне. Прививая с ранних лет морально-нравственные ценности, можно помочь ребенку сформироваться одновременно целостной социальной единицей и уникальной личностью. Актуальность изучения этих аспектов обоснована тем, что именно в молодом поколении просматриваются черты будущей социальной действительности.

Ключевые слова: смысл жизни, самосознание личности, ценностные ориентации, религия, уровень самоопределения.

Смысл жизни – философская и духовная проблема, имеющая отношение к определению конечной цели существования, предназначения человечества, человека как биологического вида, одно из основных мировоззренческих понятий, имеющее огромное значение для становления духовно-нравственного облика личности. Отдельные аспекты этой проблемы уже исследовались ранее философами, теологами и психологами. Полученные проверяемые ответы на эти вопросы формировали науку. Но, несмотря на обилие теоретических подходов к исследованию данной проблемы, наука не в состоянии ответить на вопрос «В чём (что является) цель (смысл) жизни?». Ведь вопрос о смысле жизни также может пониматься как субъективная оценка прожитой жизни и соответствия достигнутых результатов первоначальным намерениям, как понимание человеком содержания и направленности своей жизни, своего места в мире, как проблема воздействия человека на окружающую действительность и постановки человеком целей, выходящих за рамки его жизни. Это, несомненно, подчеркивает актуальность исследования представлений о смысле своей жизни у взрослых.

Развитие человеческой личности в психологии традиционно связывается с формированием её сознания и самосознания. С.Л. Рубинштейн показал, что самосознание личности позволяет ей осознавать себя, свое окружение, а также себя в своих отношениях с окружающим. Целостное становление структуры самосознания личности, как правило, завершается

к концу подросткового возраста. Способность к самосознанию связана с овладением человеком рефлексией. Рефлексивные качества психики в основном оформляются в возрасте после 7 лет [3].

В процессе психического развития ребёнка ему присваивается сложившаяся в истории человечества совокупность устойчивых связей в сфере ценностных ориентаций, позволяющая воспринимать себя одновременно социальной единицей и уникальной личностью. Структура самосознания личности обеспечивает её целостность, предполагающую сохранение основных смыслов и значений для человека, ценности его существования [5]. Структура самосознания состоит из пяти базовых звеньев – представлений о своём имени и теле, притязаний на признание, половой идентификации, психологического времени личности и социального пространства личностных отношений. Все названные звенья структуры самосознания начинают постепенно оформляться с момента рождения человека, но полноты своего раскрытия достигают к завершению возраста детства [2].

Развитие самосознания проходит при этом ряд ступеней: от наивного неведения в отношении самого себя к все более углубленному самопознанию. В процессе развития самосознания акцент переносится от внешней стороны личности к ее внутренней стороне. С этим связаны осознание своего своеобразия и переход к духовным, идеологическим сторонам самооценки. В результате человек самоопределяется как личность на более высоком уровне. На таком

уровне свое психологически реальное выражение самосознание получает в том, какой внутренний смысл приобретает для человека все то, что совершается вокруг него и им самим, в чём состоит наиболее достойный для человека смысл жизни [3].

Можно ли сказать, что у каждого свой собственный смысл жизни и, сколько людей, столько же существует и «смыслов жизни»? Или все же, говоря о смысле существования, мы обращаемся к чему-то более глубокому и более сокровенному, к чему-то выходящему за рамки жизни конкретного человека, его личных проблем, целей, наклонностей и потенциалов? Возможно, независимо от эпохи, от мировоззрения или религии существуют некие всеобщие «вечные ценности» и «вечные знания», объединяющие совершенно разных людей? Тогда можно ли сказать, что именно в стремлении к этим вечным ценностям, именно в попытках постичь их формируется смысл жизни каждого отдельного человека [4]?

В религиозных системах и во многих философских концепциях смысл жизни раскрывается в контексте Высшего Начала и его проявлений – Бога и богов, в контексте законов Вселенной и эволюции всего сущего, в контексте Высшего Блага для человека и исходящих из него добродетелей. Это порождает особую систему высших этико-моральных ценностей, высших законов, которым должен следовать человек. Принимая разные формы, за каждой системой высших ценностей стоит одна и та же задача, один и тот же сокровенный смысл жизни: стать ближе к Богу [4].

Конечно, не все философские течения искали смысл жизни так высоко и так глубоко. К примеру, античные философы-гедонисты считали, что жить надо ради удовольствий, приверженцы эвдемонизма провозглашали смыслом жизни счастье, а утилитаристы даже в наши дни считают, что высшей ценностью жизни является непосредственно ощутимый конкретный результат и польза, которую можно извлечь из любой вещи.

Начиная с XIX в., изучением представлений о смысле жизни активно занялись представители психологической науки. На основании многочисленных опросов разными психологами была сделана классификация «смыслов жизни» и жизненных приоритетов. Полученные результаты были таковы: в качестве приоритетов лидируют здоровье, взаимоотношения, разные хобби и увлечения, далее следуют деньги и материальное благополучие. Лишь у выдающихся людей на первом месте были выделены любимое дело и вера [4].

Можем ли мы предположить на основе этих исследований, что верующий человек имеет высокий уровень самосознания или же эта зависимость обратная и чем более глубоко человек задумывается о своей жизни, чем больше развивает свои личностные качества, тем чаще он обращается к религии.

По этому вопросу всегда возникало много споров и разногласий, но никто не сможет опровергнуть, что все мировые религии проповедуют в итоге одни и те же ценности: любовь, доброта, свобода, нравственность...

С апреля 2010 г. «Основы религиозной культуры и светской этики» стало обязательным факультативом в школах 18 регионов РФ [1].

Может этот, пусть и навязанный, но очень важный предмет станет первым этапом к созданию нового, более духовного общества. Ведь если с ранних лет (факультатив читается с 4 класса) прививать ребенку основы морали, нравственности и этики, то может, ему не нужно будет проходить тернистым путем духовных метаний, как приходилось большинству выдающихся личностей. Усвоенные в детстве ценности остаются с человеком на всю жизнь, а имея твердые убеждения, легче сказать «нет» и наркотикам, и экстремистским лозунгам, и террористическим группировкам. Разумеется, эта мера не решит проблемы бездуховности, которой сейчас пропитано наше общество, но все же, надеюсь, что хоть некоторым людям это поможет перейти на новый этап самосознания.

Каждый человек сам решает, для чего он живет и каким смыслом он наполнит свою жизнь. Лучше разобравшись в своих чувствах, познав себя, проще сделать свою жизнь радостнее и приятнее. В заключение приведу высказывание известного философа М.К. Мамардашвили: «Если человек отправляется от точки, в которой знание не помогает, он идет в направлении смысла».

ЛИТЕРАТУРА

1. Информационное агентство REGNUM, 2009.
2. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2002.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1998.
4. Сикирич Е.П. Смысл жизни // Человек без границ. – URL: http://www.manwb.ru/articles/philosophy/filosofy_and_life/SensLife_ES/
5. Скларова Т.В., Носкова Н.В. Возрастная психология. – М., ПСТГУ, 2009.

РАЗЛИЧИЯ В ЗНАЧИМОСТИ И ДОСТУПНОСТИ ЦЕННОСТЕЙ, СПОСОБНЫХ ВЫЗВАТЬ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЙ КОНФЛИКТ У СТУДЕНТОК ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Глуценко Я.О.

Проблема изучения ценностно-смысловой сферы, в настоящее время приобретает все более комплексный характер. В отечественной науке существует множество теоретических и эмпирических исследований, предметом которых выступают ценностно-смысловые основания профессиональной деятельности. Нами проведен обзор работ современных исследований по данной тематике, а также представлены результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: *внутренний конфликт, ценность, ценностно-смысловая сфера, ценностно-смысловые ориентации, профессиональная направленность.*

В отечественной науке существует множество теоретических и эмпирических исследований, предметом которых выступают ценностно-смысловые основания профессиональной деятельности. Так, изучению различий ценностных ориентаций в зависимости от стадии развития профессионала и типа профессиональной деятельности посвящены работы Н.В. Ивановой, В.В. Колосовой, М.И. Мельниковой, Г.Л. Мироновой, Ю.К. Стрелкова, В.А. Ядова [3].

Проблема изучения ценностно-смысловой сферы в настоящее время приобретает все более комплексный характер и представляет собой важную область исследований, расположенную на стыке различных областей знания о человеке: философии, социологии, психологии [1].

На сегодняшний день в психологии хорошо изучены такие аспекты проблемы личностной обусловленности профессиональной пригодности, как: особенности профессионального сознания и самосознания на различных этапах профессионализации (Е.А. Климов, Е.П. Ермолаева, С.Р. Пантелеев); специфика образа мира в зависимости от типа профессии и степени приобщения к ней (Е.Ю. Артемьева, Е.А. Климов, Ю.К. Стрелков, И.Б. Ханина). Различиям ценностных ориентаций в зависимости от уровня профессионализации и типа профессиональной деятельности посвящены работы Ю.К. Стрелкова, В.А. Ядова, Н.В. Ивановой, В.В. Колосовой [6].

На наш взгляд, одной из наиболее приоритетных задач современной системы среднего специального образования является создание условий для всестороннего развития личности студента [5].

Вместе с тем существует не так много исследований, посвященных анализу содержания ценностей, способных реализовываемых субъектом труда именно в период обучения профессиональной деятельности [2]. Ценностей, способных вызвать внутренний конфликт, связанный с рассогласованием их значимости и доступности. Именно недостаток исследований посвященных данной теме побудил нас к ее исследованию.

Цель – выявить различия в значимости и доступности ценностей, способных вызвать внутриличностный конфликт у студенток творческих специальностей.

Методы

1. Теоретический анализ научных источников, позволяющих изучить особенности проблемы данного исследования.
2. Эмпирические методы (метод тестирования).
3. Статистические методы (статистическая обработка данных исследования с помощью корреляционного анализа).

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что существуют различия в значимости и доступности ценностей, способных вызвать внутриличностный конфликт у студенток творческих специальностей.

Для эмпирического исследования была выбрана методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД) Е.Б. Фанталовой [7].

Для исследования были выбраны две группы студенток, обучающиеся в Новороссийском техникуме парикмахерского искусства, эстетики и права по специальностям «Парикмахерское искусство» и «Косметика и визажное искусство» в количестве 120 человек.

По результатам психодиагностики были выявлены 60 студенток, испытывающих внутренний конфликт в связи с высокой значимостью, но низкой доступностью 12 основных ценностей. Эти студентки составили две экспериментальных группы по 30 человек в каждой, в зависимости от получаемой ими профессии.

В первой группе – группе студенток, обучающихся по специальности «Парикмахерское искусство» были обнаружены внутренние конфликты в таких сферах, как:

- 1) уверенности в себе в себе – 50 %;
- 2) физическое и психическое здоровье – 16 %;
- 3) любовь – 23 %;
- 4) счастливая семейная жизнь – 10 % (рис. 1).

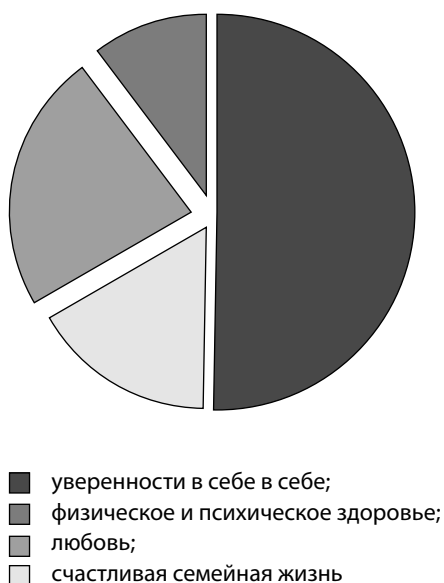


Рис. 1. Соотношение внутриличностных конфликтов у испытуемых девушек в первой экспериментальной группе

Во второй группе, состоящей из студенток, обучающихся по специальности «Косметика и визажное искусство» были обнаружены внутренние конфликты в сферах:

- 1) счастливая семейная жизнь – 43 %;
- 2) творчество – 30 %;
- 3) наличие хороших и верных друзей – 26 % (рис. 2).

Для того чтобы выявить различия в значимости и доступности ценностей, способных вызвать внутриличностный конфликт у данных групп студенток мы провели сравнительный анализ полученных данных с помощью критерия t-Стьюдента для независимых выборок [4].

Согласно, сравнительному анализу, будущие парикмахеры отличаются от будущих визажистов

по уровню ценности уверенности в себе и степени доступности счастливой семейной жизни. Оба эти ценности выше у студенток-парикмахеров (см. таблицы 1 и 2).



Рис. 2. Соотношение внутриличностных конфликтов у испытуемых девушек во второй экспериментальной группе

Возможно, именно переоценка значимости, в первом случае, и доступности данных ценностей, во втором, как раз и вызвали у испытуемых внутриличностный конфликт в этих сферах.

Согласно сравнительному анализу средних значений во второй группе студентки, обучающиеся визажному искусству имеют значимые различия с представительницами специальности «Парикмахерское искусство»: во-первых, по уровню ценности красоты природы и искусства, во-вторых, по степени доступности здоровья физического и психического, в-третьих, по уровню доступности хороших и верных друзей. Ценность красоты природы и искусства, а также доступность здоровья выше у будущих визажистов (см. таблицы 1 и 2).

Учитывая выявленные различия в значимости и доступности ценностей испытуемых, а также тот факт, что процесс профессионального обучения еще не может оказать существенного влияния на их ценностную систему, можно предположить, что вышеописанные различия связаны не только с выбором творческой сферы деятельности в целом, но и с содержанием конкретной профессии. Таким образом, выдвинутая гипотеза в целом подтвердилась, нами были выявлены различия в значимости и доступности ценностей, способных вызвать внутриличностный конфликт у студенток творческих специальностей.

Таблица 1

Показатели сравнительного анализа первой и второй экспериментальной группы по уровню значимости ценностей

Сравнительный анализ средних значений экспериментальных групп												
Ценность												
Средние значения	Активная, деятельная жизнь	Здоровье	Интересная работа	Красота природы и искусства	Любовь	Материально-обеспеченная жизнь	Наличие хороших и верных друзей	Уверенность в себе	Познание	Свобода	Счастливая семейная жизнь	Творчество
«Парикмахерское искусство»	4,00	5,33	3,67	1,67	7,67	4,67	6,00	10,00	4,67	6,33	8,67	3,33
«Косметика и визажное искусство»	2,08	4,54	4,04	5,51	5,53	4,00	5,50	7,54	7,03	3,01	9,44	3,60
Критерий значимости t-Стьюдента	0,07	0,18	0,24	0,04	0,32	0,06	0,20	0,03	0,26	0,21	0,17	0,31

Таблица 2

Показатели сравнительного анализа первой и второй экспериментальной группы по уровню доступности ценностей

Сравнительный анализ средних значений экспериментальных групп												
Доступность												
Средние значения	Активная, деятельная жизнь	Здоровье	Интересная работа	Красота природы и искусства	Любовь	Материально-обеспеченная жизнь	Наличие хороших и верных друзей	Уверенность в себе	Познание	Свобода	Счастливая семейная жизнь	Творчество
«Парикмахерское искусство»	5,33	2,67	6,67	3,74	5,67	4,25	7,41	5,33	6,67	7,67	6,67	5,33
«Косметика и визажное искусство»	5,23	4,13	5,93	3,11	5,87	4,25	4,40	7,63	7,93	6,23	4,36	4,67
Критерий значимости t-Стьюдента	0,12	0,05	0,41	0,19	0,25	0,37	0,02	0,27	0,08	0,36	0,02	0,21

ЛИТЕРАТУРА

1. Крылова А.В. Особенности смысловых центраций монозиготных близнецов: дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2008.
2. Кузнецова Л.Б. Профессиональное становление студента: движущие силы и условия // Проблемы профессиональной подготовки будущего педагога. Материалы научно-практической конференции. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2002. – С. 202–206.
3. Ларионова-Кречетова А.А. Динамика ценностно-смысловой сферы профессиональной деятельности в процессе становления субъекта труда: Возрастно-психологический аспект: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 206 с.
4. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования Анализ и интерпретация данных: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2004.
5. Рекомендации о развитии студенческого самоуправления высших и средних специальных учебных заведений письмо министерства образования РФ от 02.10.2002. № 15-52-468/15-01-21.
6. Сыркина А.Л. Ценностно-смысловые компоненты профессиональной мотивации (на примере специалистов локомотивных бригад): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009.
7. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. – Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2001.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ШКОЛ ПОЛНОГО ДНЯ В РАЗЛИЧНЫХ ФЕДЕРАТИВНЫХ ЗЕМЛЯХ ФРГ

Дубовер Д.А.

В данной статье производится синопсис современной организации школ полного дня в различных федеративных землях ФРГ. Приводится классификация и типологический обзор моделей школ полного дня. Указывается фактор социального восприятия данного явления, как позитивного, так и негативного. Предлагается анализ причин растущего спроса на данную организацию школьного дня.

Ключевые слова: школа полного дня, школа продленного дня, личностно-ориентированное обучение, индивидуальная траектория.

Первое десятилетие XXI в. для ФРГ ознаменовалось большой активностью деятелей педагогики всех уровней, от министерств, до сельских учителей. Поводом для подобного всплеска послужили неудовлетворительные показатели уровня компетенций немецких школьников, которые заняли последние строчки в рейтинговой таблице ПИЗА-тестирования.

С этого времени начались активные дебаты о дальнейшем развитии школьного образования с предложением самых различных проектов выхода из образовательного кризиса. Но главное, в чем сходились практически все теоретики и практики педагогики, – это то, что необходимо создание новой концепции ритмики дня и дополнительной поддержки учеников, которые смогли бы привести их к большим результатам и развитием необходимых навыков и компетенций.

В качестве решения этой проблемы министерством была предложен проект развития модели школ полного дня во всех федеративных землях. «Половины дня недостаточно, чтобы объяснить законы мироздания и выучить все, что сегодня важно» это стало своего рода девизом Федерального министерства образования. На строительство и расширение школы полного дня было выделено 4 млрд. евро. Правда, по мнению таких немецких ученых, как Ганц Гюнтер Хольтаппельс (HeinzHuentnerHoltappels), Ингрид Венцлер (IngridWenzler) и др., к школе полного дня нужно относиться с большей осторожностью, т. к. она требует новых компетенций не только от учеников, но и от учителей, от организаций, оказывающих поддержку и содействие в обеспечении жизнедеятельности школьников в течение всего учебного дня (трехразовое горячее питание, работа

в мастерских, лабораториях, рекреация и т. д.), и что должно пройти определенное время, пока система «встанет на новые рельсы» и даст положительный результат.

Однако в целом педагогическая общественность поддержала инициативу министерства и приняла активное участие в развитии модели школы полного дня.

