

**СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ  
ВЕСТНИК**

**№ 12/3**

**2014**

# СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Научно-практический журнал

Журнал зарегистрирован  
Министерством РФ по делам печати,  
телерадиовещания и средств массовых  
коммуникаций 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 издается с 1996 г., выходит 4 раза в год  
СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК  
Научно-практический журнал  
**2014 г. ► № 12/3**

## Ответственный секретарь –

Буняева М.В.

## Компьютерная верстка –

Чеха А.П.

## Редакционный совет

д.пед.наук, профессор Акопов Г.В.  
д.пс.наук, профессор Асмолов А.Г.  
д.пс.наук, профессор Аллахвердов В.М.  
д.пс.наук, профессор Богоявленская Д.Б.  
академик РАО, д.пс.наук, профессор  
Бондырева С.К.  
д.пс.наук, профессор Дебольский М.Г.  
д.пс.наук, профессор Забродин Ю.М.  
д.пс.наук, профессор Знаков В.В.  
д.пс.наук, профессор Зинченко В.П.  
д.пс.наук, профессор Карпов А.В.  
академик РАО, д.пс.наук, профессор Климов Е.А.  
д.пс.наук, профессор Леонтьев Н.И.  
д.пс.наук, профессор Малофеев Н.Н.  
д.пс.наук, профессор Марьин М.И.

д.пс.наук, профессор Перелыгина Е.Б.  
д.пс.наук, профессор Попов Л.М.  
академик РАО, д.пед.наук, профессор Рубцов В.В.  
член-корреспондент РАО, д.пс.наук, профессор  
Реан А.А.  
д.пс.наук, профессор Рыбников В.Ю.  
д.пс.наук, профессор Смирнов С.Д.  
д.пс.наук, профессор Тхостов А.Ш.  
канд.пс.наук, доцент Цветкова Л.А.  
д.пс.наук, профессор Черноризов А.М.  
академик РАО, д.пс.наук, профессор  
Шадриков В.Д.  
д.пс.наук, профессор Шмелев А.Г.  
академик РАО, д.пс.наук, профессор  
Фельдштейн Д.И.

## Редакционная коллегия

д.пс.наук, профессор Абакумова И.В.  
д.биол.наук, профессор Бабенко В.В.  
канд.пс.наук, профессор Васильева О.С.  
д.пс.наук, профессор Воробьева Е.В.  
д.пс.наук, профессор Джанерьян С.Т.  
канд.пс.наук, доцент Дикая Л.А.  
д.пс.наук, профессор Лабунская В.А.

д.пс.наук, профессор Рюмшина Л.И.  
д.пс.наук, профессор Сидоренков А.В.  
д.пс.наук, профессор Скрипкина Т.П.  
д.пед.наук, профессор Федотова О.Д.  
д.пед.наук, профессор Фоменко В.Т.  
д.филос.наук, профессор Шкуратов В.А.

## Адрес редакции:

344038, Ростов-на-Дону,  
пр. Нагибина, 13, ком. 518.  
Тел. (863) 243-15-17; факс 243-08-05  
E-mail: rpj@bk.ru

Подписано в печать 23.06.2014  
Формат 60x84/8. Бумага офсетная.  
Гарнитура Myriad Pro.  
Печать цифровая. Усл. печ. л. 7,67.  
Тираж 1000 экз. Заказ № 24/14

Перепечатка материалов только по согласованию с Редакцией.

© Северо-Кавказский психологический вестник

### ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Абакумова И. В., Тельнова О. В., Фоменко В. Т.**

Безопасное образовательное пространство: реалии и перспективы . . . . . 5

**Бакаева И. А.**

Развитие теоретических представлений о самостоятельной деятельности одаренных учащихся . . . . . 12

**Федотова О. Д., Гиль О. В., Латун В. В.**

Этнопедагогический потенциал экономического знания как фактор формирующего воздействия . . . . 18

### ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

**Бабиянц К. А., Кривоконь С. В.**

Возможности темной сенсорной комнаты в психотерапии детского церебрального паралича  
у младших школьников . . . . . 24

### СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Бугакова Е. С.**

Формирование коммуникативных компетенций как фактор успешности обучения  
и становления морского специалиста . . . . . 31

### ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

**Гриднева С. В., Тащёва А. И.**

Смысложизненные представления людей пожилого возраста . . . . . 37

**Зинченко Е. В.**

Ценностно-смысловые ориентации у лиц призывного возраста . . . . . 42

### ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Целиковский С. Б., Гончарова К. Н.**

Особенности деформации правосознания наркозависимых преступников . . . . . 48

<b>РЕЗЮМЕ ВЫПУСКА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ</b> . . . . .	54
<b>НАШИ АВТОРЫ / OUR AUTHORS</b> . . . . .	61
<b>ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКАЦИЯМ</b> . . . . .	64

## БЕЗОПАСНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

**Абакумова И. В.,  
Тельнова О. В.,  
Фоменко В. Т.**

---

*В статье рассматриваются факторы, негативно влияющие на безопасность образовательного пространства. Один из них – неорганизованная социальная среда, сила которой в том, что ее «много». Отсюда вытекает необходимость педагогизации среды. С другой стороны, в ряде случаев наблюдается недостаток социальной составляющей в содержании и технологиях учебного процесса, из чего следует задача его социализации. Анализу подвергнуты негативные действия на детей и молодежь средств массовой информации. Проводится мысль о формировании у обучающихся устойчивых убеждений, позволяющих критически оценивать поступающую извне информацию. В качестве средств становления и развития безопасного образовательного пространства рассматриваются прямая и обратная адаптация учащихся: прямая (когда дети адаптируются к школьным условиям) и обратная (когда школа адаптируется к особенностям детей). Рассматриваются другие педагогические технологии, обеспечивающие безопасное образовательное пространство в условиях религиозной среды, многонациональных классов.*

**Ключевые слова:** педагогизация социума, двойная адаптация, многонациональные классы, религиозная среда, экстремизм, диалог культур, смысловые барьеры.

Безопасность жизни почти единодушно в психологии рассматривается как ведущая потребность человека. При этом безопасность определяется не только как отсутствие опасности, но и как осознание имеющейся опасности, видение угроз качеству жизни, жизнестойкость личности [4]. По самым различным направлениям проводится работа по укреплению безопасности человека, на фоне укрепления безопасности общества и государства в целом. Между тем в еще большей пропорции множатся виды опасности техногенного, экологического, социального характера, факторы миграции, урбанизации, глобализации. Сохраняется, а в иных случаях растет вероятность экстремизма, социальных деформаций, психологических стрессов, аутизма [4]. Согласно теории, система склонна к разрушению в двух случаях: если она явля-

ется слишком жесткой и если в ней слишком много степеней свободы. То и другое имеют место в современной России, предельно обнажая актуальность проблемы безопасности страны и ее граждан.

Особая миссия в реализации задач сбережения жизни людей принадлежит образованию, безопасному образовательному пространству [5]. Два момента в рамках данной проблемы представляются особенно значимыми. Во-первых, образование призвано подготовить ребенка к будущей жизни, сформировать личность, способную противостоять возможным невзгодам социума, такое ее базовое качество, как субъектность – харизматическую способность преодоления, сопротивления, устойчивость, волю, ответственность. Будущая жизнеспособность предполагает наличие соответствующих интеллектуальных компе-

тенций, способов деятельности, исполнения норм и правил поведения. Курсом ОБЖ и другими учебными предметами решение подобных задач предусматривается. Во-вторых, в условиях образования ребенок не только готовится к будущей жизни, но и живет сейчас, и в задачу обучения и воспитания, всего образовательного пространства входят сбережение жизни детей, удержание ее на уровне высокого качества, соблюдение прав детей. «Обеспечение безопасности учащихся не означает «легкой» жизни человека, – писал классик, – воспитывает сопротивление среде». Обе задачи образования сближены, в ряде случаев слиты и в этом виде хорошо иллюстрируются и конкретизируются реальными фактами. «Познание, – свидетельствовали мыслители прошлого, – есть извлечение логоса из событий». События, характеризующие состояние безопасных образовательных пространств в стране, могут быть оценены, к сожалению, негативно, а следующий из них логос – как неопределенный, проблемный.