На сегодняшний день в ФРГ существует несколько функционирующих моделей школ с полудневной формой обучения. Классификация была представлена в 1961 г. Институтом педагогики ЮНЕСКО, который ввел в научный оборот сам термин Школа полного дня (Ganztagsschule). Институт педагогики выделил три типа организационных моделей.

1. Школа полного дня.
2. Школа – дневной интернат.
3. Открытая школа полного дня.

Школа полного дня определяется в ФРГ как общеобразовательное учебное учреждение, где занятия и внеклассная работа проходят в физиологичном для детей и подростков учебном ритме и представлены как в первой, так и во второй половине дня. При этом участие школьников в деятельности после обеда обязательно.

Школа – дневной интернат имеет схожую концепцию со школой полного дня, однако с особым педагогическим профилем по желанию родителей и расширенным временем присмотра за детьми до конца рабочего дня (часто до 20:00–21:00).

Открытые школы полного дня подразумевают добровольный выбор времени пребывания в школе. Нахождение школьников целый день необходимо 3 раза в неделю не менее семи часов, но лишь одно полугодие – второе допускает добровольное посещение послеобеденных мероприятий.

Эта вариативность форм нашла широкий отклик среди родителей, т. к. некоторые вынуждены работать допоздна, а другие наоборот, готовы воспитывать самостоятельно ребенка после школы. Особенно остро эта проблема стала в сельской местности, где дети зачастую участвуют в родительском труде, помогая им. Немецкий профессиональный журнал *Paedagogik* опубликовал соцопрос, проводившийся в 2003 г. среди родителей, принадлежавших к различным группам населения и в различных землях. Вот некоторые из комментариев: «Я хочу воспитывать своего ребенка самостоятельно, охотно возьму на себя такую ответственность», «Школы полного дня для тех родителей, которые перенапрягаются от воспитания своих детей», «Хотя я не работаю, никогда не отдам ребенка в такую школу, потому что у нас в деревне никто так не делает», «Школы полного дня для тех родителей, которые вынуждены зарабатывать деньги».

В зависимости от земли сложились те или иные традиции, которые и сыграли большую роль на первом этапе становления новой школы полного дня. Для одних регионов она была традиционной, для других – нет. Возможно, это и объясняет недовольство родителей в землях, где исторически сложилась модель школ с неполным днем. Правда сегодня ситуация с общественным мнением изменяется в сторону позитивного отношения к школам этого типа. По данным исследования Bertelmans-Stiftung, проведенного 25 августа 2010 г., 63 % опрошенных родителей Германии «мечтали бы отдать своих детей в школу полного дня».

Говоря об исторических корнях школ данного типа, Ганц Г. Хольтаппельс утверждает, что «школа полного дня сегодня не должна строиться с нуля, нужно только определенно улучшить качество образования в ней. Так, растущее количество детей, которые живут в неполных семьях, или у которых оба родителя должны работать, так же, как растущее вредное влияние улицы и СМИ создают благоприятную почву для развития школ полного дня».

Школа полного дня в ФРГ имеет длительную историю развития, зародившись в XVIII в., они прошли долгий и сложный путь от первых экспериментов до массового внедрения, от частных практик педагогов-новаторов до государственной программы с масштабным финансированием.

С момента повсеместного распространения школ полного дня в ФРГ в начале 2000 г. была разработана единая государственная политика в области образования, которая регулировала деятельность школ полного дня. Однако стоит отметить, что в зависимости от земли меняются организационные особенности школы. Таким образом, о школе полного дня в Федеративной республике Германии

в целом на сегодняшний день говорить нельзя, т. к., несмотря на единое финансирование, не во всех Федеративных землях одинаково распространены данные школы. Но также уже в настоящее время есть земли с широко развитой сетью школ полного дня самых разных типов. К примеру, в Северной Рейн-Вестфалии приоритетными являются школы открытого типа. К 2007 г. каждая четвертая школа была полудневной. Для реализации проекта было установлено тесное сотрудничество между муниципалитетами и внешними организациями: Помощь молодежи, Молодежная педагогическая культура и др. Так, обеспечение открытой школы полного дня ложится на плечи, в первую очередь, внешних организаций, которые помогают школам организовать вторую половину дня: это и питание, и дополнительные занятия по интересам, и др. К 2005 г. почти все средние общеобразовательные земли школы перешли на полный день.

В Федеративной земле Райнланд-Пфальц с конца 2005/2006 уч. г. каждая пятая общеобразовательная школа стала полудневной. С начала 2007/2008 уч. г. в Райнланд-Пфальц было создано 43 новые школы. В 2010/2011 уч. г. в данной земле функционирует уже 537 подобных школ. Режим полного дня занимает четыре дня в неделю с 8:00 до 18:00. Учеба в эти дни является обязательной. Также существуют школы с добровольным посещением программ полного дня, т. е. школы открытого типа. Таким образом, свыше 60 тысяч школьников учатся в общеобразовательных ШПД.

Все берлинские начальные школы работают в режиме полного дня. В открытой школе полного дня, помимо основной модели, такой же, как и в школе неполного дня, предлагается три варианта временной организации: ранний с 6:00 до 7:30, послеобеденный с 13:30 до 16:00 и поздний с 16:00 до 18:00. Также многие дети продолжают ходить в школу во время каникул.

Особенно любопытным является опыт организации и внедрения модели школ полного дня в федеративной земле-городе Гамбург, где все школы без исключения (всего 400) работают в режиме полного дня. При этом только лишь младшие школы (до 4 класса включительно) имеют форму открытых школ полного дня, т. е. нахождение во второй половине дня является не обязательным, а факультативным. Также сегодня в Гамбурге проходит полномасштабная реорганизация школьного образования, так, уже в 2011 г. в системе общего образования осталось лишь два типа школ: гимназии и районные школы (вместо традиционных общих, основных, реальных школ и гимназий). Этот процесс продиктован, в первую очередь, демократизацией в образовании, т. к. прежняя школьная система, которая отчасти

продолжает существовать в консервативных землях, таких как Бавария и Баден-Вюртемберг, не предполагала института образовательной, а вследствие этого и социальной мобильности. Так, поступив в основную школу (Hauptschule), выпускник не имел никаких шансов на дальнейшее профессиональное и высшее образование.

Таким образом, проанализировав особенности функционирования школ полного дня в некоторых землях ФРГ, можно увидеть как общие черты и заимствования, так и различия, даже на территории одной страны. Но все они объединены одной целью: вывести из кризиса ту систему школьного образования, которая не смогла ответить потребностям динамично развивающегося европейского общества, где приоритетными становятся не традиционные «знания, умения, навыки», а компетенции, владение которыми позволяет, подобно Финляндии, занимать лидирующие позиции, как в области образования, так и в экономической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ausbau von Ganztagsstellen in Hessen // HYPERLINK. – URL: <http://www.hkm.hessen.de>.
2. Berlin macht ganztags Schul // HYPERLINK. – URL: <http://www.berlin.de>.
3. Gaul U. Ganztägige Bildung und verlässliche Betreuung am Standort Schule. – URL: <http://www.hamburg.de/ganztag/>
4. Idel T., Kunze K. Entwicklungsaufgabe Ganztagschule / Die deutsche schule. – 2008. – H. 1.
5. Holtappels Sticht Wort Ganztagschule // Zeitschrift für Erziehungs-wissenschaft. – 2002.
6. Zickgraf P. Europäische Ganztagschulpartnerschaften in Sicht? // Die Ganztagschule. – 2005. – H. 3.
7. Zickgraf P. Frankreich, Rheinland-Pfalz und Hessen im Vergleich // Die Ganztagschule. – 2005. – H. 3.

ИДЕИ ЕВРОПЕЙСКОЙ КОНСОЛИДАЦИИ В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ВЫДАЮЩИХСЯ МЫСЛИТЕЛЕЙ ПРОШЛОГО**Окунева И.А.**

В статье, характеризуется идейно-теоретические истоки концепций европейской консолидации в их педагогической проекции. Рассматриваются системы педагогических воззрений известных мыслителей (Я.А. Коменский, Сен-Пьера, А. Сен-Симона, П.Ж. Прудона), а также идеи представителей социально-политических течений, базирующиеся на макроэтнических потребностях европейских народов, связанных с созданием национальных государств.

Ключевые слова: воспитание европейцев в духе толерантности, идея всемирного единства, Федеративная Европа, пангерманизм, национальные меньшинства.

В острые, переломные моменты европейской истории, к которым относится конец XVIII – начало XIX в., актуализируются проблемы, связанные с поиском общезначимых идей, способствующих решению конкретных насущных социально-политических, экономических, геокультурных задач. В практическом плане это связано с появлением различных союзов, объединений, партнерств и соглашений, целью которых становится консолидация различных сил перед лицом новых вызовов времени. Идея объединения как универсального инструмента, помогающего извлечь существенные выгоды для развития и безопасности каждого из партнеров, не является новой в международной практике взаимоотношений государств. Она приобретает новые характеристики на фоне стремительного оформления черт нового мира в начале XIX в. – в период активного создания новых национальных государств и пересмотра государственных границ. Данные вопросы непосредственно связаны с проблемой формирования национальной идентичности и национального самосознания.

Проблема условий и принципов объединения представителей различных социально-политических, гео- и социокультурных интересов имеет свою предысторию. В данной работе мы не ставим своей целью подробный анализ всех аспектов, связанных с ее социально-экономическими проекциями, и ограничимся теми вопросами, которые получили свои идейные, философско-педагогические проекции.

В истории педагогики справедливо подчеркивается значение трудов чешского педагога-

гуманиста, общественного и религиозного деятеля Я.А. Коменского (1592–1670). Его вклад в развитие теории и практики педагогики является выдающимся. Дидактическая система и форма организации образовательного процесса в виде классно-урочной системы обучения, сменившая индивидуальное обучение, и в настоящее время составляют теоретическую и практическую основу образовательного процесса во многих странах Европы и всего мира. Система его теоретических воззрений эволюционировала от разработки дидактических идей и установок, предназначенных для детей представителей одной нации («Чешская дидактика / *Didaktika Česká*») к универсальной «Великой Дидактике» («*Didaktika Magna*»).

Менее известна роль Я.А. Коменского как мыслителя, создавшего теоретические основы воспитания европейцев в духе мира. Идея преодоления границ национального самосознания основана на сложном личном опыте педагога, который подвергался преследованиям и вместе со своими последователями был вынужден жить за пределами Чехии. В конце жизни лейтмотивом педагогического творчества Я.А. Коменского становится мысль о необходимости установления мира между всеми народами, проживающими в Европе. В 1644 г. он начинает работу над произведением «Всеобщий совет по исправлению дел человеческих» [1], которое содержит проект реформы человеческого общества с позиций христианского гуманизма. Этот труд объемом более 3000 страниц содержит несколько самостоятельных частей, в каждой из которых обстоятельно рассматривается один из аспектов

бытия и воспитания человека в мире культуры. Размышляя о воспитании и образовании человека будущего, Я.А. Коменский ориентировался на идею всеобщности, универсальности, выхода за пределы установленного, о чем свидетельствуют названия новых разделов предложенной им всемирной педагогики: «Пансофия» – учение о всеобщей мудрости; «Пампедия» – всеобщее воспитание; «Панглотия» – всеобщий язык; «Панортозия» – всеобщее исправление; «Паннутезия» – всеобщее увещевание. Анализ названий данных разделов показывает, что в названиях данных разделов использована приставка «пан» (от греч. <pan – все), что позволило педагогу при помощи приема префиксной деривации терминологически закрепить новые разделы своего учения, используя оригинальную авторскую педагогическую лексику. В работе «Ангел мира» (1667) педагог обращается к проблеме разрешения конфликтов между народами, которые предлагает решать превентивно без применения военной силы, на основе доброй воли, используя переговоры. А.Я. Коменскому также принадлежит идея создания международных организаций как универсальных объединений, заботящихся о просвещении и сохранении мира между народами, поддержке тех учителей и учеников, которые нуждаются в помощи и сочувствии.

Таким образом, А.Я. Коменского можно считать педагогом, стоявшим у истоков идеи объединения и консолидации всех людей доброй воли. Он внес вклад в развитие европейской педагогики, предложив своим современникам новый – всемирный – формат рассмотрения проблем воспитания и образования молодого поколения, которое должно воспитываться на идеях гуманизма, уважения каждого человека.

Как отмечают историки и политологи, в конце XVIII – начале XIX века происходит определенный перелом в сознании мыслителей и появляется осознание необходимости экономического и политического взаимодействия на взаимовыгодных условиях. Появляются первые проекты объединения Европы. В числе таковых – написанный в 1713 г. проект французского аббата Сен-Пьера (1659–1743) «Проект трактата, чтобы сделать мир постоянным» [2], в котором он предлагает объединить христианские государства Европы в единое неэтническое государство и воспитывать детей в духе миролюбия. Аббат Сен-Пьер ввел термин «*bienfaisance*» («благотворительность») как образец нравственного поведения, оказание безвозмездной помощи тем, кто в ней особенно нуждается.

К проблеме всемирного единства как основы экономической и образовательной практики впоследствии обращались многие известные представители

общественной мысли. На развитие представлений о роли образования как фактора общественного прогресса в рамках европейской педагогической мысли оказали большое влияние идеи А. Сен-Симона (1760–1825), который мечтал о таком устройстве общества («ассоциации»), в котором будут созданы наилучшие условия для свободного развития способностей всех его граждан. Идеи поступательного развития человечества он изложил в своем программном труде «О промышленной системе» (1821), в котором указал на необходимость объединения всех прогрессивных сил Европы. Объединение, по мысли Сен-Симона, должно осуществляться на основе: единого кодекса морали, который он связал с идеей «нового христианства»; единого отношения всех граждан к собственности, требовавшего изменений в характере собственности и роли имущественных институтов; создания единой системы образования, доступной каждому гражданину безотносительно его происхождения или богатства, но поощряющей лиц, имеющих особые способности и дарования; создания единого федерального правительства, которое будет осуществлять демократические преобразования на всей территории Европы.

Реорганизованные национальные государства, согласно А. Сен-Симону, будут иметь единый общественно-политический строй, который венчает общеевропейский парламент. Он будет решать многие спорные вопросы, связанные с нарушением нравственных обязательств в рамках единого морального европейского кодекса народов Европы, а также осуществлять общее руководство при строительстве новых транспортных путей, обеспечивающих общеевропейскую коммуникацию культуры и товаров, организацию общественных работ по строительству и борьбе со стихийными бедствиями. Единое федеральное европейское правительство станет гарантом мира и гармоничной внешней политики, которая обеспечит мир европейскому континенту. Граждан федеральной Европы следует воспитывать на идеях мира, единения, взаимопомощи, осознания принадлежности к общей культуре. Таким образом, в системе воззрений А. Сен-Симона образование являлось одним из важных элементов единой европейской социально-политической и экономической системы.

К идее федерализма обращался также известный французский философ, экономист и социолог П.Ж. Прудон (1809–1865). Он полагал, что альтернативой централизованным государствам должно стать федеративное устройство европейских стран. Выдвинутая им идея «нового общества» обосновывала создание общества, не имеющего ни политической власти, ни специальных политических учреждений. В этой связи он развивает мысль о том,

что неэквивалентный обмен является причиной классовой эксплуатации и предлагает заменить его безденежным обменом товарами и беспроцентным кредитом для производителей [3]. Основной целью функционирования системы образования он считал выполнение ею роли своеобразного социального регулятора, который создаст условия для воспитания всех граждан, включенных в экономическую жизнь, установок на взаимопомощь и сотрудничество для всеобщего блага и процветания производителей, а также на объединение в ассоциации с целью решения своих социальных или экономических проблем. В целом утопические просветительские идеи, касающиеся педагогических аспектов федеративного объединения Европы, стали новым шагом в истории общественной мысли и получили развитие у последователей.

Сложный социально-политический и геокультурный ландшафт Европы XIX в. характеризовался наличием многих идейных направлений и идейно-политических течений, оформившихся в различное время. Рассмотрим наиболее значимые, определившие вектор развития образования и его теории в XIX–XX вв., которые в определенной степени характеризуют особенности национально-освободительной борьбы и политико-культурной экспансии этнонациональных групп, проживавших на территории Европы.

1. Движение славянских «будителей». В XVIII–XIX вв. в славянских землях Южной и Восточной Европы получило широкое распространение движение «будителей» (от чеш. «buditel» – «пробуждающий», «будящий»), идеи которых были направлены против иноэтничного влияния, как насильственной германизации на территории Словении и Чехии, так и мадьяризации в Словакии и османского влияния в Болгарии.

Движение «будителей» стремилось воссоздать неразрывную вертикаль образования на славянских языках. Язык как национальное достояние и живая культурная традиция являлся предметом повышенного внимания активистов данного движения. К их числу следует отнести одного из деятелей Чешского национального возрождения чешского филолога и просветителя Й. Домбровского (1753–1829), который внес значительный вклад в изучение старославянского языка и в разработку типологии современных ему славянских языков. Будучи признанным основоположником славистики, сотрудником Национального музея в Праге и преподавателем лужицких языков, он высоко оценил культуросозидающий потенциал славянских языков. Являясь автором, пишущим на родном ему немецком языке и на латыни, а также специалистом-теоретиком в области старославянского, в работе «Die Bildsamkeit der slawischen Sprache» (1799) обосновал необходимость изучения

славянских языков как фактора, способствующего национальной самоидентификации и росту национального самосознания.

Проблемы славянской филологии как фактора сохранения славянских культурных традиций нашли отражения в деятельности и теоретическом наследии многих педагогов, которые являлись активистами движения чешского и словацкого национального возрождения. Исследования в области фольклорных текстов принесли заслуженное уважение словацкому слависту П.И. Шафарiku (1795–1861), который в 1819–1861 гг. в качестве директора сербской православной гимназии внес значительный вклад в создание системы национального образования. Один из деятелей «чешского возрождения» Вацлав Ганка (1791–1861), будучи профессором чешского языка и литературы в Пражском университете, написал учебники «Чешское правописание» (1817), «Чешская грамматика» (1822), «Польская грамматика» (1839), национальный гимн Моравии «Мораво! Мораво!», а также разработал графическое изображение букв «всеславянской азбуки», которые, однако, не прижились. Оба деятеля культуры поддерживали профессиональную коммуникацию друг с другом [4].

Идею воссоздания единого общеславянского языка поддерживал известный чешский физиолог и педагог Я.Э. Пиркине (Purkyně, 1787–1869), который выступал не только за культурную, но и политическую автономию славянских народов. При этом особое внимание он уделял проблемам воссоединения польского народа, который проживал на территориях смежных государств и не имел своей государственности. Будучи всемирно известным физиологом и членом более 40 европейских научных обществ, Я.Э. Пиркине избежал преследований и репрессий по поводу своей прославянской деятельности.

Движение славянских «будителей», которые высоко ценили Россию как мощное национальное славянское государство, способствовало сближению русской, восточно-славянской и южнославянской культуры, усиливало интерес неславянского населения, проживающего в Европе, к культуре славянских народов. В настоящее время проблемы педагогического наследия славянских «будителей», в отличие от филологического, исследованы недостаточно и могут восполнить существенный пробел в истории образования.

2. Мадьяризация. В истории европейских государств реализовывались различные программы и проекты создания двуединых монархий как «двойственных» государств, к числу которых относятся и Австро-Венгрия. В истории термин «мадьяризация», понимаемого как меры по реализации политической, идеологической и национальной

стратегии, направленной на усвоение невенгерским населением венгерской культуры, относится к периоду 1800–1918 гг. Язык стал стержнем формирования этнического самосознания венгров. Известному венгерскому ученому и поэту Миклошу Реваи принадлежит разделяемая многими представителями интеллектуальных мадьярских кругов мысль о том, что благодаря системе национального образования словаки, сербы, вlahы, немцы охотно станут мадьярами. Существовала практика ассимиляции детей из семей румын и цыган, которая осуществлялась путем помещения этих детей в венгерские семьи для дальнейшего воспитания. Кроме того, в 1891 г. было введено обязательное посещение детьми из семей национальных меньшинств детских садов, в которых интенсивно изучался венгерский язык.

Активное продвижение венгерского языка, культуры и литературы проводилось с целью создания национального мадьярского государства, соответствующего западноевропейскому образцу. Как отмечают многие исследователи, имела место ярко выраженная культурная, а впоследствии и политическая экспансия, которая отражала стремление утвердить свои национальные интересы и национальную культуру путем культурной ассимиляции меньшинств, проживающих на территории страны.

3. Пангерманизм. Сложность и неоднозначность трактовки термина «пангерманизм» определяет особенности его трактовки в рамках педагогического исследования. Традиционно «пангерманизм» определяется как реакционная, крайне шовинистическая политическая доктрина, выдвинутая в наиболее агрессивными элементами германской буржуазии и юнкерства и выражавшая их экспансионистские устремления. Многие теоретики полагают, что пангерманизм зародился в начале 80-х гг. XIX в., в Австро-Венгрии в форме долгосрочной программы присоединения австрийских областей к Германии.

В философско-педагогической проекции идеи пангерманизма восходят к идейному наследию И.Г. Фихте, Ф. Шопенгауэра, Ф. Ницше. Значительное влияние на развитие теоретических основ национального образования оказала система воззрений И.Г. Фихте, который создает весьма своеобразную педагогическую концепцию, многие положения которой сохраняют значимость для современной педагогической науки как образец решения задачи национальной консолидации средствами образования. Мыслитель наделяет немецкий народ культуртрегерской функцией и самыми привлекательными чертами «коллективной личности». Осознанный порыв отдельного человека к единению с другими членами немецкого этнического сообщества получает у мыслителя определение «национального образования». Согласно И.Г. Фихте, немецкий этнос

объединяет, прежде всего, богатый, берущий свое начало в германском праязыке (Ursprache) язык. Мыслитель, в духе своего времени, признает за немецким языком не только статус приоритетной национальной ценности, но и переводит его в разряд абсолютного начала, утверждая, что не народы образуют язык – язык образует народ. Владение немецким языком, изучение которого должно стать обязательным для всех детей, проживающих на территории рейха, а также территорий компактного проживания немецкоязычного населения, приводит к образованию нового социального качества. Мыслитель фиксирует новым термином «Deutschheit» («немецкость») и рассматривает всю систему образования для иноэтничных народов как возможность обретения данного ценного качества [5].

Мысли И.Г. Фихте оказали существенное влияние на образовательную практику, целью которой стало формирование «коллективного Я» Германии. По пангерманистскому проекту была создана сеть новых учреждений интернатного типа – филантропинумов.

Историко-теоретические предпосылки развития идей интеграции восходят к системе взглядов представителей различных культурно-политических, просветительских и социально-политических движений XIX–XX вв. В истории педагогических учений наличествует разнообразный комплекс идей, обращенных к идеям интеграции, единения, консолидации. Их можно классифицировать на две основные группы по критерию «этническая основа».

Первая группа идей восходит к пансофическим идеям Я.А. Коменского, согласно которым общество должно стремиться к всемирной интеграции на внеэтнической основе. Данный комплекс идей представлен различными позициями, в том числе системой воззрений аббата Сен-Пьера А. Сен-Симона.

Вторая группа педагогически значимых идей также ориентирована на идею единения, однако в центре внимания ее представителей находятся макроэтнические потребности различных европейских народов. Они с определенной долей условности различаются по средствам интеграции: создание национальных литературных произведений, разработка теоретических проблем лингвистики и языкознания. Имело место развитие идеи насильственной культурно-языковой ассимиляции народов, не принадлежащих к титульным нациям. Многочисленные разнообразные педагогические практики показывают, что этнонациональные интересы в основном реализовывались на уровне формирования гражданско-этнических установок, что не исключало применение принудительных форм организации воспитания и обучения неродному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коменский Я.А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих. Часть шестая. Всеобщее исправление (Panorthosie). – URL: http://www.marsexx.ru/lit/traktaty_o_vechnom_mire.html.
2. Сен-Пьер Ш.И. Избранные места из «Проекта вечного мира» (в изложении Ж.Ж. Руссо). – URL: http://www.marsexx.ru/lit/traktaty_o_vechnom_mire.html
3. Прудон П.Ж. Что такое собственность? – М.: URSS, 2010. – 268 с.
4. Из бумаг П.И. Шафарика и В.В. Ганки. К истории русско-чешских ученых и литературных сношений в первой половине XIX в. – Юрьев: Тип. К. Матисена, 1896. – 56 с.
5. Fichte J.G. Reden an die deutsche Nation. – Hamburg: Felix Meiner, 1955. – P. 60–89.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ АУТИЗМА, ЕГО ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ

Серякова О.И.

В данной статье обобщается существующий опыт исследования раннего детского аутизма. Автор рассматривает современные подходы к этой актуальной проблеме, а также вопросы диагностики и коррекции аутизма.

Ключевые слова: аутизм, ранний детский аутизм (синдром Каннера), аутистическое мышление, диагностика, коррекция, преморбид.

Понятие «аутизм» как центральный симптом при тяжелых нарушениях взаимодействия с реальностью у взрослых больных шизофренией было впервые введено Э. Блейлером в 1911 г. и рассматривалось как «уход человека от внешней реальности в мир собственных фантазий» [5, с. 11].

Отдельные профессиональные описания как детей с аутистическими нарушениями психического развития, так и попыток врачебной и педагогической работы с ними стали появляться еще в период к. XIX–н. XX вв. В медицинской литературе того времени можно встретить отдельные описания аутистического поведения детей в связи с врожденными церебральными расстройствами, умственной отсталостью.

В 1943 г. американский клиницист Л. Каннер, обобщив наблюдения 11 случаев, впервые сделал заключение о существовании особого клинического синдрома с типичным нарушением психического развития, назвав его «синдром раннего детского аутизма». Доктор Каннер не только описал сам синдром, но и выделил наиболее характерные черты его клинической картины, такие, как крайнее аутистическое одиночество, задержка или отклонение в развитии речи, эхолалии, отличная механическая память, ограниченный диапазон спонтанной активности, стереотипии, страх перед изменением и незаконченностью, выработка ритуалов, появление странных занятий, интенсивных увлечений и фиксаций, а также патологические отношения с другими людьми, предпочтение общения с неодушевленными предметами. Л. Каннер рассматривал аутизм как психическое расстройство, отражающее неправильное воспитание, отчуждение ребенка «холодной» матерью, охарактеризовав аутистические проявления как защиту по своей природе.

На это исследование в основном опираются и современные критерии этого синдрома, получившего впоследствии второе название – «синдром Каннера». Необходимость идентификации данного синдрома, видимо, настолько назрела, что сходные клинические случаи были описаны австрийским ученым Г. Аспергером в 1944 г. и отечественным исследователем С.С. Мнухиным в 1947 г. [6].

Независимо от Л. Каннера, австрийский педиатр Х. Аспергер описал состояние, названное им аутистической психопатией. Он отмечал необычайно раннее речевое развитие (часто даже раньше ходьбы), своеобразное использование языка, необычное интонирование речи, словотворчество, неспособность создать полноценный визуальный контакт. Указывал на бедность мимики и жестов, моторную неловкость, угловатые движения, стереотипии, несформированность простейших социальных навыков, импульсивность детей, без принятия во внимание требований обстановки. Говоря о природе аутизма, Х. Аспергер указывал на биологический дефект аффективного контакта, а также пришел к выводу, что аутистическая психопатия наследственно обусловлена. В прогностическом плане синдром Аспергера рассматривается как более благополучный «вариант» аутизма по сравнению с синдромом Каннера. Часто синдром Аспергера называют высокофункциональным аутизмом.

Первое описание аутизма как органического (обусловленного органическим поражением ЦНС) состояния было представлено в 1967 г. С.С. Мнухиным с соавторами; описание РДА типа Каннера в 1970–1974 гг. Г.Н. Пивоваровой и В.М. Башиной; РДА в круге постприступной шизофрении в 1975 г. М.Ш. Вроно, В.М. Башиной и др. [5].

На основании изучения характера преморбиды у больных ранней детской шизофренией и начальных этапов личностного развития детей с РДА, было выявлено, что наиважнейшей особенностью РДА Каннера являлся особый асинхронный тип задержки развития. Признаки асинхронии развития проявлялись в нарушении иерархии психического, речевого, моторного, эмоционального созревания, нарушении физиологического феномена вытеснения примитивных функций сложными, как это характерно для нормального развития детей, т. е. в синдроме «переслаивания» примитивных функций сложными [1].

В исследованиях 1956 и 1967 гг. Б. Беттельхейм выдвинул теорию «холодной матери» – идеи о том, что детский аутизм – дезадаптивная реакция ребёнка на угрожающее и холодное социальное окружение. Эта же идея ранее встречается у Каннера, он также упоминал о наличии у родителей пациентов стёртых аутистических черт (отчуждённость, трудности в общении), однако у Каннера эти черты выступают как свидетельство генетической, наследственной природы аутизма. Позднее подтверждение получила именно теория генетической обусловленности аутизма, в то время как убедительные данные в пользу психогенной теории так и не были получены. Однако, несмотря на то, что большинство исследователей отрицает психогенную теорию происхождения аутизма, нельзя не учитывать того факта, что члены семей, в которых воспитываются дети с ранним детским аутизмом, обладают рядом выраженных психологических особенностей. Данные сведения наводят на мысль о том, что нормализация семейного функционирования является важным фактором успешной социализации аутичного ребёнка, а неблагоприятная обстановка в семье замедляет и искажает социализацию ребёнка.

Об аутизме как о целостном способе психического существования, отличном от других, говорят т. н. «высокофункциональные», т. е. вполне социализированные аутистические личности, описавшие свое детство, юность и взрослые годы (Т. Grandin). Компенсированные высокофункциональные аутисты, хотя и имеющие иной когнитивный стиль и строящие отношения с окружающим миром иначе, рассказывая о своем опыте, о своих внутренних состояниях и чувствах, способны к критическому отношению к себе, к опыту своего психического существования.

В настоящее время большинство авторов полагают, что аутизм является следствием особой патологии, в основе которой лежит недостаточность центральной нервной системы. Был выдвинут ряд гипотез о характере этой недостаточности, ее возможной локализации, ведутся интенсивные исследования по их проверке, но однозначных ответов пока нет. Известно только, что у аутичных детей признаки

мозговой дисфункции наблюдаются чаще обычного, у них нередко проявляются нарушения биохимического обмена. Недостаточность может быть вызвана широким кругом причин: генетической обусловленностью, хромосомными аномалиями, врожденными обменными нарушениями, патологией беременности и родов, последствиями нейроинфекций, ранним шизофреническим процессом. Таким образом, специалисты (Х. Аспергер, Т. Питерс, С.С. Мнухин, К.С. Лебединская) указывают на полиэтиологию (множественность причин возникновения) синдрома раннего детского аутизма, и его полинозологию (проявление в рамках разных патологий).

Современные международные диагностические системы МКБ-10, DSM-1Y, подчеркивая значимость лежащих в основе РДА биологических нарушений, называют в качестве причин аутизма как самостоятельного расстройства психодинамические и средовые причины, органические и неврологические нарушения, биохимическую патологию и генетический фактор, определяют детский аутизм (синдром Каннера) как первазивное (всепроницающее) расстройство развития, которое клинически обнаруживается как нарушение (отклонение или задержка) в развитии внимания, тестирования реальности и в развитии социального, языкового и двигательного поведения и включает три основных блока диагностических критериев развития и поведения (т. н. «триада Лоры Винг»):

- качественное ухудшение в сфере социального взаимодействия;
- качественное ухудшение в сфере вербальной и невербальной коммуникации и воображения;
- крайне ограниченный репертуар видов активности и интересов.

В качестве важнейших критериев диагностики РДА указываются следующие.

1. Время появления первых симптомов в возрасте не позднее 30 месяцев. В последнее время в этот пункт внесена поправка – время появления первых симптомов до 48 месяцев.
2. Основополагающая недостаточность реакций на окружение.
3. Дефицитарность речевого развития.
4. В случае наличия речи – ее своеобразие, например, отставленные эхолалии, метафорический язык, искаженное использование личных местоимений.
5. Причудливость реакций на окружение: сопротивление изменениям, своеобразное, заинтересованное отношение к отдельным, одушевленным или неодушевленным объектам.
6. Отсутствие бреда и галлюцинаций. Ассоциативная слабость и бессвязность, как при шизофрении. Наиболее отчетливо синдром раннего детского

аутизма проявляется от 2 до 5 лет, хотя отдельные признаки его отмечаются и в более раннем возрасте. После первого года жизни они становятся особенно явными: трудно организовать взаимодействие, привлечь внимание ребенка, заметна задержка речевого развития. Возраст от 3 до 6 лет является наиболее трудным, т. к. этот период максимально отягощен поведенческими проблемами – самоизоляцией, чрезмерной стереотипностью поведения, страхами, агрессией и самоагрессией. Затем аффективные трудности могут постепенно сглаживаться, ребенок может больше тянуться к людям, но на первый план выступают задержка психического развития, дезориентированность, непонимание ситуации, неловкость, негибкость, социальная наивность. С возрастом неадаптивность в быту, несоциализированность становятся все более явными [6].

В настоящее время в России диагноз «аутизм», как правило, официально подтверждается в 3–4 года, однако в последние годы всё больше возрастает интерес к возможностям ранней диагностики аутизма (работы С.С. Морозова, М.М. Либлинга, Е.Р. Баенской и др.). В современной российской диагностике аутистами могут быть дети в возрасте от 3 до 15 лет, после 15 лет диагноз «аутизм» либо снимается, либо заменяется диагнозом «шизофрения». В европейских странах диагноз «аутизм» является пожизненным.

Одним из наиболее важных вопросов в рамках проблемы аутизма является вопрос дифференциальной диагностики аутистических состояний различного происхождения. Важность его определяется, прежде всего, тем, что дети с аутистическими проявлениями обоснованно составляют группу повышенного риска развития шизофрении, а приблизительно у 25 % лиц, страдающих аутизмом, развивается эпилепсия, которая может проявиться в подростковом или юношеском возрасте (A. Bailey, Philips&Rutter, 1996). К тому же исследование детей с синдромом раннего аутизма, проведенное L. Wing, показало, что у 55–60 % из них обнаруживается глубокая умственная отсталость, у 15–20 % – легкая интеллектуальная недостаточность, а 15–20 % имеют нормальный интеллект [4].

В связи с вышесказанным возрастает необходимость выработки для каждого конкретного случая лечебных, психолого-педагогических и коррекционных стратегий, тем более что при отсутствии лечебно-коррекционной работы более чем в 70 % случаев РДА наблюдается глубокая инвалидизация (данные Национального общества содействия детям-аутистам США за 1982 г.). Наоборот, своевременное начало психолого-педагогической коррекционной работы в сочетании с лекарственной терапией способствует максимальной мобилизации имеющихся ресурсов

психической активности ребенка: эмоциональной, когнитивной, моторной сфер [2].

В настоящее время становится все более понятным, что детский аутизм не является проблемой одного только детского возраста. Трудности коммуникации и социальной адаптации меняют форму, но не уходят с годами, и помощь и поддержка должны сопровождать человека, страдающего аутизмом, всю жизнь [6].

Отечественная дефектология обратила внимание на проблему раннего детского аутизма сравнительно недавно. Актуальность проблемы определяется высокой частотой данной аномалии психического развития (15–20 случаев на 10 000) и очень большим значением своевременной и адекватной коррекции. Решение проблемы коррекции связывается, в первую очередь, с необходимостью широкой информированности общества об особенностях лиц с аутизмом. Существующие рекомендации к коррекционной работе при РДА не дают представления о целостной картине работы. В основном разработаны лишь отдельные направления. Общие же рекомендации не дают достаточных сведений об особенностях коррекции аутизма в различных клинических картинах.

Таким образом, социальная значимость проблемы раннего детского аутизма (РДА) достаточно велика. Если в ранних исследованиях было показано, что частота его проявлений 3–6 случаев на 10 тыс. детей (L. Wing, 1976, 1978), то впоследствии, при выявлении полиэтиологии детского аутизма, были описаны множественные случаи сходных нарушений в развитии коммуникации и социальной адаптации. В итоге частота выявления детского аутизма разной этиологии достигает 20 на 10 000 детей (Т. Питерс, 1999) [3]. Не вполне укладываясь в классическую клиническую картину РДА, они имеют общую специфику психического дизонтогенеза и требуют аналогичного коррекционного подхода.

РДА рассматривается не только как клиническая, но и как психолого-педагогическая проблема и в связи с возникшим запросом общества на введение в образовательное пространство категорий детей, ранее признаваемых необучаемыми. Это делает актуальным научное обоснование и разработку методов психокоррекционной работы с детьми, страдающими аутизмом. Разрешение этих задач непосредственно связано как с исследованием особенностей психического развития при детском аутизме, так и с изучением и обобщением практического опыта, в котором важную роль играет анализ успешных случаев психокоррекции. Этому и будет посвящено мое планируемое исследование.

Одним из важнейших приоритетов развития системы специального образования является максимально раннее начало коррекционного воздействия,

что открывает возможность профилактики и предотвращения формирования вторичных нарушений психического развития. Планируемое исследование направлено на выявление личностных деформаций детей с аутистическими чертами в поведении, и далее, на основе полученных данных, разработку средств психологической помощи детям раннего возраста.

Исследование предполагается осуществить в несколько этапов.