Начнем с того, что социальная среда, активно участвующая в становлении и развитии личности, может быть организованной и неорганизованной. Организованная среда, в частности, представлена образованием, которое, чтобы быть устойчивым безопасным пространством и формировать у учащихся адекватные этому качества, должно быть открытой средой – открытой, прежде всего, социуму. Речь идет о явлении, известном как *социализация педагогического процесса*. Неорганизованная среда – не только дворы, улица, но и кино, танцевальные площадки, театр – действует стихийно, и сила ее в том, что ее много. Согласно одному из синергетических законов, что-либо существовать долго в хаотическом состоянии не может, и если не взять среду под педагогическое влияние, она обязательно во что-нибудь организуется, и не исключено, что в криминальную структуру. Отсюда необходимость *педагогизации социума, социальной среды* (молодежные центры, детские лагеря, творческие клубы), с целью «заставить» действовать среду в том же направлении, что и образование. Ясно, что проблему педагогизации надо решать более активно, чем это происходит в реальной действительности.

Со сказанным связана другая проблема безопасного образовательного пространства – неоднозначное действие на детей и молодежь современных средств массовой информации. Экранная культура явно перенасыщена кадрами насилия, низкопробным искусством, агрессией, неправдой. Обладая значительной психологической силой, телевидение, Интернет, специальные средства дистанционного образования весьма эффективно влияют на неокрепшее сознание растущих индивидуумов, формируя у них отрицательные, антигуманистические черты и разрушая саму личность. Имеющее место ограничение подобных передач минимально, а потому и малопродуктивно. Практика образовательного процесса привела к идее формирования у учащихся позиций, взглядов, установок, убеждений, которые бы служили противовесом экранных текстов, были бы фильтрами воспринимаемой детьми информации. Более того, в рамках дополнительного образования некоторые из таких текстов включены педагогами в структуру учебных занятий в качестве специальных объектов анализа. Ясно, что подобного рода поиски путей противодействия идеологии экстремизма средствами образования необходимо продолжать.

Но и в образовании, в ряде случаев успешно защищающем своих учащихся от стихии среды, с ними не все в порядке. Подобно тому, как немалочисленны факты эмоционально-профессионального выгорания учителей, эмоционально-психологическое выгорание присуще и детям. Каждодневное нежелание некоторых учащихся идти в школу, постоянный уровень повышенной тревожности вплоть до стрессовых состояний, – результат стечения различных обстоятельств, одно из которых представляется особенно значимым. Оно состоит в том, что не сложились отношения ребенка с учителем, точнее сказать – учителя с учащимся или даже с группой учащихся, а то и со всем классом [1]. В иных случаях дело не ограничивается со стороны учителя нарушением педагогического такта или, если сказать шире, педагогической этики, а доходит до прямой агрессии по отношению к детям, их третированию. Известны факты, когда в условиях конфликта, провоцируемого учителем, класс покидает урок.

Источником опасного образовательного пространства по отношению к учащемуся, в силу различных причин, не всегда идущих от учителя, может стать сам класс. Вспомним фильм «Чучело», в котором класс третирует героиню, блестяще сыгранную Кристиной Орбакайте – в то время еще подростком. Действия класса имеют характер небезопасной стихии, готовой уничтожить человека в буквальном смысле.

Подобную агрессию, если не класс в целом, то его часть может проявлять и по отношению к учителю. В одном из реальных экспериментальных классов приглашенная для занятий талантливая учительница 30–33 лет (имеется педагогический стаж, впереди – большая педагогическая жизнь) приходила с урока и каждый раз буквально рыдала, билась в истерику. «Мы, – рассказывает руководитель эксперимента, – естественно, были в недоумении и провели необходимое изучение ситуации. Оказалось, что в классе преобладали учащиеся холерического темперамента, между которыми в ходе урока образовывалась своеобразная “вольтова дуга”, возникало психологическое сцепление, и учительница не могла его преодолеть, разорвать. Чтобы разрешить сложившуюся ситуацию, следовало развести либо учительницу и учащихся, либо самих учащихся. Было сделано последнее: критический предел ребят–холериков ликвидировали и учебный процесс вошел в норму».

Ситуации, напоминающие изложенную, должны, на наш взгляд, быть в центре внимания школьных психологов: не внешняя успеваемость/неуспеваемость детей, не ответственное/неответственное их отношение к учению, а внутренние, психологические причины, приводящие к отрицательным результатам. Данное обстоятельство можно проиллюстрировать следующим примером. У ребенка, поступившего в школу, неразвитость кисти. Вследствие этого он может не успевать записывать, постоянно отставать в процессе выполнения письменных работ, что почти неминуемо будет вызывать у него чувство тревоги, страха, начнет развиваться неврастения. Безобидная, казалось бы, мелочь (неразвитость кисти) может, таким образом, обернуться для ребенка потерей здоровья и неуспеваемостью, а урок стать пространством нежелания и мучений.

Пространством страхов, тревог, стрессов урок может предстать и часто предстает по отношению к «сильным» учащимся, даже отличникам, с их повышенным чувством ответственности. У учащихся такого рода, бывает, переживание учебных неудач столь сильно, что деформирует в различной мере их психику и остается в памяти на всю жизнь. Упрек в данном отношении можно сделать в адрес некоторых родителей, культивирующих в своих детях чувство превосходства над другими [3].

Особым выступом в общем безопасном образовательном пространстве, делая его опасным, предстает период поступления ребенка в школу. Грядущая школа волнует, страшит, пугает, тревожит своей неопределенностью. Часть негативных эмоций, заметная доля будущей опасности снимается подготовкой учащихся к школе, хотя в этом случае перебором является, например, слишком раннее обучение детей чтению, сопровождаемое их явной учебной перегрузкой и создающее их развитию различного рода риски. В целом же адаптация детей к будущей школе – явление полезное и необходимое в контексте проблемы безопасности детей. Речь, однако, должна идти не только о *прямой адаптации* учащихся к школе, но и об *обратной*: школы – к учащимся. Современная школа, тем более новая, школа ближайшего будущего – это школа адаптивного типа, ориентированная «назад», т. е. принимающая во внимание интересы, желания, способности детей и подлежащая ими и их родителями *выбору*. Выбор же, как известно, осуществляется на основе смысловых приоритетов. Даже тогда, когда человек поступает вопреки собственному смыслу, – за этим, отмечают психологи, скрыт какой-то смысл. Так проблема безопасной образовательной среды указанной частью вводится в смысловой контекст, смыслы же – высшая инстанция регуляции жизнедеятельности человека.

Школа адаптивного типа, на которую мы обратили внимание выше – это школа *двойной адаптации*, прямой и обратной, а не только обратной, хотя новизну ей придает именно обратная адаптация. В несколько иной терминологии, школа адаптивного типа – это школа поддержки: психологической, педагогической, дидактической, моральной, – что и делает ее в данном смысле безопасной. Наблюдаемые

в образовании процессы диверсификации, разнообразия типов образовательных учреждений предполагают не единичный их перевод в разряд адаптивных, а всеобщий, – так, по нашему мнению, должен решаться вопрос в условиях демократизации образования.