1. Обобщить литературные данные по проблеме РДА, охарактеризовать основные подходы к психологической помощи ребенку с аутизмом.
2. Проанализировать методы диагностики и психологической помощи аутичным детям. Особое внимание при этом уделить конкретным методикам, включая возможность создания авторского варианта диагностической методики.
3. Собрать и изучить анамнестические данные конкретных детей с аутистическими чертами в поведении. Создать и проанализировать индивидуальные истории развития этих детей. Провести диагностические мероприятия, с целью определить глубину дефекта и особенности личностной деформации.
4. На основе полученных данных, создать и далее реализовать коррекционно-развивающую программу, направленную на помощь детям с аутистическими чертами в поведении.
5. Провести повторную диагностику, с целью определения и описания динамики произошедших изменений.
6. Проанализировать полученные данные.

Исследование будет выполняться в рамках подхода, разработка которого началась в ИКП РАО под руководством К.С. Лебединской в 70-х гг. прошлого века. Он традиционен для отечественной психологии и опирается на положение Л.С. Выготского о единстве когнитивного и аффективного развития. Искажение психического развития при детском аутизме объ-

ясняется дисбалансом в формировании системы аффективных механизмов, адаптивных смыслов, в норме организующих взаимодействие ребенка со средой и близкими людьми и лежащих в основе когнитивного и социального развития. В рамках этого подхода накоплен большой опыт практической психологической работы, направленной на коррекцию аффективного развития аутичного ребенка, сформулированы ее принципы, определены методы (О.С. Никольская, К.С. Лебединская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, В.В. Лебединский).

Известна высокая эффективность оказания психологической помощи в раннем возрасте, однако в настоящий момент число специалистов, оказывающих такую помощь, недостаточно. Проведение описанного исследования может помочь открыть новые пути и ориентиры в проблеме диагностики и коррекции аутистических паттернов поведения у детей. Практическое внедрение результатов исследования может производиться практически в любом образовательном учреждении и любыми специалистами, работающими с аутичными детьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Башина В.М. Аутизм в детстве. – М.: Медицина, 1999.
2. Детский аутизм: хрестоматия / Сост. Л.М. Шипицына. – СПб., 1997.
3. Иванов Е.С., Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В. Детский аутизм: диагностика и коррекция. – СПб.: Дидактика плюс, 2004.
4. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. – М.: Медицина, 1995.
5. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007.
6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Теревинф, 1997.

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ДЕФОРМАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Падашуль А.К.

Статья представляет собой обобщение и осмысление авторского практического опыта психологического сопровождения гиперактивных детей, обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи. Определяются основные формы и способы работы над проблемой ценностно-смысловой деформации детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Анализируются подходы отечественных и зарубежных авторов к пониманию смысла и целей психологического сопровождения развития личности.

Ключевые слова: гиперактивность, дезадаптация, дефицит внимания, коррекция.

Изучение исследований проблемы нарушения поведения у гиперактивных детей дошкольного возраста, связанного с дефицитом внимания и гиперактивностью показало, что это детское расстройство, затрагивающее примерно 3–5 % детей. Но, как отмечают В.И. Габдракипова, Н.Н. Заваденко, О.П. Шмакова, Э.Г. Эйдемиллер и др., актуальность изучения гиперактивных детей обусловлена не только значительной распространенностью таких проявлений поведения, но и, в первую очередь, выраженной дезадаптацией, затрудняющей у этих детей приобретение знаний и навыков, налаживания отношений в детском коллективе.

Анализ возрастной динамики СДВГ фиксирует два всплеска проявлений активности. Первый отмечается в 5–6 лет и приходится на период подготовки детей к школе, второй в возрасте 12–15 лет. Проявление синдрома дефицита внимания, как и любого детского психического расстройства, существенно изменяется с возрастом.

По данным ряда исследователей, к подростковому возрасту повышенная двигательная активность в большинстве случаев исчезает, но импульсивность и дефицит внимания сохраняются. По результатам исследования Н.Н. Заваденко, поведенческие нарушения сохраняются почти у 70 % подростков и 50 % взрослых, имевших в детстве диагноз СДВГ. При неблагоприятном взаимодействии с гиперактивным ребенком такие нарушения становятся долговременными и могут проявляться вплоть до позднего подросткового периода, представляющего особый этап становления личности, когда при недостаточной зрелости эмоциональной, потребностно-мотивационной и ценностно-смысловой сферы проявляются такие черты характера, как отрицание,

вспыльчивость, агрессивность. Все это усиливает специфические поведенческие реакции: эмансипация, группирование, хобби, которые способствуют приобщению подростков к делинквентной среде, употреблению наркотиков. Если в раннем детстве отмечается незрелость двигательных и психических функций, то в подростковом возрасте проявляются нарушения в адаптационных механизмах, что становится причиной правонарушений и преступлений. Однако основное внимание синдрому дефицита внимания с гиперактивностью уделяется, как правило, только при поступлении ребенка в школу, когда налицо школьная дезадаптация и неуспеваемость (Н.Н. Заваденко, Е.Б. Касатикова, В.Р. Кучма, Г.Р. Ломакина, Л.Д. Столяренко и др.).

В то же время, многочисленные исследования свидетельствуют о том, что дошкольный возраст является периодом наиболее интенсивного физического и духовного развития человеческого индивида, и от того, какие педагогические и гигиенические условия создаются для этого раннего развития, во многом зависит будущее ребенка, зависит, насколько он будет физически крепок и здоров, какими умственными качествами он будет обладать, когда станет зрелым взрослым человеком. Данную точку зрения разделяют И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова, О.И. Политика, которые подчеркивают, что, начиная с детского возраста, необходимо выявлять этих детей и консультировать родителей о необходимости коррекции дефицита психических функций до поступления в школу. В то же время, хотя социальные представления о семье изучались достаточно широко, но по сей день предпринимаются попытки задать им более четкие границы, выявить реальные условия и факторы, определяющие силу и возможности их

влияния на реальное поведение ребенка. В частности, существует ряд разногласий относительно ведущих детерминант формирования семейных представлений, их влияния на будущую жизнь возможности и эффективности коррекционного воздействия на них специалистов. Таким образом, современная картина процессов, касающихся семьи, нуждается в более пристальном рассмотрении.

На наш взгляд, особый интерес представляет позиция А. Маслоу, который оперирует понятиями Б (бытийных) и Д (дефициентных) ценностей, в соответствии с которыми «хорошие» внешние условия в семье, социуме, окружающем ребенка, могут быть определены как направляющие к психологическому здоровью или к бытийным ценностям: истина, добро, красота, жизненность и др. Причем, принятие и освоение ценностей (интериоризация, идентификация, интернализация) – сложный процесс, образующий структуру, представленную в работе Я. Гудечека. Это своеобразная информация о существовании ценности и условиях ее реализации в «переводе» на собственный, индивидуальный язык, которая на уровне активной деятельности принимается или отвергается.

В дальнейшем формирование ценностных ориентаций обретает два направления. Первый – через принятие ценности ведет к инклюзии, т. е. к включению ее в личностно признанную систему ценностей, а затем – к динамическому изменению личности в соответствии с принятой ценностью. Второй путь – отрицание ценности, когда интернализация ценностей «застревает» на уровне трансформации или активной деятельности, т. к. общественные ценности (такие, как семья, работа, здоровье, познание) не являются составляющими личностно признанной системы ценностей.

Важным структурным компонентом нашей исследовательской работы стала подготовка родителей к сотрудничеству с психологом и опосредованные (с родителями) занятия с ребенком.

Основное направление психокоррекционной работы было направлено на работу с семьей, которая включала следующие задачи:

- сформировать у родителей положительную направленность на организацию эмоционально-насыщенного взаимодействия с ребенком;
- способствовать активному использованию материалов тренинга в семейной практике. Для решения поставленных задач, первоначально необходимо было выявить отношения родителей к вопросу гиперактивности детей. Процесс оценки психического развития ребенка осуществлялся с помощью клинико-биографического метода.

Для структурирования полученного материала родителям предлагалось заполнить Анкету скрининговой диагностики развития ребенка. Полученные

данные сравнивались с записями амбулаторной карты дошкольника в пренатальный и интранатальный периоды, а также в период развития в раннем и дошкольном возрасте. Таким образом, на основании полученных данных изучались течение беременности и послеродовой период, состояние здоровья ребенка в процессе развития и перенесенные заболевания. Отдельно рассматривались жалобы родителей и воспитателей дошкольного учреждения на нарушения в поведении и развитии ребенка. Выяснилось, с какого возраста впервые появились патологические проявления; их характер, изменение течения заболевания в процессе роста ребенка; особенности развития, поведения ребенка, взаимоотношения со сверстниками и взрослыми; склонность к определенным видам деятельности определялась готовность детей к обучению в школе. При проведении анкетирования, индивидуальных консультаций, бесед было выявлено, что большинство родителей выделяют высокую подвижность, возбудимость, невнимательность, рассеянность своего ребенка. Что касается внутреннего мира ребенка, то многое в его поведении для родителей осталось незамеченным (конфликтность, агрессивность, тревожность, враждебность к сверстникам). У большинства родителей таких детей отсутствует потребность в поисках причин непонятного поведения своего сына или дочери. Никто из родителей не назвал и не видит в качестве источника возбужденного поведения ребенка атмосферу в семье. Так, мама Влада Б., на поведение которой жаловались соседи по лестничной площадке, указывая на ее жесткое отношение к ребенку, постоянные крики на сына, его наказания, развод с мужем, ругань с родителями, на предложение психолога разобраться в причинах неадекватного поведения ее сына, сказала: «Он таким родился». Практически такого же мнения и родители Арины С. Родители Димы Р. вообще не замечают никаких особенностей в поведении своего ребенка, при том, что слышат многочисленные жалобы от других родителей, детей которых обижает Дима. Так, во время прогулки от удара Димы девочка Вика упала с установленной на прогулочной площадке «лианы» и разбила переносицу. Причем, по словам Димы, он ударил ее за то, что она с ним не играла. На рассказ педагога о произошедшем, мама Димы отреагировала замечанием, что девочка сама виновата.

В анкетировании «Шустрики или мямлики?» приняли участие 54 респондентов – родители (опекуны) детей, принимающих участие в эксперименте.

Им были предложены следующие вопросы.

1. Как точнее сказать про Вашего ребенка: «шустрик» или «мямлик»?
2. Как вы думаете, нуждается ли ваш ребенок в коррекции поведения?

3. Укажите, на Ваш взгляд, главные причины нарушения поведения гиперактивных (подвижных) детей.
4. Что, на Ваш взгляд, наиболее эффективно поможет в достижении коррекции поведения ребенка?

После обработки полученных данных можно отметить, что в целом для родителей характерно недостаточно серьезное отношение к существующей проблеме. Анкетирование показало, что родители не в полной мере владеют знаниями о данном заболевании, о его причинах, в силу чего или не видят, или не хотят видеть проблемы с поведением своего ребенка, не могут утвердительно сказать, что их ребенку необходима коррекционная помощь. Многие родители хотели бы самостоятельно решить этот вопрос, но не знают, как это сделать эффективней. Часть родителей в этом вопросе ориентируется на семейный уклад и считает: «Как можем, так и воспитываем!», «И нас так родители воспитывали!». Другая часть родителей убеждена в том, что эту проблему должна решать не семья, а детский сад: «В детском саду ребенок целый день, вот и занимайтесь, а нам и так некогда. Мы ребенка реже видим!». В то же время абсолютное большинство родителей с интересом отнеслись к организованным консультациям и анкетированию.

После полученных предварительных данных о каждом ребенке и его семье, свою работу мы начали с процесса установления доверительно-деловых контактов с родителями, трансляции родителям положительного образа ребенка.

Одним из действенных способов был отмечен такой, как присутствие родителей на творческих занятиях «Встречи с психологом». Когда родители видят проводимую с их детьми работу, они проникаются желанием вникнуть в суть проблемы их дочери или сына.

После этого каждая семья (или один из родителей) были приглашены на индивидуальную беседу, цель которой – получение дополнительных сведений о ребенке. Родителям предоставлялась возможность сообщить о ребенке все, что они посчитают нужным: его положительные черты характера, слабые стороны, любимые и нелюбимые виды деятельности, проблемы и трудности в воспитании и т. д. После этого очерчивался круг проблем, которые родители хотели бы разрешить в ходе психотерапевтической деятельности.

На тренинговых занятиях родители осваивали подвижные игры и игровые упражнения. Для этого все участники были распределены на пары «взрослый–ребенок», где роль «ребенка» исполнял взрослый. Во время выполнения игровых заданий предъявлялись следующие требования:

- эмоциональность, проявляющаяся в ласковых выражениях, теплых взглядах, нежных прикосновениях;
- двусторонний характер взаимодействия участников: вначале один предлагает игру и контролирует, как выполняются правила игры и игровые упражнения; затем инициатором деятельности и ее контролером становится другой участник.

Набор игр и упражнений был представлен тремя взаимосвязанными блоками.

Первый блок. Игры и упражнения на развитие внимания и формирования самоконтроля двигательной активности.

Второй блок. Игры и упражнения на согласованность совместных действий и развитие координации.

Третий блок. Игры и упражнения на развитие произвольности психических процессов.

При этом в ходе проводимой работы мы убедились: соединение эмоциональных переживаний детей с ответными чувствами родителей начинает выступать реальной опорой для пробуждения отзывчивости чувств. Затем, после того, как взрослые освоили игры и упражнения, была организована совместная игровая деятельность родителей с детьми, которая проходила в виде досугов и развлечений в детском саду. Учитывая, что обогатить и разнообразить эмоциональный опыт гиперактивного ребенка, помочь ему овладеть элементарными действиями самоконтроля и тем самым несколько сгладить проявления повышенной двигательной активности – значит изменить взаимоотношения его с близким взрослым, и, прежде всего, с мамой. Своей работой мы стремились способствовать, чтобы любое действие в отношениях с близкими ребенку людьми, любая ситуация, событие, были направлены на углубление контактов, их эмоциональное обогащение.

Для обеспечения психолого-педагогической поддержки ребенка, кроме программы коррекционно-развивающих занятий, были разработаны коррекционно-развивающие развлечения и праздники с гиперактивными детьми и их родителями, которые позволяют: изменять психоэмоциональное состояние ребенка; преодолевать барьеры в общении, лучше понять себя и других; развивать творческую инициативу; создавать «ситуацию успеха» для каждого ребенка; создавать эмоционально-благоприятную атмосферу, способствующую возникновению радостных эмоций, душевного благополучия; оставлять в памяти радостные воспоминания, будить интерес к окружающему, к искусству, к людям. Причем для многих мам и пап такая ситуация оказалась непривычной – у них не было опыта взаимодействия со своим ребенком, часто можно было услышать отговорки родителей «Мы работаем, нам некогда».

Но после проведенной предварительной работы практически не было ни одной семьи, которая бы не пришла на приглашение психолога и детей в детский сад. И если некоторые мамы были растеряны, скованы, не все получалось в общении с ребенком, то дети чувствовали себя комфортно: они улыбались, радовались предстоящему общению с родителями.

Результаты работы показали, что у большинства детей повысился уровень самоконтроля: воспитателями было отмечено, что дети стали внимательно слушать объяснения педагога на занятиях, самостоятельно контролировали собственное выполнение задания от начала до конца, при этом замечая и исправляя ошибки не только у своих партнеров, но и у себя. Игры этих детей стали более продолжительными по времени и разнообразными по содержанию, а игровые объединения детей более стабильными.

Коррекционная работа помогла родителям лучше понять своих детей, выбрать наиболее эффективную форму взаимодействия.

Психотерапевтическая поддержка гиперактивного ребенка, а также углубленная работа по изучаемой проблеме с родителями, привели к смягчению, в отдельных случаях даже к устранению патологических родительских реакций на трудности ребенка. Кроме того, они способствовали более полному раскрытию способностей ребенка, нормализации психологического климата в семье, реконструкции родительских позиций по отношению к детям, гармонизации психического развития детей и семье, развитию самосознания и самооценки ребенка.

Мы убедились, что принципы и ценности здоровой личности по восприятию физического, социального, собственного психологического мира, тесно связаны с индивидуальной системой ценностей (бытийных и дефицентных). Ценностно-смысловые ориентации, играя важную роль в регуляции социального поведения, выступают медиатором личностного

развития ребенка. В связи с этим при разработке коррекционно-профилактических программ следует обращать внимание на целенаправленное формирование и развитие адекватных ценностно-смысловых ориентаций как метода первичной профилактики адиктивного поведения детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. Непоседливый ребенок или Все о гиперактивных детях. – М.: Психотерапия, 2008. – 208 с.
2. Габдракипова В.И., Эйдемиллер Э.Г. Психологическая коррекция детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 44 с.
3. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности // Психология личности в социальном обществе: Активность и развитие личности. – М., 1989. – С. 102.
4. Запорожец А.В. Роль дошкольного воспитания в общем процессе всестороннего развития человеческой личности // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 9. – С. 66–69.
5. Ломакина Г.Р. Гиперактивный ребёнок. Как найти общий язык с непоседой. – М.: Центрополиграф, 2009. – 188 с.
6. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
7. Политика О.И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. – СПб: Речь, 2008. – 208 с.
8. Пономаренко Т.О. О взаимосвязи эстетических представлений и поступков детей // Дошкольное воспитание. – 1992. – № 3–4. – С. 10–14.
9. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Сещерякова. – М., 1997. – 72 с.
10. Столяров Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – С. 300–303.

ПСИХОЛОГО-ПРАВОВАЯ ТРАКТОВКА ПОНЯТИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ»

Сарелайнен А.И.

В статье обобщаются и анализируются имеющиеся в литературе определения психологического воздействия, описываются ключевые характеристики, присущие психологическому воздействию и профессионально-психологическому воздействию. Во второй части статьи обозначены проблемные поля, которые могут стать основой для практических и теоретических исследований профессионально-психологического воздействия.

Ключевые слова: психическое и психологическое воздействие, профессиональная деятельность, манипуляция, прием воздействия.

Целью данной статьи является обобщить и проанализировать имеющиеся в литературе определения психологического воздействия, провести демаркационную линию, выделяющую профессионально-психологическое воздействие, описать ключевые характеристики, присущие психологическому воздействию и профессионально-психологическому воздействию.

Начнем наше изложение с того, что обратимся к вопросу различения терминов психическое и психологическое воздействие.

Как указывает А.М. Столяренко, понятия «психическое воздействие» и «психологическое воздействие» имеют различия в оттенках значения, однако в литературе и практике часто используются как взаимозаменяемые. В пример автор приводит практику употребления этих понятий в комментариях к УК РФ, изданных в 1999 г. [6]. Решив проверить, изменилась ли картина в употреблении двух понятий за прошедшее десятилетие, мы обратились к более новой редакции комментариев [5]. В результате анализа этого источника можно сделать следующие выводы. В рамках данного документа чаще употребляется понятие «психический»: психическое принуждение (ст. 40), психическое насилие (комм. к ст. 127, 131), психическое давление (ст. 120), психическое воздействие (ст. 116, 120, 133, 150, 178, 309), психическое заболевание (ст. 21, 299, 301), психическое развитие (комм. к ст. 61), психическое расстройство (комм. к ст. 97, 101, 103, 111). В перечисленных комментариях употребление термина «психическое» представляется нам обоснованным. При этом использование авторами комментариев выражения «психическое отношение» (комм. к ст. 27 – «психическое отношение к последствиям», ст. 293 «психического отношения к совершаемому общественно

опасному деянию»), по нашему мнению, является не корректным. На наш взгляд, термин отношение имеет социально-психологическую природу, т. е. связан не столько с психикой и психическими процессами на уровне индивида, сколько с личностью человека, с его психологией. В данном случае более точным было бы употребление термина «психологическое отношение».

Что касается понятий «психическое воздействие» и «психологическое воздействие», то различие в их употреблении практически не наблюдается. Так, например, понятие угрозы в ст. 120 раскрывается как психическое воздействие, а в ст. 131 – как психологическое.

В психологической литературе также отсутствует единое мнение по этому вопросу. Довольно распространенной формулировкой, тиражируемой вслед за А.М. Столяренко, является следующая: «Любое нефизическое воздействие одной личности на другую, признаки процесса или конечный результат которого возможно обнаружить, является психическим» [6, с. 381]. Утверждение в целом верное, однако неполное, поскольку не раскрывает суть процесса или результата воздействия. Данное определение вызывает больше вопросов и выглядит скорее как постановка проблемы, нежели чем как ее решение.

Отвечая на вопрос разделения воздействия психического и психологического, Столяренко приводит любопытную трактовку: «Психологическое воздействие – преднамеренное, целенаправленное вмешательство в процессы психического отражения действительности другого человека в отличие от психического, которое может происходить и без выраженного желания воздействующего субъекта и даже в его отсутствие («его слова запали мне в душу, хотя он даже не догадывается о моем существовании»). Оно

произвольное, волевое, как правило, методически подготовленное, часто – инструментально оснащенное. Результаты его ожидаются и прогнозируются» [6]. Утверждение не однозначное, и мы не готовы с ним согласиться. С нашей точки зрения, вернее разделять психическое и психологическое воздействие не по критерию произвольности и целенаправленности воздействия, а с точки зрения предмета или мишени воздействия. Так, психическому воздействию подвергаются все элементы психики реципиента – меняются психические процессы, функциональное состояние. Такое воздействие, на наш взгляд, является чаще фоновым – например, громкая музыка, температура, развитие утомления (целенаправленная организация деятельности приводящей к утомлению), стимулирование определенного вида эмоций (жалости, эйфории). Результат такого воздействия мало прогнозируемый, и сама процедура воздействия часто не позволяет формировать опредмеченный результат и корректировать процесс воздействия, ориентируясь на обратную связь от реципиента. Психологическое же воздействие будет ориентировано на изменение личностных проявлений и социальных установок, мотивов, интересов и т. п. При этом нужно оговориться, что в чистом виде психическое или психологическое воздействие встречаются редко. Как правило, в акте воздействия слиты влияния и на психические, и на психологические компоненты. В нашей работе мы будем применять формулировку «психологическое воздействие», поскольку она более широкая, за исключением тех случаев, когда речь будет идти только о воздействии на психические компоненты, и указание на этот факт будет принципиальным для уяснения сути излагаемого.

Теперь поговорим об определении феномена психологического воздействия. Здесь, как и во многих других теоретических проблемах психологии, единого мнения ученых не существует.

Большинство специалистов определяет воздействие как процесс и результат одновременно. Кроме уже упомянутого определения, данного А.М. Столяренко [6], такого рода определение дает Г.А. Ковалев. Так, он понимает под воздействием процесс, реализуемый в ходе взаимодействия двух систем, результатом которого является изменение в состоянии или структуре хотя бы одной из них [4]. Н.П. Хайдуков считает, что «воздействие одного человека на другого – это осуществляемый в личных или общественных интересах процесс передачи информации путем использования различных методов и средств с целью вызвать необходимую реакцию со стороны лица, на которое оказывается воздействие, и тем самым обусловить желательную позицию и поведение этого лица в нужном направлении» [7, с. 13]. Однако полным такое определение воздействия

одного человека на другого признать нельзя, т. к. оно не отражает того, что в природе реально существует не только преднамеренное, целенаправленное воздействие одного человека на другого, но и непреднамеренное, произвольное воздействие. И таким образом, Н.П. Хайдуковым дано определение лишь одного из видов воздействия человека на человека, а именно преднамеренного, целенаправленного воздействия.

Т.С. Кабаченко, определяя психологическое воздействие, идет по пути перечисления важных характеристик, наличие которых отделяет воздействие от других сходных психологических феноменов и воздействий иной природы. Автор считает воздействие психологическим, «когда оно имеет внешнее по отношению к адресату (реципиенту) происхождение и, будучи отраженным им, приводит к изменению психологических регуляторов конкретной активности человека». Речь идет и о внешне ориентированной, и о внутренне ориентированной активности. В качестве результата воздействия Кабаченко рассматривает «изменение степени выраженности, направленности, значимости для субъекта различных проявлений активности» [3, с. 23]. Таким образом, в данном определении воздействие рассматривается и как процесс, и как результат.

По пути определения воздействия через его ключевые признаки идет и Е.Л. Доценко. По его мнению, воздействие – «это одна из двух сторон единого процесса взаимодействия»; «при рассмотрении воздействия в расчет принимается лишь одностороннее влияние, включенное в состав целостного взаимодействия»; «результатом воздействия выступают некоторые изменения в психических характеристиках или состоянии адресата воздействия» [2, с. 64].

Отметим, что ни в определении, данном Кабаченко, ни в определении, приведенном Е.Л. Доценко, не упоминается целенаправленность воздействия ключевая характеристика, т. е. они описывают весь спектр актов воздействия, вне зависимости от их преднамеренности.

Обобщая приведенные определения, можно отметить, что большинство авторов рассматривают психологическое воздействие как процесс и как результат этого процесса. Дискуссионными остаются вопросы различий психологического и психического воздействия, целенаправленности и преднамеренности как обязательной характеристик психологического воздействия, о механизмах воздействия.

В ряде работ речь при определении психологического воздействия идет не только об определении его свойств, но иногда сводиться и к описанию отдельного вида воздействия. Ярким примером последнего подхода служат работы по манипуляции. «Манипуляция – это вид психологического воздей-

ствия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями» [2, с. 29].

Самым эффективным, на наш взгляд, является решение проблемы определения понятия психологического воздействия в соответствии с теми задачами, которые ставятся в исследовании.

Таким образом, определение понятия психологического воздействия должно строиться с учетом требований и задач конкретной ситуации теоретического или практического исследования. Акценты в определении будут смещаться в разных случаях. Определение воздействия в соответствии с задачами судебно-психологической экспертизы, исследования педагогического воздействия в рамках образовательного процесса, исследование воздействия с целью оптимизации психотерапевтического воздействия – будут различны.

Например, с точки зрения методологии судебно-психологической экспертизы психологического воздействия значение имеют только такие его виды, которые с закономерностью приводят к нарушению адекватности восприятия поступающей информации, способности сознательно принимать адекватное ситуации решение и в полной мере прогнозировать результаты своих действий и/или однозначно предопределяют возможность нарушения способности руководить своими действиями.

В рамках данной работы мы в большей степени заинтересованы такой разновидностью психологического воздействия, как профессионально-психологическое.

Как нам представляется, характеристика целенаправленности или преднамеренности воздействия является первым ключевым признаком, выделяющим из всего многообразия воздействий, – воздействия профессионально-психологические.

Вторым ключевым признаком является то, что профессионально-психологическое воздействие соответствует целям работы специалиста и решает конкретные профессиональные задачи. В этом смысле дать определение профессионально-психологическому воздействию легче, чем психологическому воздействию в целом. А.М. Столяренко, давая определению психологическому воздействию в противовес психическому, по-видимому, описывает профессионально-психологическое воздействие: «психологическое воздействие – преднамеренное, целенаправленное вмешательство в процессы психического отражения действительности другого человека, оно произвольное, волевое, как правило, методически подготовленное, часто – инструментально оснащенное. Результаты его ожидаются и прогнозируются» [6].

Как отмечает Кабаченко, существенным признаком профессионально-психологического воздействия является соответствие психологического воздействия декларируемым принципам конкретной профессиональной деятельности, нормам профессиональной этики и тем, моральным и юридическим ограничениям, которые регламентируют соответствующую деятельность [3].

Мы хотим остановиться на двух упомянутых выше ключевых признаках профессионального воздействия: инструментальной оснащенности и соответствии нормам профессиональной этики.

Первый признак означает, что в рамках каждой профессии, использующей как необходимый элемент профессионально-психологическое воздействие, должны быть выработаны приемы эффективного осуществления этого воздействия. Например, для профессии «следователь» авторы дают такое определение приема психологического воздействия: «Это воздействие на противодействующее следователю лицо путем создания такой ситуации, в которой обнаруживается скрываемая им информация вопреки его желанию» [1]. Обращаем ваше внимание, что в определении прописано соответствие конкретной профессиональной задаче. Наличие описанных в теоретической и учебной литературе приемов воздействия облегчает задачу формирования у специалиста на стадии профессионального обучения компетенций в области применения профессионально-психологического воздействия.

Таким образом, наличие прописанных приемов профессионально-психологического воздействия для каждой специальности – это первое проблемное поле для практических и теоретических исследований в области воздействия.

Вернемся ко второй ключевой характеристике профессионального воздействия – соответствие нормам профессиональной этики. Оговоримся, что профессиональная этика основывается и на более общих нормах – соблюдении прав человека, государственного законодательства, международных конвенций.

Исходя из этого ключевого пункта, сотруднику при целеустремленном осуществлении психологического воздействия надо представлять, какие изменения в сознании человека должны произойти (конечный результат), как вызвать необходимые изменения, каковы возможности применяемых им воздействий, как они соотносятся с его правами и правами гражданина. Чтобы так поступать, сотруднику нужна незаурядная профессионально-психологическая подготовленность. Без этого психологическое воздействие может оказаться не просто неэффективным, но противоправным, привести далеко не к тем результатам, на которые

сотрудник рассчитывал, возможно, тяжелейшим и для него и для того человека, на которого он воздействовал [6].

Из описанной ситуации проистекает второй проблемный вопрос для возможных исследований профессионально-психологического воздействия – его правомерность и допустимость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонян Ю.М., Еникеев М.И., Эминов В.Е. Психология преступника и расследования преступлений. – М., 1996. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М., 1997.
2. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
3. Ковалев Г.А. О системе психологического воздействия. (К определению понятия) // Психология воздействия (проблемы теории и практики): сб. науч. тр. / Ред. А.А. Бодалев. – М., 1989.
4. Комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации / Под ред. А.И. Чучаева. – М., 2010.
5. Прикладная юридическая психология / Под ред. А.М. Столяренко. – М., 2000.
6. Хайдуков Н.П. Тактико-психологические основы воздействия следователя на участвующих в деле лиц. – Саратов, 1984.

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ, ОБВИНЯЕМЫХ В СОВЕРШЕНИИ СЕКСУАЛЬНЫХ ДЕЛИКТОВ

Дзюман Е.М.

В статье представлены результаты эмпирического исследования специфики представлений юношей, обвиняемых в сексуальных преступлениях, о том, какие формы поведения являются адекватными для мужчин и женщин в рамках интимных отношений.

Ключевые слова: гендерная идентичность, несовершеннолетние деликвенты, гендерно-ролевые стереотипы, гендерные ожидания.

Борьба с преступностью несовершеннолетних, и, в частности, сексуальной преступностью, является одним из важнейших направлений обеспечения национальной безопасности России [4]. Общественная опасность этого вида подростковой преступности определяется целым рядом неблагоприятных тенденций в ее структуре и динамике, что определяет высокую значимость проблемы психологических механизмов преступлений несовершеннолетних против половой неприкосновенности и половой свободы личности.

В качестве одного из таких механизмов выделяются нарушения полового самосознания несовершеннолетних. Многомерность этого феномена обусловила наличие широкого спектра позиций в отношении данных вопросов. Нет единства и в терминологии. В научной литературе используются как синонимичные такие понятия, как «гендерная идентичность», «половая идентичность», «полоролевая идентичность» и «сексуальная идентичность».

Целью настоящей статьи стало изучение гендерных стереотипов мужского и женского поведения, типичных для юношей, совершивших сексуальные деликты.

Объектом исследования были несовершеннолетние мужского пола, обвиняемые в совершении сексуальных преступлений: преимущественно изнасилований (ст. 131 УК РФ), насильственных действий сексуального характера (ст. 132 УК РФ), а в 7 случаях – по совокупности статей. В качестве контрольной группы были обследованы несовершеннолетние, привлеченные к уголовной ответственности за совершение насильственных преступлений (ст. 102 УК РФ «Убийство» и ст. 111 УК РФ «Умышленное причинение тяжкого вреда здоровью»). Всего было обследовано 89 юношей в возрасте 15–17 лет.

Исследование проводилось в рамках судебно-психологических экспертиз и клинико-психологических обследований в Нижневартковском психоневрологическом диспансере, а также на базе научного экспертно-консультационного Центра прикладной юридической психологии при кафедре юридической психологии и военной психологии факультета психологии Южного федерального университета.

В эмпирическом исследовании для изучения гендерно-ролевых стереотипов и ожиданий несовершеннолетних, совершивших половые преступления, нами была использована авторская оригинальная методика «Стереотипы и ожидания в интимном поведении» [1]. Методика направлена на изучение представлений о том, какие формы поведения являются адекватными для мужчин и женщин в рамках интимных отношений. Методика состоит из двух опросников «Стереотипы мужского поведения в интимных отношениях» и «Гендерные ожидания в интимных отношениях». Каждый из опросников включает 15 вопросов, относящихся к пяти выделенным Р. Круксом и К. Баур (2005) распространенным в обществе стереотипам сексуального поведения: 1) десексуализация женщин, гиперсексуализация мужчин; 2) мужчины как инициаторы сексуальных отношений, женщины как пассивная сторона; 3) женщины-контролеры и мужчины-двигатели в реализации сексуальной близости; 4) женщины-дилетанты, мужчины-эксперты в интимных отношениях; 5) малоэмоциональность поведения мужчин, высокая эмоциональность поведения женщин в сексуальных отношениях.

Проведенное исследование показало, что общий показатель присвоения стереотипов мужского сексуального поведения и общий показатель ожиданий в области интимных отношений в основной группе обследованных несовершеннолетних находятся на

уровне высоких значений (соответственно 21,04 и 23,10 баллов при максимально возможных значениях 25 баллов).

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что в области социальных ожиданий обследованные несовершеннолетние более жестко придерживаются социальных стереотипов, отражающих ограничения женских гендерных ролей. Показатель солидарности с этими представлениями достоверно выше, чем показатель гендерно-ролевых стереотипов поведения мужчин в сфере интимных отношений ($p < 0,001$). Полученные данные указывают на большую требовательность этих несовершеннолетних к поведению женщин в сексуальных отношениях.

Общий показатель присвоения стереотипов мужского сексуального поведения в контрольной группе обследованных несовершеннолетних также находится на верхней границе средних значений. И хотя в количественном выражении он ниже показателя, полученного в основной группе, однако выявляемые различия не достоверны. Общий показатель социальных ожиданий у представителей этой группы не только ниже соответствующего показателя в основной группе, но и ниже, хотя и недостоверно, показателя присвоения стереотипов мужского сексуального поведения. То есть можно утверждать, что несовершеннолетние делинквенты ориентированы на строгое следование предписываемым гендерными стереотипами формам мужского сексуального поведения. В то время как в отношении поведения женщин в области интимных отношений они менее требовательны.

Исследование показало, что в области отдельных представлений относительно поведения мужчин в сексуальных отношениях представители обеих групп делинквентов обнаруживают близкие оценки.

Так, юноши обеих групп делинквентов обнаруживают высокий уровень солидарности с представлением о гиперсексуальности мужчин (шкала 1). Они полагают, что мужчина должен демонстрировать готовность к сексу, даже если у него нет желания, поскольку это входит в его «мужскую» роль. По этой шкале показатели в обеих группах имеют наиболее высокие значения и близки в количественном выражении: в группе юношей, совершивших сексуальные преступления, показатель равен 4,63 баллам, в группе несовершеннолетних, осужденных за насильственные преступления, 4,21 баллов. Выявляемые различия недостоверны. Как полагают Р. Крукс и К. Баур (2005), и в этом с ними можно согласиться, стереотип гиперсексуальности может обернуться и во вред мужчинам. «Мужчина, не испытывающий мгновенного возбуждения при появлении лица, которое кажется ему привлека-

тельным и/или доступным, может почувствовать себя несостоятельным» [3, с. 92]. Это тем более относится к юношам, чья сексуальная самооценка находится еще на стадии становления.

Сходным по уровню выраженности стереотипом, на который ориентируются обследованные нами юноши-делинквенты, является представление неэмоциональности мужчин (шкала 5): в группе юношей, совершивших сексуальные преступления, показатель равен 4,45 баллам, в группе несовершеннолетних, осужденных за насильственные преступления, он составляет 4,12 баллов. Мужчина, усвоивший представления о мужской неэмоциональности как факт, может подходить к сексу как к чисто физиологическому акту, в котором нет места его собственным чувствам. Это накладывает существенные ограничения на возможности выражения сексуальности и мешает установлению эмоционально удовлетворительных интимных отношений. Следует отметить, что соответствующий показатель в обеих группах занимает только третью позицию, однако находится на уровне высоких значений. Выявленные различия не достигают уровня статистической значимости. В группе законопослушных юношей показатель по этой шкале находится в пределах средних значений (2,01 баллов) и достоверно отличается от соответствующих показателей в группах делинквентов ($p < 0,001$).

Необходимо отметить и тот факт, что в обеих группах и по первой шкале, и по пятой, обнаруживается сравнительно небольшой разброс индивидуальных значений, что указывает на их гомогенность по анализируемым признакам. Группа законопослушных юношей гетерогенна по данному признаку, что обнаруживается в широком разбросе индивидуальных значений (дисперсия 4,34).

Полученные результаты позволяют полагать, что представления о гиперсексуальности и малоэмоциональности поведения мужчин характерны для определенной подростково-юношеской субкультуры, именуемой в научной литературе как «увеселительно-развлекательная» [2]. Высокий уровень солидарности с этими стереотипами является для юношей не только способом утверждения своей маскулинности, но и подтверждением их отношения к групповым нормам.