Продолжая характеристику адаптивной школы, подчеркнем, что она не ограничивается одним *критическим периодом* в жизни ребенка – его поступлением в школу. Критических периодов у него, как правило, бывает несколько. За поступлением в школу следует переход в ее среднее звено – к учителям–предметникам, затем – в систему профильного обучения, после чего – поступление в вуз. Безопасное образование призвано обеспечить безболезненность перехода обучающегося со ступени на ступень, постепенность обучения, преемственность содержания образования и образовательных технологий.

Некоторые из угроз образованию таятся в его несомненно прогрессивных тенденциях. Одна из угроз заключена в набирающей силу компьютеризации учебного процесса, конкретно – в дистанционном обучении, в сопровождающей его виртуальной педагогической реальности [3]. Дистанционное обучение многократно увеличивает радиус его действия, расширяет смысловое поле взаимодействия фактически до бесконечно больших величин. Нажатием кнопки, клавиши класс оказывается в Лувре, на Амазонке, где угодно, – в состоянии максимально реализовать психолого-педагогический потенциал цветодидактики. Виртуальная реальность, однако, как свидетельствуют психологи, – это остановленная, прерванная *интенция*, таящая в себе, следовательно, опасность ограничения естественного развития детей, полагаемого принципом природосообразности образования. Во всем нужна мера как важная характеристика культуры, и ее следует иметь в виду в условиях все большего удельного веса виртуальной педагогической реальности. Необходимы, разумеется, специальные психолого-педагогические исследования, которые бы обеспечивали дистанционное образование точными экспериментальными данными.

Интерес представляет опыт становления образовательного процесса на виртуальной

педагогической основе в Соединенных Штатах Америки. Два, три и более высших образования можно было получить, не посещая вуз. Когда опасность виртуальной действительности в таких масштабах в стране была осознана, появились документы, регламентирующие т. о. учебную деятельность студентов, чтобы три года, предположим, из восьми они в обязательном порядке посещали реальные учебные занятия в составе действительной группы, какое-то количество лет находились в научной школе хотя бы одного из профессоров. В ближайшей перспективе виртуальная реальность российской школе, возможно, не угрожает – необходимо достичь ее заметных уровней, на отдаленную же перспективу возможные риски надо иметь в виду.

Более реальна другая угроза – недооценка в образовании гуманитарной культуры, технократизация образования [1]. Современная эпоха характеризуется единоборством естественно-технической и гуманитарной культуры, и цивилизация, к большому неудовлетворению педагогов и психологов, развивается не в пользу гуманитарной культуры – технократическая культура ее теснит. Не содействуют укоренению в образовании гуманитарной культуры, обращенной к духовной сфере человека, новые государственные образовательные стандарты. Дело не только в сокращении учебной нагрузки по гуманитарным дисциплинам основной школы, но и в наблюдаемой технократизации самих подходов к гуманитарной составляющей образования. Вопрос должен состоять в обратной последовательности, гуманитаризации естественно-математической и технической культур в современном образовании, в их приближении к человеку. Необходимо поднимать престиж дополнительного образования, на которое в настоящее время возлагаются многие гуманитарные функции общеобразовательной школы.

Но и актуальность проблемы гуманитаризации образования не столь положительно однозначна, как может представиться на первый взгляд. Болевые точки современного образования обнаруживаются при его соприкосновении с религиозной культурой. Общий круг на сближение светского, согласно Конституции, по своей сущности, отечествен-



ного образования и религии заслуживает, безусловно, одобрения. Не вызывает возражений, прежде всего, общий культурологический принцип, в рамках которого осуществляется указанное сближение, изучение религий как ценностей культуры. Известный кинорежиссер Э. Рязанов писал, что в своей жизни он не получил религиозного, в значении религиозно-ведического, образования, в результате чего он затрудняется понять изобразительное искусство средневековья и нового времени, базируемое на религиозных сюжетах. Данный факт свидетельствует о педагогической целесообразности изучения религий «на равных» в их разнообразии и целостности как глобальной части культуры человечества. Имеется вероятность разрушения формирующейся у учащихся научной картины мира фактами религиозного происхождения, сползания религиозоведения как предметной области в сторону религиозного воспитания. То и другое могут привести к нарушению действующей Конституции РФ, согласно которой в России церковь отделена от образования. Дело осложняется тем, что в условиях миграционных процессов в школах и отдельных классах их контингент часто представлен учащимися различных религиозных культур, что требует от учителей, педагогов, психологов, методистов особо тонкой деликатности. Учесть надо и то, что различие в этом случае идет не только по религиозному признаку, но и по другим составляющим национальных культур. Данное обстоятельство инициирует обращение к известной концепции диалога культур М. М. Бахтина, раскрывающей механизмы их взаимодействия и взаимообогащения [5]. Поэзия, музыка, живопись обладают огромным объединяющим потенциалом.

Рассматривая проблему становления и развития безопасных образовательных пространств, не следует преувеличивать «точек несовпадений» учащихся различных национальностей в одной школе, в одном классе. Дети, как правило, интернациональны, и эту их особенность надо иметь в виду в работе с ними. Ошибка педагогов и психологов может состоять и в том, что личностную причину конфликтов между детьми они принимают за национальную. Между тем имеющие место

в учебных группах конфликты, нарушение общественного правопорядка, психологические срывы в большинстве случаев имеют ненациональный источник.

Один из этих источников – отсутствие у детей нужной интеллектуальной грамотности, правовых компетенций. Тестовая диагностика показывает низкий уровень правовой подготовки даже тех учащихся, которые прошли в школе соответствующий учебный курс. По нашим данным, имеется определенная корреляция между правонарушениями детей и их явно слабой подготовленностью в области юриспруденции.

Согласно тем же данным, правовая компетенция учащихся выше в тех школах, в которых практикуются задачи не академического, а реального типа, исходящие, например, из какой-либо ситуации с преступлением, случившимся в действительности. Те элементы содержания, которые в академических задачах отсекаются как неважные, второстепенные, в заданиях реального типа могут стать базовыми, ключевыми.

Зарекомендовали себя и игровые, имитационные психолого-педагогические технологии, направленные на формирование черт поведения личности в условиях опасности, и в образовательном процессе не должно быть их недооценки. Привлекают, например, в школах повышенного уровня (лицеи, гимназии, колледжи) организационно-деятельностные игры, ориентированные на приобретение учащимися опыта действий в ситуациях, угрожающих мирной жизни. В играх участвуют и взрослые – учителя, родители, «на равных» с детьми. Игры выстраиваются таким образом, что приближаются в некоторых случаях к реалиям подлинной, действительной жизни, формируя у школьников не только знаниевую структуру их правового сознания, но и волю, смелость, терпимость, толерантность.

Подчеркивая значение игровой педагогики и психологии как факторов противодействия экстремизму, выделим все же еще раз целесообразность такой организации обучения и воспитания, при которой бы учащиеся не играли в «смелость», а являли бы его в собственном поведении, реальной деятельности. Ясно, что риски, угрожающие при этом детям, прежде всего, их здоровью, должны

быть сведены к минимуму. Пример тому – археологическая деятельность ростовских школьников на острове Поречный в районе станицы Раздорской под руководством опытного педагога и талантливого исследователя А. Смоляка. Поистине учащиеся здесь находятся в условиях, при которых «человека воспитывает сопротивление среде». Основная школа не обладает значительными возможностями указанной организации жизнедеятельности школьников, зато ими обладает сложившаяся в стране система дополнительного образования, и ее жизнеспасающий ресурс необходимо использовать более активно. Походы детей по местам Боевой славы, их экологическая деятельность порою в непростых условиях, инициация движения волонтеров – факторы, несомненно, содействующие становлению в стране гражданского общества, предотвращению в нем негативных тенденций.