Гораздо большие отличия между анализируемыми группами несовершеннолетних делинквентов обнаруживаются по трем другим шкалам методики. Для несовершеннолетних, вошедших в основную группу, характерен высокий уровень солидарности с представлением о том, что мужчина должен быть «экспертом» в области сексуальных отношений (шкала 4): соответствующий показатель выявляется на уровне высоких значений (4,19 баллов). Согласно этим представлениям, мужчина должен быть опытным в во-

просах сексуальных отношений, и именно на него возлагается ответственность за качество и результат сексуального контакта. Для юношей, не имеющих достаточного сексуального опыта, такая ситуация является психологически нагрузочной, поскольку предъявляет им высокие требования.

Представители контрольной группы делинквентов в этом плане подвергаются существенно меньшему давлению, поскольку степень присоединения к этому социальному стереотипу достоверно ниже. Этот показатель получил пятый, последний ранг среди анализируемых стереотипов. В количественном выражении он находится в пределах средних значений и составляет 2,95 баллов ($p < 0,001$).

Существенные различия обнаружены и в степени солидарности представителей основной и контрольной групп делинквентов с бытующим в обществе стереотипом о том, что инициатором интимных отношений всегда является мужчина. Юноши, совершившие сексуальные деликты, обнаружили высокую степень присоединения к этому социальному стереотипу. В этой группе показатель по шкале 2 занимает наиболее высокий (первый) ранг и составляет 4,86 баллов. Несомненно, что представление о том, что каждая женщина ожидает от мужчины активных действий, является фрустрирующим фактором для юноши. Можно полагать, что именно такое убеждение было одним из мотивов делинквентного поведения этих юношей.

Представители контрольной группы делинквентов гораздо реже выражают согласие с этим утверждением. Среднегрупповой показатель составляет 3,06 баллов ($p < 0,001$). В то же время надо отметить, что показатель находится на нижней границе высоких значений, что указывает на высокий уровень солидарности с этим представлением у всех обследованных нами подростков. Можно полагать, что представления о мужчине как инициаторе интимных отношений характерны для подростково-юношеского возраста и связаны со становлением мужского полового самосознания.

Представляется интересным, что в отношении последнего анализируемого стереотипа (представление о мужчинах как двигателях в реализации сексуальной близости – шкала 3) обнаруживается обратное соотношение ответов представителей основной и контрольной групп делинквентов. Представители основной группы, хотя и полагают, что прерогативой мужчины является активности в инициации сексуальной близости, но проявление инициативы в определенных формах сексуальной активности они не считают необходимым. Показатель по этой шкале находится в пределах средних значений, но в количественном выражении получил самый низкий, пятый ранг (2,91 баллов). По сути, в сексуальных

взаимодействиях эти юноши ориентированы на получение собственного удовольствия, ориентируясь на те формы близости, которые для них наиболее приемлемы. Напротив, представители контрольной группы делинквентов показали обратное соотношение. Соответствующий показатель у них занимает наиболее высокий, первый ранг и достоверно отличается от показателя основной группы (4,30 баллов, $p < 0,001$). То есть в интимных отношениях они чаще склонны выступать дающей, а не получающей стороной. Причем, как уже отмечалось выше, они достоверно реже склонны проявлять инициативу при вступлении в интимные отношения.

Таким образом, проведенный анализ гендерных стереотипов поведения в интимных отношениях позволяет сделать следующие выводы.

Представления о мужчине как инициаторе интимных отношений характерны для подростково-юношеского возраста и связаны со становлением мужского полового самосознания.

Представления о гиперсексуальности и малоэмоциональности поведения мужчин характерны для определенной подростково-юношеской субкультуры. Высокий уровень солидарности с этими стереотипами является для юношей не только способом утверждения своей маскулинности, но и подтверждением их отношения к групповым нормам.

Гендерные стереотипы юношей, совершивших сексуальные деликты, характеризуются большей жесткостью следования стереотипам гипермаскулинного сексуального поведения, в силу чего ситуации общения с представительницами противоположного пола оказываются для них мотивационно напряженными. Поведение таких юношей может определяться не столько их потребностями или желаниями, сколько представлениями о том, как он должен себя вести в такой ситуации и чего ожидает от него партнерша.

Иная картина наблюдается при анализе гендерных ожиданий, которые юноши, вошедшие в нашу выборку, предъявляют к женскому поведению в области интимных отношений.

Прежде всего, следует отметить, что полученные результаты указывают на ортогональность гендерных стереотипов и гендерных ожиданий. Причем это обнаруживается не только в среднегрупповых показателях, но и в индивидуальных ответах обследованных нами юношей.

Группа сексуальных делинквентов по всем шкалам методики имеет самые высокие показатели, что указывает на высокую требовательность к женскому поведению в области интимных отношений. Причем, как уже отмечалось ранее, показатель солидарности с представлениями, отражающими гендерные ожидания, достоверно выше, чем показатель гендерно-

ролевых стереотипов поведения мужчин в сфере интимных отношений ($p < 0,05$).

Наиболее жестко поддерживаемыми представлениями являются три: десексуализация женщин (4,93 баллов), пассивность женщин в сексуальных контактах (4,85 баллов) и высокая эмоциональность поведения женщин (4,82 балла). Примечательно, что в группе сексуальных делинквентов показатели по первой и пятой шкалам даже выше, чем требования, предъявляемые к поведению мужчин. Можно полагать, что именно эти представления, с одной стороны, облегчают совершение сексуальных деликтов. Поскольку несогласие партнерши вступить в сексуальные отношения интерпретируется субъектом не как выражение ее действительных желаний, а как следование культурным нормам. С другой стороны, они могут выступать в качестве защитных и оправдательных реакций, позволяя этим юношам поддерживать высокую сексуальную самооценку, несмотря на отвержение демонстрируемое партнершей.

Представляется весьма интересным, то обстоятельство, что, несмотря на ожидания пассивности партнерши, именно на нее представители этой группы возлагают ответственность за то, что происходит во время сексуальных взаимодействий (шкала 3). Хотя в ответах сексуальных делинквентов показатель по шкале 3 получил только четвертый ранг, но в количественном выражении он практически не отличается от показателей, полученным по предыдущим шкалам. Выявляемые различия не значимы. Обнаруживается высокая степень присоединения к стереотипу, что именно партнерша «должна» следить за тем, чтобы не позволить вовлечь себя в неприемлемые для нее формы половых контактов. Надо заметить, что, по мнению Р. Крукс и К. Баур [3], такое поведение женщин мужчины могут рассматривать как сексуальный вызов. Основной целью в таких случаях часто бывает стремление зайти с женщиной в сексуальном отношении так далеко, как это только возможно. В то же время у обследованных нами сексуальных делинквентов степень присоединения к представлению о мужчинах как «двигателях» сексуальных отношений сравнительно не высока: показатель по шкале 3 находится на среднем уровне. Можно полагать, что здесь проявляется оправдательная функция стереотипов – возложение ответственности на жертву за то, что она не «проконтролировала» ситуацию, позволив мужчине зайти слишком далеко в сексуальном отношении.

И, наконец, представители группы сексуальных делинквентов обнаруживают высокую степень солидарности с последним анализируемым нами стереотипом – представлением о женщинах как дилетантах в области сексуальных отношений (шкала 4 = 3,83 балла). В ответах сексуальных делинквен-

тов показатель по шкале 4 занимает последнее, но в количественном выражении выявляемые различия с показателями, полученными по остальным шкалам, не значимы.

Представители первой контрольной группы – несовершеннолетние, привлеченные к уголовной ответственности за совершение насильственных преступлений – обнаруживают существенно меньшую требовательность в отношении своих сексуальных партнерш. Как уже отмечалось выше, общий показатель гендерных ожиданий в группе этих юношей не только ниже соответствующего показателя в основной группе, но и ниже, хотя и недостоверно, показателя присвоения стереотипов мужского сексуального поведения.

Наиболее поддерживаемым представлением в сфере гендерных ожиданий у этих юношей является стереотип о том, что проявлять эмоциональность, нежность и заботу естественно только для женщин (шкала 5 = 4,55 баллов). Причем, следует отметить, что и противоположный стереотип о неэмоциональности мужчин также поддерживается этими юношами (4,12 баллов).

Вторым по степени выраженности стереотипом у представителей контрольной группы делинквентов является представлением о том, что именно партнерша должна контролировать развитие отношений и не несет ответственность за то, что позволяет вовлечь себя в неприемлемые для нее формы половых контактов (шкала 3 = 4,11 баллов). То есть ответственность за нежелательный сексуальный контакт они также склонны возлагать на женщину. Выявляемые различия с соответствующим показателем в основной группе делинквентов статистически не значимы.

В то же время показатель по шкале 1 (представление о том, что «нормальная женщина» испытывает меньшее наслаждение от секса, чем мужчина) находится в пределах средних значений, хотя и на верхней границе, и достоверно отличается от соответствующего показателя представителей основной группы ($p < 0,001$).

Близкое значение в этой группе получил и показатель по шкале 4, отражающий бытующее в обществе ожидание, что женщина должна быть не сведуща в вопросах сексуальных отношений (3,12 баллов).

И, наконец, пятое последнее место по степени выраженности занимает представление о том, что в сексуальных отношениях, и особенно в инициации интимных отношений женщина должна занимать пассивную позицию, во всем подчиняясь желаниям партнера (шкала 2). Этот показатель в анализируемой группе находится на уровне средних значений и достоверно отличается от аналогичного показателя в основной группе делинквентов ($p < 0,001$).

Таким образом, можно утверждать, что представители контрольной группы делинквентов по сравнению с сексуальными делинквентами достоверно чаще готовы принять женщину как равноправного партнера в сексуальных отношениях.

Проведенный анализ гендерных стереотипов поведения в интимных отношениях показал, что представления о гиперсексуальности и малоэмоциональности поведения мужчин характерны для подростково-юношеского возраста и связаны со становлением мужского полового самосознания.

Гендерные стереотипы юношей, совершивших сексуальные деликты, характеризуются большей жесткостью следования стереотипам мужского сексуального поведения. Особенностью этих гендерных стереотипов является высокий уровень солидарности с представлениями о том, что инициатором интимных отношений всегда является мужчина, и именно на него возлагается ответственность за качество и результат сексуального контакта. Еще более жесткие требования представители этой группы предъявляют к поведению женщин. Общий показатель присвоения стереотипов мужского сексуального поведения в основной группе обследованных находится на верхней границе средних значений, а общий показатель ожиданий в области интимных отношений – на уровне высоких значений (соответственно 19,15 баллов и 23,10 баллов при возможном максимуме 25 баллов). Отметим, что примерно 91% сексуальных делинквентов практически по всем шкалам поставили максимальную оценку. Единственным стереотипом, который находится на нижней границе высоких значений – это представление о том, что женщина должна быть дилетантом в области сексуальных отношений.

Представители контрольной группы менее категоричны, как в плане гендерных притязаний, так и в своих гендерных ожиданиях. Хотя в целом можно утверждать, что они также ориентированы на

доминирующие в обществе стереотипы мужского и женского сексуального поведения. Однако количественно эти показатели (как общие, так и по отдельным шкалам) достоверно ниже, чем у сексуальных делинквентов. Кроме того, показатели гендерных притязаний и гендерных ожиданий в области интимных отношений здесь близки, т. е. требования, которые предъявляются к себе и своей партнерше, примерно одинаковы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут применяться для разработки проблем регуляции аномального сексуального поведения несовершеннолетних; проблем полового воспитания; проблем ранней диагностики, прогнозирования коррекции и возможностей психотерапии. Результаты работы позволяют существенно оптимизировать процесс судебно-психологического и клиничко-психологического освидетельствования несовершеннолетних, привлеченных к уголовной ответственности за сексуальные деликты, и более четко решать разнообразные вопросы, ставящиеся на разрешение экспертных комиссий.

Результаты данного исследования используются в работе клинических психологов в Нижневартовском психоневрологическом диспансере, а также при подготовке и проведении учебных курсов «Гендерная психология» и «Клиническая психология».

ЛИТЕРАТУРА

1. Дзюман Е.М., Целиковский С.Б. Исследование гендерных стереотипов: метод пособие. – Ростов-на-Дону: УПЛ ЮФУ, 2011. – 24 с.
2. Криминология: 3-е изд., перераб. и доп. / Под ред. А.И. Долговой. – М.: Норма, 2005. – 912 с.
3. Крукс Р., Баур К. Сексуальность / Пер. с англ. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 480 с.
4. Стратегия национальной безопасности РФ до 2020 года // РГ – Федеральный выпуск. – 19 мая 2009. – № 4912.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ СРОЧНОЙ СЛУЖБЫ ВОЙСК СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ

Самойлина Т.Г.

В статье проанализированы особенности психологического сопровождения военнослужащих в войсках специального назначения. Рассмотрены основные характеристики «повседневного» и «боевого» психологического сопровождения, их виды и этапы.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, боевое психологическое сопровождение, войска специального назначения.

Каждая хорошо организованная армия заинтересована в высоком эмоционально-психологическом состоянии военнослужащих. Именно поэтому в войсках необходимо уделять внимание психологическому сопровождению, диагностике, и коррекции психологического состояния военнослужащих [1, 2].

В войсках специального назначения этому фактору следует уделять особое внимание. Военнослужащие войск специального назначения имеют высокую боевую, огневую, физическую и психологическую подготовку. Данные подразделения первыми прибывают на место проведения операции и в их задачу входит решение специфических боевых задач силовыми методами в чрезвычайно экстремальных условиях, что требует высокого уровня моральной, психологической, идеологической, физической и боевой подготовки личного состава. Специфика деятельности спецназа – это быстрое, четкое реагирование на поставленные задачи, успешное решение которых во многом зависит от психологического сопровождения [2, 4].

Психологическое сопровождение – это система профессиональной деятельности военного психолога, направленная на создание социально-психологических условий успешной службы и выполнение боевых задач.

Психологическое сопровождение можно условно разделить на «повседневное» и «боевое» в зависимости от рода войск [10].

Задачами «повседневного» психологического сопровождения являются:

- диагностика психофизиологического здоровья каждого военнослужащего;
- изучение индивидуальных особенностей военнослужащих;

- анализ обстановки в семьях военнослужащих;
- оказание помощи в налаживании семейно-бытовых отношений;
- изучение запросов, настроений, реагирование на них;
- изучение морального климата в подразделениях, изучение и улаживание конфликтов между военнослужащими, и прогнозирование их развития;
- выявление военнослужащих с психологическими отклонениями;
- организация мероприятий по укреплению (коррекции), восстановлению (реабилитации) и поддержанию психофизиологического здоровья личного состава, повышению его психофизической надежности;
- проведение занятий по обучению военнослужащих приемам и методам оказания психофизической само- и взаимопомощи;
- осуществление взаимодействия с медицинской службой по вопросам поддержания психофизического здоровья личного состава [10].

Задачами «боевого» психологического сопровождения являются:

- изучение, оценка и прогнозирование психологического состояния войск в ходе подготовки и ведения военных операций;
- оценка психологического состояния воинских частей и подразделений и определение его влияния на их боеспособность;
- планирование, анализ и оказание направленного корректирующего воздействия на военнослужащих;
- оказание военнослужащим психологической помощи в ходе ведения операций, боевых действий;

- социально-психологическая реабилитации военнослужащих, принявших участие боевых действиях;
- подготовка военнослужащих, воинских частей и подразделений в интересах успешного ведения операций, боевых действий в сложных условиях боевой обстановки;
- выявление лиц, нуждающихся в психологической помощи и определение её объёма, проведение немедленной изоляции военнослужащих с признаками тяжёлых боевых психологических расстройств, представляющих опасность для себя и окружающих;
- организация взаимодействия с медицинской службой по вопросам оказания помощи и эвакуации в тыл военнослужащих, имеющие признаки тяжёлых боевых психических расстройств;
- проведение психокоррекционных и психотерапевтических мероприятий с военнослужащими, остающихся в подразделениях [10].

Целью психологического сопровождения является достижение положительного эмоционально-психологического состояния военнослужащих, которое позволяет эффективно выполнять боевые и учебно-боевые задачи в мирное и военное время.

Деятельность психологического сопровождения направлена, в первую очередь, не на само действие, а на объект и суть военной психологической деятельности – в психологическом сопровождении военнослужащих в процессе всей службы, начиная с призывного пункта [4, 9].

Сущность психологического сопровождения проявляется в заблаговременном создании у воинов и воинских подразделений такого психологического ресурса, который позволил им действовать в бою как в знакомой, привычной среде. Быстро обнаруживать и понимать происходящие на поле боя события, выявлять угрожающие тенденции, своевременно и правильно реагировать на них, сохраняя необходимый уровень боеспособности и активности в обстановке действия психотравмирующих факторов [9].

Как минимум дважды в год в войсковые части прибывают молодые воины, так называемое молодое пополнение. Это люди, которым через несколько месяцев будут вверено грозное оружие и боевая техника. В войсках специального назначения эти новобранцы вполне вероятно за период своей службы будут участвовать в одной или нескольких спецоперациях, либо выполнять боевые задачи, установленные для спецгруппы, в которую они будут входить.

Одной из главных задач психологического сопровождения войск спецназначения является

также профессиональный, корректный отбор претендентов для прохождения военной службы в спецструктурах. Изучение качественных характеристик военнослужащего – это процесс, связанный с изучением его личности, его качеств, особенностей, непосредственно присущих каждому человеку [6].

Изучение качественных характеристик военнослужащего потребует знания психодиагностических приемов и способов, при помощи которых можно получить информацию о тех или иных индивидуально-психологических особенностях личности [5].

Всю эту информацию можно собрать путем личной беседы, психодиагностическим исследованием или анкетированием [9, 10].

Анкетирование (в дополнение других методов), может эффективно использоваться, например, при изучении ценностных ориентаций воина, его мировоззрения, потребностей, отношения к тем или иным событиям общественной жизни, удовлетворенности службой или отношениями в коллективе и др. Применение данного метода, позволяет достаточно оперативно опрашивать большие по численности группы воинов, получая при этом необходимый информационный «срез».

Анализ документов можно рассматривать как начальное звено процесса изучения качественной характеристики военнослужащего. Его основу составляет предварительное, обследованное знакомство воином посредством изучения документов, характеризующих его личность. Результатом такой работы выступает, как правило, получение первичной информации о биографических данных военнослужащего, состоянии его здоровья, отношениях с товарищами и поведении в коллективе, успеваемости, развитости нравственных качеств, деловитости.

Профотбор – комплекс мероприятий направленный на выявление профпригодности к определенной профессии. Для полного и точного определения профпригодности необходимо учитывать и знать требования, которые предъявляют к человеку. Психически профессионально важные качества, которые необходимы для успешности выбора профессии [9, 10].

Задачи профотбора:

- 1) установить профессиональное соответствие будущего специалиста установленной должности;
- 2) стимулировать повышение профессионально-личностного потенциала;
- 3) способствовать дальнейшему профессиональному росту.