Образовательный процесс за рубежом дает немало положительных примеров организации и функционирования безопасной образовательной среды, воспитания у детей таких качеств, которые бы не позволяли нередко агрессивному социуму нарушать благополучие их жизни. К сожалению, факты экстремизма и терроризма имеют место и за границей – даже в наиболее цивилизованных странах, о чем широко известно. Однако опыт противодействия негативным антисоциальным явлениям там все же значительно в сравнении с нашим, и указанному противодействию друг у друга надо учиться. Создание безопасных образовательных пространств – проблема глобальная, и западный прагматизм накопил в данном отношении материал, который, по нашему мнению, неплохо бы использовать в осмыслении наших собственных бед. Два взаимосвязанных момента при этом должны быть приняты во внимание нашим отечественным образованием. Во-первых, это упомянутая ранее идея диалога культур [2], их ненасильственного взаимодействия, взаимообогащения педагогических культур России и Западных стран. Во-вторых, поскольку как общая, так и национальная культуры различных стран имеют свою специфику и страны желают ее сохранить, значение в процессе педагогического заимствования приобретает феномен преломления одной культуры через другую. Диалог и пре-

ломление оказываются теми педагогическими механизмами, которые регулируют становление и развитие безопасных образовательных пространств с учетом международного опыта.

Опыт организации безопасных образовательных пространств за рубежом хорошо виден на примере посещенных нами школ США (Чикаго, штат Иллинойс). Каждая из шести школ, в которых пришлось побывать, имеет свою территорию с надписью у входа: «На территорию школы посторонним не заходить. Зашедшие подлежат аресту». Заметим: не штрафу, а аресту, и это в демократической стране. В холле каждой школы – полицейский. Учащиеся, проходящие во время занятий по коридору, обязаны иметь на это разрешение – специальный пропуск. Такой симптоматичный факт: об учащемся, ушедшем из дома, но не пришедшем в школу, родители узнают из школы уже минут через десять. В течение этого же времени школа извещается о причинах неявки в школу их ребенка, если такой факт имеет место. Кажущаяся избыточность строгости, заорганизованности в американских школах – забота о безопасности детей, и с нашей ментальностью здесь есть над чем думать относительно российских школ.

Наше внимание, прямо и косвенно связанное с созданием безопасных образовательных пространств, привлекло участие американских школьных подростков в обсуждении и исследовании социально-педагогической проблемы штата Иллинойс «Как судить подростков: как детей или как взрослых?». Учащиеся-подростки беседовали по специальным программам с подростками-правонарушителями, находящимися в тюрьме, и результат был достаточно продуктивным: подростки-правонарушители были со своими сверстниками более откровенными, чем со взрослыми; главное же, школьники приобретали опыт социального общения, жизненного самоопределения, учились толерантности, положительным образом влияли на осужденных подростков. Исследование завершилось форумом в составе детей и взрослых юристов на уровне штата, в котором приняли участие и мы, гости. Любопытны результаты голосования: взрослые высказались за то, чтобы подростков судили как детей, школьные подростки – как взрослых.

Кстати, американские школы имеют реестр прав учащихся в обучении, согласно которому

в ходе учебного диалога и других форм общения с учителем они вправе не соглашаться с ним, иметь собственное мнение, вступать в спор. С удовлетворением заметили, что в некоторых лучших российских школах права ребенка разработаны. Подобные права и их исполнение должны стать нормой деятельности наших, отечественных школ.

В представленном читателю тексте мы попытались на проблему безопасного образовательного пространства взглянуть если не системно, то комплексно, разносторонне. Возможно, в результате у читателя возникнет некоторый образ безопасного образовательного пространства. Образ же, тем более «некоторый», как известно, всегда характеризуется и некоторой неопределенностью. Считаем необходимой разработку концепции безопасного образовательного пространства, его становления и развития. Не исключено, что предложенный нами первичный образ безопасного образовательного пространства послужит к ней первым шагом.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. *Абакумова И. В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2003.
2. *Абакумова И. В., Тельнова О. В., Фоменко В. Т.* Развитие учащихся в междисциплинарных контекстах // *Российский психологический журнал.* – 2012. – Т. 9. – № 4.
3. *Абакумова И. В., Фоменко В. Т.* Образовательные технологии: новые ракурсы. К реализации федеральных государственных образовательных стандартов в общеобразовательной школе. – Ростов н/Д, 2012.
4. *Зинченко Ю. П.* Методологические проблемы психологии безопасности. Личность, общество, государство. – М.: Изд-во МГУ, 2011.
5. Противодействие идеологии экстремизма и терроризма в рамках реализации государственной молодежной политики // *Материалы научно-практической конференции ЮФУ (12–14 октября).* Вып. 2. – М.: КРЕДО, 2009.

## РАЗВИТИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

**Бакаева И. А.**

*Приведен анализ развития психолого-педагогических представлений о самостоятельной деятельности одаренных учащихся, осуществлено сравнение понятий «самостоятельная работа» и «самостоятельная деятельность». Рассмотрено развитие самостоятельной деятельности в истории образования. Выделены единицы анализа самостоятельной деятельности одаренных учащихся.*

**Ключевые слова:** одаренные учащиеся, самостоятельная деятельность, самостоятельная работа, самостоятельность, саморегуляция, творческая активность, рефлексия.

Проблема психического развития и обучения одаренных учащихся исследуется давно, но актуальна во все времена, т. к. однозначных ответов в этой проблеме нет. Изучение психологических особенностей одаренных детей, выявление структуры одаренности, поиск новых, наилучших методов и средств развития одаренности – все эти вопросы являются открытыми и в настоящее время.

Новой тенденцией является развитие самостоятельной деятельности учащихся посредством дистанционного обучения. В этой связи важно знание особенностей развития самостоятельной деятельности одаренных учащихся, ее особенностей, закономерностей развития и наиболее эффективных технологий, инициирующих ее.

Предмет нашего исследования – особенности самостоятельной деятельности одаренных учащихся.

Для определения понятия «самостоятельная деятельность» обратимся к теоретическим подходам, которые существуют в науке. Сразу отметим, что во многих работах понятия «самостоятельная работа» и «самостоятельная деятельность» размыты или подменяют друг друга.

В отечественной науке самостоятельная работа рассматривается как форма организации

деятельности учащихся (Б. П. Есипов), в более поздних трудах (Р. М. Микельсон, О. А. Нильсон) самостоятельная работа – это деятельность учащихся, которая осуществляется в процессе обучения без непосредственного участия учителя; некоторые авторы определяют ее как средство организации и выполнения учащимися определенной деятельности в соответствии с поставленной целью (П. И. Пидкасистый) [9].

Исследователи указывают, что все определения самостоятельной работы сводятся к двум основным направлениям. Первые акцентируют внимание на организационной стороне самостоятельной работы (Б. П. Есипов, О. А. Нильсон и др.), вторые – на деятельностный аспект самостоятельной работы, считая ее отличительным признаком познавательную деятельность учеников, которая осуществляется при выполнении задания.

Анализ научно-исследовательских работ по проблеме самостоятельной деятельности (А. М. Алексюк, Ю. К. Бабанский, Л. Г. Вяткин, А. П. Гришаева, М. А. Данилов, Н. Н. Демидова, Б. П. Есипов, И. А. Иванова, И. П. Подласый, И. Э. Унт, А. В. Усова и др.) показал, что в основном исследования посвящены проблеме самостоятельной работы студентов, ее организации и оптимизации, что связано с теоретическим и практическим заказом на развитие само-

стоятельной деятельности студентов в период обучения в вузе. Так, изучены роль самостоятельной работы в становлении готовности студентов к самообразованию (Е. Ф. Федорова), научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения (Г. Н. Юшко), организация самостоятельной работы студентов с учетом личностных факторов (А. В. Третьякова), через компетенции и компетентностный подход (Н. А. Прохорова, К. Г. Цыганов), роли самостоятельной работы в профессиональной подготовке студентов посвящены исследования Н. М. Егоровой, Е. Ю. Лаптевой, Г. И. Хулхачиевой, К. Г. Цыганова, Н. В. Яценко, и др. Особенности самостоятельной работы студентов при изучении иностранных языков исследуются в работах Н. М. Егоровой, Н. Н. Потемкиной, Н. К. Рудась, Н. В. Яценко и др. Ряд авторов (В. В. Грачев, Е. С. Полат и др.) обращаются к исследованию особенностей самостоятельной работы студентов в связи с применением информационных технологий в образовании [4].

Относительно самостоятельной деятельности учащихся изучаются: развитие самостоятельной деятельности в рамках отдельных дисциплин (А. П. Гришаева, Н. Н. Демидова, О. Ю. Ильяшенко), разведение понятий «самостоятельная деятельность» и «самостоятельная работа» (Ю. А. Коноводова, П. И. Пидкасистый), создание педагогических программ и сообществ детей и взрослых (Р. У. Богданова), проектирование учебных ситуаций (О. Л. Иванова), организация исследовательской, творческой деятельности (Т. Б. Гребенюк, А. В. Гришина).

С психологической точки зрения нам кажется наиболее значимым аспект деятельности, который отражает генезис самостоятельной работы учащегося в онтогенезе, в учебной деятельности, в становлении и развитии личности ребенка.

Анализ исторических источников позволил говорить о том, что в образовании во все времена уделялось внимание подготовке обучающихся к самостоятельной работе. В работах философов Античности, мыслителей эпохи Возрождения, Нового времени не указывалась в качестве предмета самостоятельная работа, но упоминались такие категории, как самостоятельность, творческая активность,

рефлексия, личный опыт, сотрудничество и сотворчество с педагогом, что является неотъемлемыми частями самостоятельной деятельности. Самостоятельность развивали еще Пифагор, Сократ и Платон: так, в школе Пифагора поощрялось молчание, которое являлось не атрибутом дисциплины, а своеобразным дидактическим средством познания мира, развития рефлексивного мышления, самоконтроля, которые являются важными компонентами готовности к самостоятельной работе. Сократ учил своих учеников самим добывать знания, используя диалоговую форму обучения.

Философы эпохи Возрождения провозглашали человека главной ценностью на земле и искали методы обучения и воспитания, которые бы помогли раскрыть в человеке все лучшее. По М. де Монтеню, человеку надо помочь научиться самому наблюдать мир и на основании этих наблюдений размышлять, сравнивать, оценивать, вырабатывать самостоятельные суждения. Я. А. Коменский формулирует принцип самостоятельности воспитанника в осмыслении и деятельном освоении мира.

Мыслители XVII и XVIII вв. Дж. Локк и Ж.-Ж. Руссо значительную роль уделяли личному опыту ученика в обучении. Ж.-Ж. Руссо считал, что необходимо способствовать выявлению дарований ребенка, побуждать его к самостоятельному приобретению личного опыта. Г. Песталоцци предлагал ученикам новое открывать самим, без подсказки педагога.

Теории прагматической педагогики в конце XIX – начале XX вв. (Дж. Дьюи, У. Килпатрик) представляют подход к проблеме самостоятельной работы с точки зрения практической направленности на предстоящую трудовую и профессиональную деятельность. Все знания должны извлекаться из практической самостоятельности и личного опыта, как в методе проектов, разработанном У. Килпатриком, так и «Дальтон-плане», разработанном в начале XX в. Хелен Паркхерст, где традиционные занятия в форме уроков отменялись, а учащиеся получали письменные задания, и после консультации учителя работали над ними самостоятельно по индивидуальному плану.

Г. Коханский выделяет следующие формы индивидуализированной работы: одиночная, т. е. индивидуальная работа; работа совместно с партнером; внутриклассные гомогенные группы; свободная учебная беседа и др.

В середине XX в. новая концепция гуманистического воспитания и развития личности полностью изменила представление о человеке и его обучении. Появились – понятие «личностно-центрированное» взаимодействие, модели организации открытого и насыщенного образовательного пространства. Это и модель «свободный класс», школа им. Хелены Ланге (Германия), педагогика О. Ф. Больнова и его последователей. В основе этих концепций лежат общие принципы: свобода, самостоятельность в обучении, творчество. Разрабатывались технологии совместного обучения в малых группах, которые могут быть использованы при организации самостоятельной работы (Р. Славин, 1990; Р. Джонсон и Д. Джонсон, 1987).

В современной отечественной науке следует выделить интегративную модель смыслообразования в учебном процессе, разработанную И. В. Абакумовой (2003). В ней в качестве основополагающих создаются предпосылки личностного развития учащихся, условия для более полной саморегуляции, что является неотъемлемым компонентом самостоятельной деятельности [1].

С точки зрения деятельностного подхода, самостоятельную деятельность можно определить как организованную учащимися познавательную активность, направленную на достижение поставленных целей, как в познавательном, так и в личностном плане.

При рассмотрении проблемы самостоятельной деятельности в современной психолого-педагогической литературе мы столкнулись с тем, что разные авторы выделяют разные компоненты успешности самостоятельной деятельности. Так, И. А. Иванова выделяет этапы организации самостоятельной работы, такие как ознакомительно-обучающий, трансформации, эвристический, творческий. В качестве единицы проектирования как одного из видов самостоятельной деятельности предлагает принимать познавательную задачу, которая рассматривается как начальная точка и ядро самостоятельной работы, как средство органи-

зации самостоятельной деятельности [4].

А. В. Павлинов предлагает рассматривать уровень самостоятельной деятельности в связи с уровнем сформированности культуры самостоятельной работы, которая состоит в следующих умениях: осуществлять выбор и поиск информации в различных источниках (книгах, справочниках, в электронных базах данных, в компьютерных сетях); проводить логическую обработку имеющейся информации, ее анализ, исследовать ее достоверность; фиксировать и обрабатывать информацию, выбирать необходимые формы ее представления [8].

И. А. Зимняя рассматривает значение внутренних познавательных мотивов учащихся, опосредованного системного управления учителя деятельностью учащихся, понятия управления, которое основано на положениях о субъектном (а не объектном) характере, структуре управления деятельностью ученика, о динамичности, жесткости или гибкости этого управления, личностном участии ученика (в частности, обязательности его целеполагания), личной ответственности учителя и обязательности коллективных форм работы [3].

Исследуются индивидуально-психологические детерминанты самостоятельной деятельности – к ним относят саморегуляцию, определены моменты предметной саморегуляции, выделено значение целеобразования и целеудержания, моделирование учащимся собственной деятельности, умение оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий, а также умение корректировать свои действия [3, 10].