Психодиагностическое исследование – эффективный метод изучения личности военнослужащего.

При помощи специально разработанных тестовых методик можно измерить уровень развития или степень выраженности некоторых психических свойств или состояний личности. Так, например, применяя тесты, можно выяснить свойства нервной системы и темперамента воина, его личностные качества.

Психологическое сопровождение военнослужащих срочной службы войск специального назначения носить комплексный характер. Оно включает следующие компоненты.

1. Комплектование подразделений с учетом критериев психологической совместимости.
2. Формирование сплоченных воинских коллективов в процессе учебной и боевой подготовки, в часы досуга военнослужащих.
3. Профилактика конфликтных ситуаций между отдельными воинами и микрогруппами, устранение психологической напряженности межличностных барьеров в процессе общения.
4. Ограничение физических нагрузок.
5. Проведение психологических консультаций или психокоррекции.

Задачей психологического сопровождения является также контроль психологической совместимости при комплектовании первичных подразделений, которая особенно важна при создании временно функционирующих групп, предназначенных для выполнения отдельных, отличающихся особой важностью задач в отрыве от основного подразделения, что характерно для войск спецназначения [9].

Психологическое сопровождение военнослужащих в процессе повседневной деятельности и оказание психологической помощи проводится в тесном взаимодействии с командирами подразделений и включает в себя:

- 1) социально-психологическое изучение процессов, происходящих в воинских коллективах;
- 2) оценка степени адаптации военнослужащих к условиям военной службы и выполнению задач повседневной и боевой деятельности;
- 3) выявление социально-психологических причин нарушений воинской дисциплины и правонарушений среди военнослужащих;
- 4) выявление лиц, имеющих склонности к деструктивному поведению;
- 5) оказание помощи военнослужащему при выявлении у него дезадаптации или стрессовых расстройств;
- 6) изучение (выявление) проблем психофизического здоровья военнослужащих и членов их семей;
- 7) разрешение проблем психофизического здоровья консультативными, коррекционными, терапевтическими, реабилитационными методами, обучение приемам само- и взаимопомощи.

Все вышеперечисленные действия несут системный, комплексный характер и проводятся во взаимодействии со специалистами медицинской службы и не только при обращении военнослужащих к специалистам психологической работы, но и посредством постоянной психопрофилактической работы в форме целевых обследований, психологического сопровождения [9, 10].

Содержание и организация психологического сопровождения в боевой деятельности определяется целями этой деятельности [2, 4].

Цель психологического боевого сопровождения – это формирование у военнослужащих установок на решение конкретной боевой задачи, активизации, настройки психики. Военнослужащие войск специального назначения в процессе психологической подготовки должны быть адаптированы к выполнению боевого задания в экстренных ситуациях. В психологическом боевом сопровождении выделяются следующие этапы.

Первый этап – аналитико-прогностический. Он имеет своей целью выявление психологических особенностей предстоящей задачи, отношения к ней личного состава, прогнозирование и организация психологически целесообразных управляющих воздействий.

В качестве критериев, на которых обращается особое внимание, можно считать уровень развития:

- мотивационного компонента (наличие потребности вступить в бой, стремления победить, проявление чувства ответственности за результативность боя и др.);
- познавательного компонента (знание своего места в бою, условий обстановки, особенностей предстоящей деятельности, опасных факторов, способов уничтожения противника и др.);
- эмоционального компонента (доминирующие чувства, состояния тревоги, отчаяния, беспокойства, сомнения, боевого возбуждения и др.);
- волевого компонента (наличие решительности у воина, способности преодолевать любые трудности, умения управлять собой и др.);
- моторного компонента (сформированности навыков и умений управлять боевой техникой, вести ориентировку при сильных помехах, отказах вооружения, координация движений и их согласованность при боевом применении и др.).

В целях выявления сформированности этих компонентов могут быть использованы: метод наблюдения, в том числе включенного, обобщения независимых характеристик, экспериментально-психологическое обследование некоторых психических процессов. Кроме того, для исследования эмоционального компонента можно использовать, например, опросник Л. Рабиновича; оценку по-

знавательного компонента – Р. Гордона; волевого свойства личности В. Васильева [3].

Полученные результаты используются при принятии решения для организации психологического сопровождения, планирования мероприятий, согласованных по целям, месту и времени, при расстановке сил и средств.

Второй этап – этап целевой психологической подготовки. Его цель – сформировать необходимый для успешного вступления в бой уровень психологической готовности и необходимый уровень эмоционально-волевой устойчивости в ходе его осуществления.

Третий этап психологического сопровождения охватывает работу с момента получения боевой задачи и ее выполнения. На этом этапе решаются следующие задачи:

- анализ поведения военнослужащих в бою, оценка степени усталости, подверженности слухам и панике;
- формирование установки на успешное эффективное продолжение боевых действий;
- оперативное управление психическими состояниями, коррекция настроений, поддержка потерпевших неудачу в первых боях, потерявших друзей, технику, оружие и т. д.;
- определение преобладающих эмоциональных состояний, усталости и запаса психических сил, необходимых для выполнения последующих боев, снятия остаточных явлений, недопущение психологического перенапряжения противодействие психологическому воздействию противника.

Четвертый этап психологического сопровождения – реабилитация и восстановление военнослужащих, получивших психические травмы. Опыт ведения боевых действий показывает, что уже после первых 2–4-х боев в мероприятиях по психологической реабилитации нуждается до 20–30 % воинов. В зависимости от интенсивности ведения боевых действий эти цифры порой вырастают до 80–85 % [6].

Работа по психологической реабилитации начинается на этапе психологического сопровождения и включает:

- психологическую диагностику, выявления отклонений и нарушений;
- организацию своевременного отдыха, психотерапевтической помощи, психологической разгрузки;
- проведение медикаментозных воздействий, а при необходимости нетрадиционных методов психокоординации (иглотерапии).

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Процесс психологического сопровождения в войсках специального назначения представляет собой ряд последовательных этапов, на каждом из которых решаются определенные задачи. В соответствии с ними подбирается содержание форм, способов и методов психологического воздействия.
2. Психологическое сопровождение состоит в непрерывном отслеживании, выявлении, анализе и оценке динамики психологической обстановки морально-психологического состояния военнослужащих, оказании психологической помощи в преодолении психических расстройств, а также отслеживании и корректировке социально-психологических процессов в воинских коллективах.
3. Психологическое сопровождение носит системный, комплексный характер и проводится в взаимодействии с медицинской службой, командирами подразделений. Оказание психологической помощи проводится не только при обращении военнослужащих, но и по средствам постоянной психопрофилактической работы. Проводятся психодиагностика, консультативные, коррекционные, профилактические мероприятия, организуется обучение методам само- и взаимопомощи, контролируется их процесс и динамика.
4. Психологическое сопровождение осуществляется как в повседневной, так и боевой обстановке его целью является формирование устойчивой психики и морально-психологического состояния военнослужащих, выполняющих поставленные перед ними задачи повышенной физической и психологической сложности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А.Л. Методологические проблемы военно-психологических исследований. – М., 1999.
2. Баранов Е.Г., Кандыбович С.Л. Психологические основы подготовки военнослужащих к боевой деятельности. – М., 2000.
3. Главное военно-медицинское управление // Медико-психологическая коррекция и реабилитация военнослужащих войск специального назначения: методическое пособие. – М., 1998.
4. ГУВР ВС РФ. Введение в профессию и основы деятельности психолога батальона, полка (корабля 1 ранга). – М., 2004.
5. ГУВР ВС РФ. Психологические особенности молодого пополнения. – М., 2000.
6. ГУВР ВС РФ – отдел психологической работы. Организация и содержание деятельности должностных лиц полка (бригады) по изучению

- индивидуально-психологических особенностей пополнения. – М., 1997.
7. Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Прикладная военная психология. – СПб.: Питер, 2006.
 8. Методическое пособие по выявлению военнo-служаших с признаками нервно-психической неустойчивости. Выпуск № 8. – Ростов н/Д.: Изд-во УВР СКВО, 2001.
 9. Сыромятников И.В. Организация психологической работы в войсковой части в мирное время. – М., 1999.
 10. Организация психологической работы в воинских частях в мирное время: учебное пособие. – М., 1999.
 11. Чайка В.Г. Психология девиантного поведения военнo-служаших и его профилактика. – М., 2001.

GENERAL PSYCHOLOGY

Simachenko I.P.**Existential fears in early adolescence: historical periods and contemporary perspective on the problem**

The article discusses the reasons for the emergence and origins of fears in childhood and early adolescence. The effect of the philosophy of existentialism in the psychological and mental development of fear and anxiety.

Keywords: *existential fear, anxiety, children's fears, early adolescence.*

REFERENCES

1. Abdulgalimova S.V. Psychological characteristics to overcome the fear of death in seniors with a variety of strategy for the meaning of life: abstract of doctor dissertation in psychologie, 2010.
2. Vaizman N. Rehabilitation Psychology. – M., 1978.
3. Zaharov A.V. Day and night fears of children. – SPb, 2000.
4. Zaharov A.V. Neuroses in children and adolescents. The history, etiology and pathogenesis. – M., 1988.
5. Izard K. Human emotions. – M., 1980.
6. Makarova E.G. Overcome fear or art therapy. – M.: School-press, 1996.
7. Prihogan A.M. Anxiety in children and adolescents: psychological anxiety and age dynamics. – M., 2000.
8. Heidegger M. Being and time. – M., 1991.
9. Shcherbatykh Yu.V. Psychology of fear. – M., 1999.
10. Existential Psychology. Existence / Translate M. Zanadvorov and Yu. Ovchinnikova. – M., 2001.

Prokofyeva N.V.**The historical formation stages of spirituality problem in the humanities context**

This article analyzes a complex socio-cultural phenomenon as spirituality. It talks about the special relevance of the valuable filling of the social and individual life. We describe the historical stages of spirituality development issues in the context of the humanities. Brief description of moral categories in terms of individual and society is given.

Keywords: *Spirituality, morality, ethics, moral and ethical categories, spiritual development, the meaning of life, free will, ancient period, medieval period, new European period, modern period.*

REFERENCES

1. Berdyaev N.A. On the destination of man. – M.: Respublika, 1993. – 383 p.

2. Huseynov A.A. The golden rule of morality. – M.: Molodaya gvardiya, 1988. – 589 p.
3. Iljin I.A. The crisis of godlessness // Works: in 10 vol. – M., 1993. – V. 1. – 400 p.
4. Kayumov Sh.N. The problem of human spirituality in ancient and medieval philosophy // Library of ESPU. – URL: <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128278284352047376/Default.aspx>
5. Losev A.F. History of ancient philosophy in a summary statement. – M., 1989.
6. Men A. The world spiritual culture. Socrates. Platon. Aristotel. – URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/bogoslov/Men/_06.php
7. The new philosophical encyclopedia. – 2003. – URL: <http://www.term.ru/dictionary/879/>
8. Solovyev V.S. Justification of the good. Moral philosophy // Library Vehi, 2000. – URL: <http://www.vehi.net/soloviev/oprav/index.html>
9. Frank S.L. The soul of man. – Mn.: Harvest; M.: AST, 2000. – URL: <http://psylib.org.ua/books/frans01/index.htm>
10. Fromm E. The biblical concept of man // Library of RSU. – URL: http://www.i-u.ru/biblio/archive/fromm_bibleyskaja/

Oleinikova A.V.**The Problem of Maintenance of the Value-Notional Sphere Development**

Description: This article deals with the problem of maintenance of the person's value-notional sphere development. The particular interest is in the approach of this problem consideration through the peculiarities of notional comprehension. The maintenance of value-notional orientations' formation involves the creation of special psychological and pedagogical environment for the successful development of value-notional sphere.

Keywords: *value-notional sphere, maintenance, value orientations, motivational-consumerist sphere.*

REFERENCES

1. Bozhovich L.I. The Problems of Person's Development / Ed. D.I. Feldstein. – M.: Institute of Practical Psychology Publishing House, Voronezh: Modeck, 1995. – 352 p.
2. Bondarevskaya E.V. Value Background for Personal-Oriented Up-Bringing // Pedagogika. – 1995. – № 4. – P. 30–34
3. Vygotskiy L.S. Collected Works: 6 volumes. – M., 1982. – V. 4.
4. Kazakova R.G., Tryapiysina A.P. The dialogue on the Stairs of Success. School on the Edge of the New Century. – SPb.: Petersburg – 21 century, Press-Attaché LTD, 1997. – 160 p.

5. Klimov E.A. The Psychology of Professional Self-Determination. – Rostov-on-Don: Phoenix, 1996. – P. 6–8.
6. Kon I.S. In Searching of Oneself. – M., 1984.
7. Leontiev D.A. Essay on the Personality's Psychology. – M.: Smysl, 1997. – 64 p.
8. Leontiev D.A. Methods of ultimate notions (methodological guidance). – M.: Smysl, 1999. – 36 p.
9. Tryapiysina A.P. Methodological prerequisites for constructing pedagogical theory of education // Pedagogy to the New Century: Idea for the Future. Hertsen Readings 1999: Interregional selection of scientific works: 2 parts / Ed. A.P. Tryapiysina, L.N. Berezhnova, A.G. Kozlova, A.S. Robotova, I.G. Shaposhnikova. – SPb, 2000.
10. Freud Z. About Psychoanalysis. 5 Lectures // Chrestomathy on the History of Psychology. – M., 1980.

Gorenshtein N.I.

Analysis of tolerance problem in the modern world in the light of Holocaust perception

Description: Here are described relationship problems between representatives of different ethnical cultures in the modern world. Particular interest consists in the approach of the problem consideration in the light of Holocaust perception. An overview of works of modern scientists on this topic was done, as well as the tasks of the further scientific research were set.

Keywords: tolerance, Holocaust, ethnical culture.

REFERENCES

1. Bromley Y.V. Ethnos and ethnography. – M., 2001.
2. Vygotskiy L.S. Psychology of Art. – M., 1999.
3. Diligenskiy G.G. Socio-political psychology. – M., 2000.
4. Korolev S.I. Issues of ethnical psychology in the works of foreign authors. – M., 1990.
5. Moskoviey S. Society and a theory of social psychology / Transl. from fr. // Modern foreign social psychology. Texts. – M., 1994.
6. Stefanenko T.G. Social stereotypes and interethnical relationships // Communication and optimization of modern activities. – M., 1997.
7. Frankl V. Psychotherapy in practice / Transl. from germ. – SPb.: Rech, 2001.
8. Frankl V. To say yes to life: psychologist in concentration camp / Transl. from germ. – M.: Smysl, 2004.
9. Fromm E. Psychoanalysis and ethics. A human for himself / Transl. from eng. – M., 2003.
10. Ivanova S. We can't keep silence about Holocaust // Tolerance in the modern world. 7th release. – M.: Center and fund «Holocaust», 2010.

SOCIAL PSYCHOLOGY

Mihajljuk A.N.

The socially-psychological reasons of occurrence of youth subcultures and a condition of formation and change of valuable-semantic sphere of its carriers

The article raises the problem of the causes of youth subcultures, as well as the conditions for the formation and changes in value of representatives. The urgency of the problem is explained by the change of the social situation in Russia, which is characterized by dynamism, the fullness of the various conflicting and opposing trends.

Keywords: Youth subculture, valuable-semantic sphere of the person, informal youth associations.

REFERENCES

1. Bobaho V.A., Levikova S.I. Modern line of youth subculture: the conflict or continuity of generations / Social studies and the present. – 1996. – № 3.
2. Volkov J.G., Dobrenkov V.I., Nechipurenko V.I. Sociology. – M.: Gardariki, 2001.
3. Lykov V.A. Features of youth subcultures in Russia // Sociological researches. – 2002. – № 10.
4. Marshak A.L. General sociology. – Rostov-on-Don, 2004.
5. Sergeev V.K. Youth subculture in the conditions of megacity. – M, 2003.
6. Sikevich Z.V. Youth culture: pro's and con's. – L., 1990.
7. Surtaev V.Ja. Youth and culture: the monography. – SPb., 1999.
8. Tolstoy A.V. Ages of life. – M, 1988.

Mesnyankina K.K.

Role-playing game in the city: methodology of qualitative research

In the present article describes how the choice of methodological approach in studying such a dynamic, local, and poorly studied social practices, both urban role-playing games. On the other hand, the qualitative approach is only effective when attempting to study the construct of imagination, the mechanisms of its existence and incarnation in the symbolic and practical space of the game. A scheme for the study and a set of methods used.

Keywords: methodology, qualitative methods, strategy research, urban role-playing, field study.

REFERENCES

1. Garfinkel H. Studies in Ethnomethodology. – L., 1972.

2. Berger P., Luckmann T. The social construction of reality. – M.: Medium, 1995.
3. Devyatko IF Methods of sociological research. – Ekaterinburg: Publishing House Ural University, 1998.
4. Zhuravlev VF analysis of communication in qualitative interviews // Sociology. – 1996. – № 7.
5. Kayua R. Games and People: articles and essays on the sociology of culture. – M.: OGI, 2007.
6. Kozina I. CASE STUDY: Some methodological issues // Frontier. – 1997. – № 10–11. – P. 177–189.
7. Semenova B. Qualitative methods – an introduction to the sociology of humanitarian. – M.: Dobrosvet, 1998.
8. Yadov V.J. Strategy and methods of qualitative data analysis // Sociology. – 1991. – V. 1. – № 1.
9. Yarskaya-Smirnova E.R. Narrative Analysis in Sociology // Sociological Journal. – 1997. – № 3.

PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Rostova E.N.

Consciousness of personality and representation of the meaning of his life in adults

The article touched the problem of understanding the meaning of his life. Considered features of formation of self-identity. Covered the social and pedagogical aspects of religious education in Russian schools. In the process of development of self-consciousness the focus moved from the outside of the individual to its internal side. If to cultivate the moral values from the early age, the child will develop both, as a social unit and a unique personality. It is important to examine these issues, because the younger generation represents our future.

Keywords: meaning of Life, self-identity, value orientation, religion, level of self-determination.

REFERENCES

1. Information Agency REGNUM, 2009.
2. Mukhina V. Developmental Psychology: Phenomenology of development, childhood, adolescence. – M.: Academy, 2002.
3. Rubinstein S. Fundamentals of general psychology. – SPb., 1998.
4. Sikirich E. The meaning of life // The Man Without Borders. – URL: http://www.manwb.ru/articles/philosophy/filosofy_and_life/SensLife_ES/
5. Sklyarova T., Noskova N. Developmental Psychology. – M.: St. Tikhon Orthodox humanitarian University, 2009.

Glushchenko Y.O.

Differences in the importance and accessibility of values that can cause intrapersonal conflict with students' creative specialties

The problem of studying value-semantic sphere, are becoming increasingly complex. In domestic science, there are many theoretical and empirical research, the subject of which serve the value-semantic foundation of professional activity. We have reviewed the work of contemporary research on the subject, as well as the results practical study.