Рассматривая самостоятельную деятельность с точки зрения ее субъекта, выделяют такие характеристики, как: целенаправленность, внутренняя мотивация, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий, и корректируемая им по процессу и результату деятельность. Для успешного ее выполнения необходимы высокий уровень самосознания, рефлексивность, самодисциплина, личная ответственность.

Также исследователями отмечается необходимость специальной организации самостоятельной деятельности, т. е. определенный набор умений, учитывающий специфику учебного предмета. Однако И. А. Зимняя указывает,

что самостоятельная деятельность не есть сумма навыков, а для успешной ее реализации необходимо общеличное развитие в плане совершенствования целеполагания, самосознания, рефлексивности мышления, самодисциплины, развития себя в целом как субъекта деятельности.

П. И. Пидкасистый выделяет основные структурные компоненты в самостоятельной деятельности: цель, мотив, содержание, предметные действия и результат. Автор считает, что они приобретают глубоко личностный смысл, становятся актуальными и значимыми для ученика. Характерным является, прежде всего, активное отношение ученика к цели предстоящей работы, которая выполняется самостоятельно [9].

А. К. Марковой предложены следующие приемы учебной работы, которые необходимо развивать в процессе самостоятельной деятельности учащихся: приемы смысловой переработки текста; укрупнение учебного материала, выделение в нем исходных идей, принципов, законов; осознание обобщенных способов решения задач; самостоятельное построение школьниками системы задач определенного типа; приемы культуры чтения и культуры слушания, приемы краткой и наиболее рациональной записи; общие приемы запоминания и др.

Предметом нашего исследования является самостоятельная деятельность одаренных учащихся. Одаренные дети определяются как дети, обнаруживающие общую или специальную одаренность.

Д. Б. Богоявленская в рабочей концепции одаренности указывает, что одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких и неординарных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности [2].

В отечественной концепции одаренности [2, 7] выделяются следующие специфические

особенности личности интеллектуально одаренного ребенка: особая система ценностей, т. е. система личностных приоритетов, важнейшее место в которой занимает деятельность, соответствующая содержанию одаренности; перфекционизм, т. е. стремление добиться совершенства в выполнении деятельности; самооценка одаренных детей характеризует специфику представлений такого ребенка о своих силах и возможностях. Отличительной особенностью личности ребенка, проявляющего признаки одаренности, является внутренний локус контроля, под которым понимается принятие на себя ответственности за результаты своей деятельности.

Особо выделяют проблему саморегуляции одаренных детей. Так, часто они занимаются только деятельностью, достаточно интересной и легкой для них, т. е. составляющей суть их одаренности. Любую другую деятельность, которая не входит в сферу их склонностей, многие одаренные дети избегают, пользуясь снисходительным отношением к этому взрослых людей. Другой серьезной проблемой некоторой части интеллектуально одаренных детей является отсутствие творческих проявлений. Судя по имеющимся эмпирическим и литературным данным, она возникает у этих детей скорее как личностная проблема, как следствие особой направленности лишь на усвоение знаний. Авторы выделяют также следующие особенности одаренных детей: неприязнь к школе; особую направленность игровых интересов; неконформность; погруженность в философские проблемы; несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием (Л. Холлингуорт). Ю. З. Гильбух к важнейшим особенностям одаренных детей относит необычайно раннее проявление высокой познавательной активности и любознательности; быстроту и точность выполнения умственных операций, обусловленные устойчивостью внимания и оперативной памяти; сформированность навыков логического мышления; богатство активного словаря; быстроту и оригинальность вербальных (словесных) ассоциаций; выраженную установку на творческое выполнение заданий; развитость творческого мышления и вооб-

ражения, владение основными компонентами умения учиться. Известный немецкий специалист в области обучения одаренных детей К. А. Хеллер выделяет следующие личностные характеристики высокоодаренных детей: высокие интеллектуальные способности; выдающиеся креативные способности; способность к быстрому усвоению и выдающаяся память; интеллектуальное любопытство и стремление к знаниям; высокая личностная ответственность; убежденность в собственной эффективности и самостоятельность суждений; позитивная Я-концепция, связанная с адекватной самооценкой [10]. Подчеркивается, что одаренные дети уже с раннего возраста отличаются высоким уровнем способности к самообучению, поэтому они нуждаются не столько в целенаправленных учебных воздействиях, сколько в создании вариативной, обогащенной и индивидуализированной образовательной среды.

В работах многих отечественных исследователей отмечен и описан ряд аналогичных характеристик (Д. Б. Богоявленская, О. М. Дьяченко, В. А. Петровский и др.) [2]. Мотивационный аспект поведения одаренного ребенка может быть выражен в повышенной избирательной чувствительности к определенным сторонам предметной действительности либо определенным формам собственной активности. Повышенная познавательная потребность, ярко выраженный интерес, высокая требовательность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели и настойчивость в их достижении, стремление к совершенству.

Проанализировав выделенные авторами особенности одаренных детей и структуру самостоятельной деятельности, можно говорить о том, что у данной категории детей и подростков будут отмечены особенности самостоятельной деятельности по сравнению с их нормативными сверстниками.

Так, если остановиться на целях познавательной деятельности, возможностях самостоятельной постановки целей, то анализ литературы позволяет утверждать высокую сформированность данной способности у одаренных детей. С другой стороны, познавательные интересы могут быть однобоки и проявляться далеко не

во всех областях познавательной деятельности одаренного ребенка. Мотивационный компонент готовности к самостоятельной работе также будет более ярко выражен у одаренных, т. к. развитые познавательные мотивы, как широкие, так и узкие, являются отличительной чертой одаренных детей.

Сформированность умений и предметных действий самостоятельной познавательной деятельности также выражена неоднородно: так, для многих одаренных детей свойственны хорошая память, внимание, навыки конспектирования, анализа и синтеза учебного материала при том, что наличие других навыков требует дополнительного изучения.

В плане саморегуляции деятельности одаренных детей возникает вопрос, т. к. одни исследователи указывают на усидчивость, целеустремленность одаренных, другие отмечают проблемы саморегуляции, связанные с личностными особенностями данной категории. Еще одним моментом самостоятельной работы выделяют проблему оценки и рефлексии собственной деятельности – как промежуточную, так и конечную. В этом плане одаренные дети также могут испытывать затруднения в силу своих личностных особенностей.

Приведенные выше положения подтверждают нашу гипотезу о том, что самостоятельная деятельность одаренных подростков отличается от самостоятельной деятельности других категорий детей и имеет свои особенности развития.

Проблема самостоятельной деятельности одаренных детей не до конца проработана в науке и имеет много аспектов для более глубокого изучения. Требуются дополнительные эмпирические исследования проявления и развития самостоятельной деятельности у одаренных детей. Также проблемной областью нам видится выявление и обоснование технологий инициации самостоятельной деятельности у одаренных учащихся.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. *Абакумова И. В.* Смыслообразование в учебном процессе: дисс. ... докт. псих. наук. – Ростов н/Д, 2003. – 480 с.
2. *Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е.* Особенности развития личности с гармо-



- ничным и дисгармоничным типом одаренности // Российский психологический журнал. – 2008. – Т. 5. – № 4.
3. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
  4. *Иванова И. А.* Самостоятельная работа как условие развития индивидуальности студентов педагогических вузов: дисс. ... к. пед. н. – Волгоград, 2008. – 191 с.
  5. *Ильяшенко О. Ю.* Самостоятельная деятельность учащихся как элемент методики обучения информационным технологиям в школьном курсе информатики // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2008. – № 2. – С. 141–148.
  6. *Коноводова Ю. А.* Отличие самостоятельной деятельности учащихся от самостоя-
  - тельной работы учащихся // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. – Т. I. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 173–176.
  7. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность школьников. – М.: Академия, 2001.
  8. *Павлинов А. В.* Современные компьютерные технологии как средство самостоятельной учебной работы школьников // Педагогика и психология. Вестник ЧГПУ, 2009. – № 10.2.
  9. *Пидкасистый П. И.* Самостоятельная деятельность учащихся (Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества). – М.: Педагогика, 1972.
  10. *Sternberg R. J., Grigorenko E. L.* Learning disabilities, giftedness, and gifted/LD // Students with both gifts and learning disabilities. – N-Y, 2004.

## ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРУЮЩЕГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

**Федотова О. Д.,  
Гиль О. В.,  
Латун В. В.**

*В статье обоснована значимость применения этнопедагогического подхода к формированию экономического знания, экономического мышления и экономической культуры. Данный подход предполагает организацию и осуществление процесса восприятия экономических знаний с опорой на национальную культуру, традиции, обычаи русского народа.*

*Дана тематическая классификация педагогических средств, используемых в народной педагогике: сказок, пословиц, поговорок, загадок, народных песен, прибауток. Охарактеризован их потенциал, способствующий пониманию многих экономических явлений, развитию познавательного интереса к экономике, созданию положительной мотивации к ее изучению.*

*Показано, что современным педагогам необходимо ориентироваться на прогрессивное начало в этнопедагогических традициях, соотносить их с требованиями современности.*

**Ключевые слова:** этнопедагогический подход, этнопедагогика, экономическое знание, фольклор, экономическое воспитание.

Современный человек включен в сложную систему экономических отношений, которые во многом определяют его социальную позицию в обществе и детерминируют самооценку. В настоящее время в педагогике актуализировался вопрос о том, как подготовить человека к жизни в многомерном экономическом пространстве, основанном на сложном балансе интересов [12]. Педагогическую проекцию получили новые тематические поля, связанные с исследованием проблем монетарного поведения населения [6], влиянием экономико-психологических факторов на развитие предпринимательских стратегий [4], подготовкой специалистов в сфере менеджмента, в том числе аутсорс-менеджмента [2, 8]. Значительные сдвиги наблюдаются также в сфере развития экономической методологии, изменяются представления о системе экономических категорий [5, 7].

В современном общественном сознании справедливо делаются логический и содержательный акценты на формировании экономической

культуры граждан. При этом экономическая культура общества понимается как «система ценностей и мотивов хозяйственной деятельности, уровень и качество экономических знаний, оценок и действий человека, а также содержание традиций и норм, регулирующих экономические отношения и поведение» [3, с. 21]. Справедливо подчеркивается, что экономические знания формируют представление об экономических взаимосвязях в окружающем мире, закономерностях развития экономической жизни общества.

Важной составляющей экономической культуры личности выступает экономическое мышление. Оно позволяет познавать сущность экономических явлений и процессов, оперировать усвоенными экономическими понятиями, анализировать конкретные экономические ситуации. На основе экономических знаний развиваются практические умения экономически целесообразного, грамотного поведения, значимые в современных условиях экономические качества личности.

Человек воспринимает экономические процессы постепенно, по мере взросления и накопления знаний. Исходной формой освоения опыта экономической жизни людей является семья, быт, домашнее хозяйство. Экономическая грамотность и культура поведения в условиях цивилизованной рыночной экономики закладываются в детстве. В научно-педагогический оборот введено понятие «экономическое воспитание» [15]. Сущность экономического воспитания заключается в том, чтобы дать подрастающему поколению элементарные сведения из области экономики, «научить их правильно относиться к деньгам, способам их получения и разумному их использованию; объяснить взаимосвязь экономических и этических категорий; научить дошкольников ценить результаты труда взрослых, которые непосредственно проявляют заботу о детях, ценить блага детства и быть разумным потребителем этих благ» [10, с. 78].

Пониманию многих экономических явлений, развитию познавательного интереса к экономике, формированию положительной мотивации к ее изучению в значительной степени способствуют средства народной педагогики: сказки, пословицы, поговорки, загадки, народные песни, прибаутки и т. д.

Для древнего мира (первобытнообщинной формации), в котором товарно-денежные отношения были еще не развиты, а основной формой экономических отношений являлся натуральный обмен, был характерен такой тип мышления, в котором освоение окружающей действительности происходило через абстрактные образные понятия и элементарно-чувственное восприятие фрагментов действительности. Этот тип получил название мифологического, и в настоящее время мифологическое мышление продолжает бытовать в мифах, сказках, былинах, эпосе, утопиях и т. п.

В рамках мифологического мышления осуществляется бессознательное отождествление созданного воображением субъективного мира и объективной реальности. Человеку, являющемуся носителем мифологического мышления, свойственно стремление отождествиться с образцом, пережить его присутствие в собственном бытии, что сообщает этому бытию полноту смысла и устойчивости. Особенностью мифологического экономи-

ческого мышления является то, что человек мыслит и переживает себя в первую очередь (или даже исключительно) как часть некоторого четко очерченного группового социума. Его мышление и поведение существуют как результат коллективной экономической деятельности. Экономическую основу данного типа мышления составляет общинная, а не индивидуальная форма труда и жизнедеятельности. Исследование данных феноменов целесообразно в рамках адекватного этим особенностям этнопедагогического подхода, который предполагает организацию и осуществление процесса воспитания с опорой на национальную культуру, традиции, обычаи народа [13, 14].

В настоящее время в мире насчитывается около пяти тысяч этносов и примерно десять тысяч обществ со своими культурными и лингвистическими, хозяйственными и социально-политическими особенностями. Этнос, считает Ю. В. Бромлей, – это «исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая совокупность людей, обладающих стабильными особенностями языка, культуры, психики, а также осознанием своего единства и отличия от других подобных образований, фиксированных в самосознании» [1, с. 20].

Знания из различных сфер социальной практики объективированы в различных формах национального самосознания. Возникнув в изустной форме, в период развития письменности наличный опыт и знания были зафиксированы. В настоящее время различные пласты знаний о человеке и обществе объективированы в этнопедагогическом знании и приняли литературную форму. К их числу относятся былины, эпосы, пословицы, поговорки, сказки как десакрализованный миф. Остановимся на некоторых формах объективации знаний из сферы экономической практики, получивших закрепление в народном творчестве.

В настоящее время сказка является литературным жанром с огромными дидактическими возможностями. Она представляет собой как бы мини-программу ознакомления детей с экономическими понятиями. Народные сказки, аккумулировавшие вековой экономический опыт народа, используются для воспитания таких «экономических» качеств личности, как

трудолюбие, бережливость, расчетливость, практичность. В них экономическое содержание разворачивается перед детьми в виде проблемных ситуаций, разрешение которых развивает логику, нестандартность, самостоятельность мышления, коммуникативно-познавательные навыки, способность ориентироваться в ситуации поиска. Включаясь в решение сюжетной задачи, дошкольник открывает для себя новую – экономическую – сферу социальной жизни людей.

С определенной долей условности различают народную сказку, отражающую архетипические особенности определенной социальной общности, и авторские сказки, в которых в дидактизированном виде представлены нравственные максимы, которые, по мнению автора, должны усвоить дети. При этом любая сказка обучает и воспитывает, т. е. несет в себе большой образовательный и воспитательный потенциал.