Keywords: internal conflict, value, value-semantic sphere, value-sense orientation, professional orientation.

REFERENCES

1. Krylov A.V. Features semantic concentrations of monozygotic twins: the dissertation ... candidate of psychological sciences. – Rostov-on-Don, 2008.
2. Kuznetsova L.B. Professional development of student: Driving forces and conditions // Problems of training future teachers: Proceedings of the conference. – Belgorod: Izd BSU, 2002. – P. 202–206.
3. Nasledov A.D. Mathematical Methods of Psychological Research Analysis and interpretation of data: textbook. – St.: Speech, 2004.
4. Recommendations on the development of student autonomy in higher and secondary specialized schools letter from the Ministry of Education of the Russian Federation of 02.10.2002. № 15-52-468/15-01-21.
5. Syrkin A.L. Value-semantic components of professional motivation (for example, specialists locomotive crews): abstract of dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences. – M., 2009.
6. Fantalova E.B. Diagnosis and therapy of internal conflict. – Samara: Publishing House, Bahr M, 2001.

PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Dubover D.A.

Features full-day functioning of schools in a variety of federal lands of Germany

This article is a synopsis of the modern organization of full-day schools in a variety of federal lands of Germany. An overview of the classification and typological models full-day schools. Indicates a factor of social perception of this phenomenon, both positive and negative. Proposed to analyze the causes of the growing demand for the organization of the school day.

Keywords: Full-day school, student-centered learning, personal trajectories, extended day school.

REFERENCES

1. Ausbau von Ganztagsstellen in Hessen // HYPERLINK. – URL: <http://www.hkm.hessen.de>.
2. Berlin macht ganztags Schul // HYPERLINK. – URL: <http://www.berlin.de>.
3. Gaul U. Ganztägige Bildung und verlässliche Betreuung am Standort Schule. – URL: <http://www.hamburg.de/ganztag/>
4. Idel T., Kunze K. Entwicklungsaufgabe Ganztagschule // Die deutsche schule. – 2008. – H. 1.
5. Holtappels Sticht Wort Ganztagschule // Zeitschrift für Erziehungs-wissenschaft. – 2002.
6. Zickgraf P. Europäische Ganztagschulpartnerschaften in sich? // Die Ganztagschule. – 2005. – H. 3.
7. Zickgraf P. Grankreich, Rheinland-Pfalz und Hessen um Vergleich // Die Ganztagschule. – 2005. – H. 3.

Okuneva I.A.

**Ideas of the European consolidation
in a philosophical and pedagogical
discourse of outstanding thinkers
of the past**

In article is characterized ideological and theoretical sources of concepts of the European consolidation in their pedagogical projection. It is considered systems of pedagogical views of known thinkers (Ya.A. Komensky, Saint-Pierre, A. Sen-Simon, P.Zh. Prudon), and also ideas of representatives of the sociopolitical currents, based on macroethnic requirements of the European people connected with creation of the national states.

Keywords: education of Europeans in the spirit of tolerance, idea of the world unity, Federal Europe, a Pan-Germanism, ethnic minorities.

REFERENCES

1. Komensky Ya.A. General council about correction of affairs human. Part sixth. General correction (Panorthosie). – URL: http://www.marsexx.ru/lit/traktaty_o_vechnom_mire.html.
2. Saint-Pierre Sh.I. The chosen places from «The project of an everlasting peace» (in Jean Jacques Russo's statement). – URL: http://www.marsexx.ru/lit/traktaty_o_vechnom_mire.html
3. Prudon P.Zh. What is the property? – M.: URSS, 2010. – 268 p.
4. From Shafarik and V.V. Ganki's papers. – Yuryev: Type. K. Matisena, 1896. – 56 p.
5. Fichte J.G. Talking to the German nation. – Hamburg: Felix Meiner, 1955. – P. 60–89.

CLINICAL PSYCHOLOGY

Seryakova O.I.

**The modern approaches to autism, its
differential diagnostics and correction**

In this article there is generalized modern experience of investigation of early infantile autism. The author describes modern approaches to this important problem, its diagnostics and correction.

Keywords: autism, infantile autism (Kanner's syndrome), autistic thinking, diagnostics, correction, premorbid.

REFERENCES

1. Bashina V.M. Autism in childhood. – M.: Medicine, 1999.
2. Infantile autism. Collection / Shipchina L.M. – SPb., 1997.
3. Ivanov E.S., Demyanchuk L.N., Demyanchuk R.V. Infantile autism: diagnostics and correction. – SPb.: Didaktika plus, 2004.
4. Kovalev V.V. Child psychiatry. – M.: Medicine, 1995.
5. Mamaichuk I.I. Psychological help for autistic children. – SPb.: Rech, 2007.
6. Nikolskaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M. Autistic child: ways of help. – M.: Terevinf, 1997.

Padashul A. K.

**Value-sense deformation of pre- school
children with the syndrome of the power deficit of
attention and hyperactivity**

The article is a compilation and interpretation of copyright experience psychological support of hyperactive children, providing psychological and educational support for families. Defines the basic form and ways of working on the problem of value-semantic strain of preschool children with attention deficit disorder and hyperactivity. Analyzes the approaches of domestic and foreign scholars to understand the meaning and purpose of psychological support personal development.

Keywords: Hyperactivity, maladjustment, deficit attention, correction.

REFERENCES

1. Bryazgunov I.P., Kasatikova E.V. Restless child or all of hyperactive children. – M.: Psychotherapy, 2008. – 208 p.
2. Gabdrakipova V.I., Eidemiller E.G. Psychological adjustment of children with attention deficit hyperactivity disorder. – M., CA «Perspective», 2009. – 44 p.

3. Gudechek Ya. values of personality // Personality Psychology in the social society: The activity and personal development. – M., 1989. – P. 102–110.
4. Zaporozhets A.V. The role of preschool in general, the overall development of human personality // Pre-school education. – 2005. – № 9. – P. 66–69.
5. Lomakin G.R. Hyperactive child. How to find a common language with the fidgets. – M.: Tsentropoligraf, 2009. – 188 p.
6. Maslow A. New frontiers of human nature. – M.: Meaning, 1999. – 425 p.
7. Politics O.I. Children with attention deficit hyperactivity disorder. – SPb: Speech, 2008. – 208 p.
8. Ponomarenko T.S. The relationship between aesthetic ideas and actions of children // Preschool Education. – 1992. – № 3–4. – P. 10–14.
9. Psychological vocabulary / Ed. V.P. Zinchenko, B.G. Sescheryakova. – M., 1997. – 72 p.
10. Stolyarov L.D. Educational Psychology. – Rostov n/D.: Phoenix, 2004. – P. 300–303.

LEGAL AND MILITARY PSYCHOLOGY

Sarelaynen A.

Psychological and legal interpretation of the concept of the "psychological impact"

The article summarizes and analyzes available in the literature definitions of the psychological impact, describes the key characteristics inherent in the psychological effects and professional-psychological impact. In the second part of the article the problem fields are identified that can serve as a basis for practical and theoretical studies of professional psychological impact.

Keywords: mental and psychological impact, professional activity, manipulation, way of impact.

REFERENCES

1. Antonian Y.M., Enikeev M.I., Eminov V.E. Psychology of offender and crime investigation. – M., 1996.
2. Dotsenko E.L. Psychology of manipulation: phenomena, mechanisms, and defence. – M., 1997.
3. Kabachenko T.S. The methods of psychological influence. – M.: Pedagogical Society of Russia, 2000.
4. Kovalev G.A. On the system of psychological impact (to the definition of the term) // Psychology of action (theory and practice): USSR. Institute of General Psychology / Ed. A.A. Bodalev. – M., 1989.
5. Commentary to the Criminal Code of the Russian Federation / Ed. A. Chuchaeva. – M., 2010.

6. Applied Psychology Law / Ed. A.M. Stolyarenko. – M., 2000.
7. Khaidukov H.P. Tactical and psychological foundations of the impact of investigator on the persons involved in the case. – Saratov., 1984.

Dzyuman E.M.

Features of gender identity of the minors accused of the commission of sexual delikts

The results of the empirical research of specifics of representations of the young men accused with sexual crimes about what forms of behavior are adequate for men and women within intimate relations are presented.

Keywords: gender identity, minors – delinquents, gender and role stereotypes, gender expectations.

REFERENCES

1. Dzyuman E.M., Tselikovsky S.B. The research of gender stereotypes. – Rostov-on-Don: SFU, 2011. – 24 p.
2. Dolgova A.I. (editor) Criminology: 3rd edition. – M.: Norm, 2005. – 912 p.
3. Kruks R., Baur K. The sexuality / Translated from English. – SPb.: Prime-EVROZNAK, 2005. – 480 p.
4. Strategy of national security of the Russian Federation till 2020 // Russkaia gazeta – Federal release. – 2009, May 19. – № 4912.

Samoilina T.G.

Psychological support of the service personnel of conscription of special forces

In the article there are analyzed the features of psychological support of the service personnel of special forces. There are considered the main characteristics of a "daily" and "fighting" psychological support, their types and stages.

Keywords: psychological support, fighting psychological support, special forces.

REFERENCES

1. Antsupov A.L. The methodological problems of military-psychological researches. – M., 1999.
2. Baranov E.G., Kandybovich S.L. The psychological bases of training in fighting activity of service personnel. – M., 2000.
3. The main military-medical department // medical-psychological correction and rehabilitation of the service personnel of special forces: workbook. – M., 1998.
4. The Chief Directorate on Educational Work of the Armed Forces of the Russian Federation.

- Introduction to a profession and the bases of activity of the psychologist of the battalion, the regiment (the ship of the first rank). – M., 2004.
5. The Chief Directorate on Educational Work of the Armed Forces of the Russian Federation. The psychological features of the young reinforcement. – M., 2000.
 6. The Chief Directorate on Educational Work of the Armed Forces of the Russian Federation – the department of psychological work. The organization and content of the activity of officials of the regiment (brigade) on studying of individual and psychological features of reinforcement. – M., 1997.
 7. Karayani A.G., Syromyatnikov I.V. The applied military psychology. – SPb.: Piter, 2006.
 8. A workbook on identification of the service personnel with signs of neuropsychic instability. # 8. – Rostov-on-Don: UVR SKVO publishing house, 2001.
 9. Syromyatnikov I.V. The organization of psychological work in a military unit in peacetime. – M., 1999.
 10. The organization of psychological work in military units in peacetime: manual. – M., 1999.
 11. Chaika V.G. The psychology of deviant behavior of service personnel and its prevention. – M., 2001.

Глущенко Яна Олеговна

психолог Новороссийского центра занятости населения

Служебный адрес: ул. Малоземельская, д. 15,
г. Новороссийск, 353900

Тел.: (8617) 637626; *e-mail:* YanaGlushenko@mail.ru

Glushchenko Yana Olegovna

the psychologist the Novorossisk center of employment of the population

Official address: 353900, Novorossisk,
15 street Malozemel'sky

Tel.: (8617) 637626; *e-mail:* YanaGlushenko@mail.ru

Горенштейн Наталья Ильинична

аспирантка кафедры социальной психологии факультета психологии ЮФУ

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,
г. Ростов-на-Дону, 344038

Тел.: (863) 2303237; *e-mail:* gn88@rambler.ru

Gorenshtein Natalia Ilinichna

postgraduate education department of psychology, SFU

Official address: 344038, Rostov-on-Don,
13 avenue M. Nagibina

Tel.: (863) 2303237; *e-mail:* gn88@rambler.ru

Дзюман Елена Михайловна

соискатель кафедры юридической психологии и военной психологии факультета психологии ЮФУ

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,
г. Ростов-на-Дону, 344038

Тел.: (863) 2430611; *e-mail:* 111dzu@mail.ru

Dzyuman Elena Michailovna

applicant of department of legal psychology and military psychology department of the psychological faculty of SFU

Official address: 344038, Rostov-on-Don,
13 avenue M. Nagibina

Tel.: (863) 2430611; *e-mail:* 111dzu@mail.ru

Дубовер Денис Анатольевич

аспирант кафедры психологии и педагогики высшего образования факультета психологии ЮФУ

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,
г. Ростов-на-Дону, 344038

Тел.: (863) 2309409; *e-mail:* ddubover@yandex.ru

Dubover Denis Anatolevich

postgraduate department of psychology and pedagogy of Higher Education, department of psychology, SFU

Office address: 344038, Rostov-on-Don,
13 avenue M. Nagibina

Tel.: (863) 2300347; *e-mail:* ddubover@yandex.ru

Меснянкина Кира Константиновна

аспирант факультета практической психологии ЮРГИ по направлению «Общая психология, психология личности, история психологии»

Служебный адрес: ул. Красноармейская, д. 108 а,
г. Ростов-на-Дону, 344082

Тел.: (863) 2441281; *e-mail:* na-smeshnik@mail.ru

Mesnyankina Kira Konstantinovna

postgraduate student entering my 3 year of study at a department of Practical psychology of South-Russian Institute of Humanities. I have a specialization in «General psychology, Personality psychology and History of psychology»

Official address: 344082, Rostov-on-Don,
108 a street Krasnoarmeiskaya

Tel.: (863) 2441281; *e-mail:* na-smeshnik@mail.ru

Михайлюк Анастасия Николаевна

аспирантка кафедры общей психологии и психологии развития факультета психологии ЮФУ

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,
г. Ростов-на-Дону, 344038

Тел.: (863) 2303247; *e-mail:* anastasia.nic@mail.ru

Mihajljuk Anastasia Nikolaevna

postgraduate education of the department of the general psychology of the psychological faculty of SFU

Official address: 344038, Rostov-on-Don,
13 avenue M. Nagibina

Tel.: (863) 2303247; *e-mail:* anastasia.nic@mail.ru

Окунева Ирина Алексеевна

аспирант кафедры психологии и педагогики высшего образования ЮФУ

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,
г. Ростов-на-Дону, 344038

Тел.: (863) 2200756; *e-mail:* irina_okuneva@mail.ru

Okuneva Irina Alekseevna

post-graduate student of the Chair of Psychology and Pedagogy of Higher Education of SFU

Office address: 344038, Rostov-on-Don,
13 avenue M. Nagibina

Tel.: (863) 2200756; *e-mail:* irina_okuneva@mail.ru

Олейникова Анна Васильевна

соискатель кафедры общей психологии и психологии развития факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 22303247; *e-mail:* oleinikova13@mail.ru

Падашуль Алена Константиновна

аспирантка кафедры общей психологии и психологии развития факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 22303247; *e-mail:* alena.padashyl@yandex.ru

Прокофьева Наталья Владимировна

аспирантка кафедры общей психологии и психологии развития факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 22303247; *email:* natalia@proxico.ru

Ростова Екатерина Николаевна

аспирантка кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 2430611; *e-mail:* katrinrostova@yandex.ru

Самойлина Татьяна Григорьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии и военной психологии факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 2430611; *e-mail:* tsam244@rambler.ru

Сарелайнен Александра Игоревна

аспирантка кафедры юридической психологии и военной психологии факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 2430611; *e-mail:* saartavalla@mail.ru

Серякова Ольга Ивановна

аспирантка кафедры общей психологии и психологии развития факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 22303247; *e-mail:* hollowbox@yandex.ru

Oleinikova Anna Vasilievna

postgraduate education of the department of the general psychology of the psychological faculty of SFU
Official address: 344038, Rostov-on-Don,
13 avenue M. Nagibina
Tel.: (863) 2303247; *e-mail:* oleinikova13@mail.ru

Padashul Alena Konstantinovna

postgraduate education of the department of the general psychology of the psychological faculty of SFU
Official address: 344038, Rostov-on-Don,
13 avenue M. Nagibina
Tel.: (863) 2303247; *e-mail:* alena.padashyl@ya.ru

Prokofyeva Natalya Vladimirovna

postgraduate education of the department of the general psychology of the psychological faculty of SFU
Official address: 344038, Rostov-on-Don,
13 avenue M. Nagibina
Tel.: (863) 2303247; *e-mail:* natalia@proxico.ru

Rostova Ekatherina Nikolaevna

postgraduate education. Department of pedagogy and pedagogical psychology of the psychological faculty of SFU
Official address: 344038, Rostov-on-Don,
13 avenue M. Nagibina
Tel.: (863) 2430611; *e-mail:* katrinrostova@yandex.ru

Samoilina Tatiana Grigorievna

candidate of Psychological Science, senior teacher of Juridical and military psychology department of the psychological faculty of SFU
Official address: 344038, Rostov-on-Don,
13 avenue M. Nagibina
Tel.: (863) 2430611; *e-mail:* tsam@rsu.ru

Sarelaynen Alexander Igorevna

post-graduate department of psychology and legal psychology, military psychology department of SFU
Official address: 344038, Rostov-on-Don,
13 avenue M. Nagibina
Tel.: (863) 2430611; *e-mail:* saartavalla@mail.ru

Seryakova Olga Ivanovna

postgraduate education of the department of the general psychology of the psychological faculty of SFU
Official address: 344038, Rostov-on-Don,
13 avenue M. Nagibina
Tel.: (863) 2303247; *e-mail:* hollowbox@yandex.ru

Симаченко Ирина Павловна

аспирант, ст. лаборант кафедры социальной психологии факультета психологии ЮФУ

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,

г. Ростов-на-Дону, 344038

Тел.: (863) 2303237; *e-mail:* simachenko_irina@mail.ru

Simachenko Irina Pavlovna assistant,

department of social psychology of the psychological faculty of SFU

Official address: 344038, Rostov-on-Don,

13 avenue M. Nagibina

Tel.: (863) 2303237; *e-mail:* simachenko_irina@mail.ru

СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Требования к публикациям

Статьи принимаются в распечатанном и электронном вариантах в формате редактора Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитуры шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи через запятую – цитируемых страниц (например, [42, с. 561]). Рисунки представлять на дискете отдельными файлами в формате TIF или PDF с распечатками и перечнем подрисуночных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

К статье прилагаются **аннотация и ключевые слова** объемом не более 0,5 стр., а также **сведения об авторе:**

- 1) фамилия, имя и отчество;
- 2) домашний почтовый адрес с индексом, телефон;
- 3) специальность, ученое звание;
- 4) место работы и должность, почтовый адрес места работы, с индексом, служебный телефон;
- 5) электронный адрес (e-mail)

**Сведения об авторе, название статьи,
аннотацию и ключевые слова
следует предоставить также
и на английском языке.**

Статьи аспирантов печатаются бесплатно.

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 243, редакция
Тел. (863) 243-15-17; E-mail: rpj@psyf.rsu.ru, rpj@bk.ru
Часы работы
понедельник – пятница 13.00-18.00
суббота, воскресенье – выходной