Приведем примеры сказок, в которых рассматриваются экономические понятия. Учитывая необходимость типологизации значительного по объему и целевой направленности массива народных сказок, обращенных к экономическим аспектам жизни, и в соответствии с методологическими требованиями выделим критерий классификации [11]. Народные сказки в педагогической проекции могут быть классифицированы по критерию «особенности представления экономических явлений». Выделим следующие тематические группы:

- 1) сказки, отражающие труд людей: «Терем-теремок», «Хаврошечка», «Морозко», «Мужик и медведь»;
- 2) сказки о потребностях и возможностях: «Жадная старуха», «Иван-царевич и серый волк», «Как коза избушку построила»;
- 3) сказки о бартере: «Лисичка со скалочкой», «Мена», «Выгодное дело»;
- 4) сказки о рекламе: «Лиса и козел»;
- 5) сказка о купле-продаже: «Мальчик с пальчик», «Чудесная рубашка».

Сюжетная линия в данных сказках направлена на формирование знаний, выраженных в определенных экономических категориях.

Категория «*потребность*» раскрыта в сказке «Жадная старуха». В ней проводится мысль о том, что потребности безграничны, по мере

удовлетворения одних потребностей у человека возникают другие. Потребность побуждает человека к действию, к деятельности, к активности. Но это длительный и сложный, противоречивый процесс.

В сказке «Жадная старуха» процесс удовлетворения потребностей зависит не от самого человека, а от обстоятельств – в данном случае им выступает дерево. Причем удовлетворение первичной потребности вызывает у старухи наибольшую радость, чем удовлетворение последующих. В сказке отражена народная мудрость – мысль о том, что человек, не умеющий управлять своим желанием, теряет ощущение ценности от удовлетворения потребности, что ведет к деградации личности.

В сказке «Как старик домовничал» рассматривается экономическая категория «*труд*». Идея сказки – уважение труда каждого человека.

В сказке «Как мужик гусей делил» рассматриваются категории «*выгода и убыток*». Сказочные персонажи точно отражают экономические проблемы человеческого общества. Так же, как и люди, они, добываясь какого-либо блага, прибегают к различным действиям, уловкам, чтобы разбогатеть или просто выжить. Например, в сказке «Лисичка со скалочкой» главная героиня совершает серию многократных обменов, причем неравноценных.

В процессе путешествия из одного дома в другие гостя-лиса, переночевав, утром предъявляла счет хозяевам за якобы пропавшую ее собственность. В результате хитрая лиса, начав со скалочки, произвела ряд обменов: скалочка → гусочка → индюшечка → барашек.

Обмен всегда был выгодным для лисы, т. к. она знала, что хозяева, защищая свою добрую честь, готовы идти на неравноценную уплату за пропажу. Как видим, в данной сказке представлены образцы неравноценного натурального обмена, при котором хозяева оказываются перед выбором: или пострадает их честь, или придется отдать то, что стоит гораздо дороже якобы пропавшей вещи.

В сказке «Лиса и козел» анализируется категория «*реклама*».

В сказке «Колобок» отражаются отношения, в основе которых лежит обмен услугами («не ешь меня, серый волк, я тебе песенку спою»). Нарушает эту цепь обмена встреча с лисой,

не соблюдающей условия договора. Но в этот момент и колобок забывает о том, что исполнив один раз песенку, он должен был уйти от лисы. Несоблюдение условий договора приводит отношения сказочных героев к драматической развязке.

После чтения сказки «Морозко» вопрос: «почему старикова дочь возвратилась с прибылью, а мачехина дочка – с убытками?» заставляет задуматься над такими свойствами, как трудолюбие, высказать осуждение нерадивости Ленивицы, поразмышлять, к чему могут привести лень и недобросовестность.

Сказка «Как солдат щи из топора варил» дает возможность выразить положительное отношение к смекалке, изобретательству, доброте, щедрости и осудить жадность.

Сказка «Про нужду» раскрывает понятие нужды, причем отличие нужды простого мужика и появившейся нужды барина.

Именно сказка, способствуя формированию начальных экономических представлений у детей дошкольного возраста, является дидактическим средством формирования основ экономического мышления. Почти все народные сказки, аккумулирующие вековой экономический опыт народа, используются для воспитания таких нравственных качеств личности, как честность, трудолюбие, старание, доброта, справедливость.

Экономическая социализация, т. е. адаптация человека в экономической жизни общества сегодня должна начинаться как можно раньше. Для этого нужно максимально использовать весь арсенал средств. Даже обычную, казалось бы, сказку можно, прочитав, использовать с большей пользой и на современный лад. В этом заключается универсальность народной мудрости, выраженной в фольклоре. Формируя у детей основы экономического мышления, нужно побуждать их видеть в самом привычном явлении рациональное зерно, использовать свои знания с позиций здравого смысла.

Формой объективации педагогических знаний экономического характера являются также пословицы и поговорки. Они позволяют обратить внимание детей на такие общечеловеческие ценности, как добро и трудолюбие, рачительность и бережливость. «Без нужды

живет, кто деньги бережет» – эта русская поговорка в полной мере относится к ресурсам семьи. Возможности каждого отдельного человека и семьи в целом ограничены. Лимитирован не только доход, но и физические, интеллектуальные, материальные возможности, свободное время домохозяев.

Труд, как подметили наши предки, играет важнейшую роль в формировании человеческой личности, воспитании ее положительных качеств и черт. С древнейших времен трудовое воспитание детей и молодежи являлось важнейшей обязанностью родителей, а затем и учебных заведений и др. общественных институтов.

Обратимся к анализу эмпирического массива, представленного в популярном и доступном «Сборнике русских народных песен, сказок, пословиц, загадок» [9].

Можно выделить следующие тематические направления, раскрывающие экономические отношения на уровне этнопедагогического знания в форме пословиц и поговорок:

1. Пословицы, восхваляющие труд и высмеивающие лень:

Худое ремесло лучше доброго воровства.  
Без труда не вытащишь и рыбку из пруда.  
Бери в работе умом, а не горбом.  
Сделал дело – гуляй смело.  
Любишь кататься – люби и саночки возить.  
Кто трудиться рад, тот будет хлебом богат.

2. Пословицы о деньгах:

Деньги не люди, лишними не будут.  
Копейка копейку родит.  
Деньги – не голова: наживное дело.  
Доход не живет без хлопот.

3. Пословицы, отражающие понятия купли-продажи и товара:

Торговля – кого выучит, а кого выучит.

Что продается и покупается – товаром называется.

Использование пословиц и поговорок является эффективным приемом, который формирует не только основы экономических знаний, но и определенное экономическое мышление.

**К сфере этнопедагогического знания относятся также загадки** – один из жанров народного творчества, в котором кратко описывается тот или иной предмет, событие при помощи различных художественных средств.

Они могут содержательно отражать следующие позиции:

1. Загадки про труд человека, который являлся основой жизни русского народа, и «плоды» труда как средства к существованию.

2. Загадки о рукоделии.

Маленький, сухонький, весь мир одевает.  
(*Веретено*)

Хвостик льняной, а носочек стальной. (*Иголка с ниткой*)

Чем больше верчусь, тем больше становлюсь.  
(*Веретено*)

Пришел паук на деревянных ногах, всю избу загородил. (*Ткацкий стан*)

3. Загадки о трудовом процессе.

Кто мастер на все руки? (*Перчаточник*)

Пять овец стог подбирают, а пять овец прочь отбегают. (*Человек прядет*)

Не горе, а плачешь. (*Чистишь лук*)

4. Загадки про труд земледельца.

Баба Яга – вилами нога, весь мир кормит, а сама голодна. (*Соха*)

Маленький, горбатенький, все поле проскакал. Домой прибежал – весь год пролежал. (*Серп*)

Летят гуськи, дубовые носки, шейки кожаные.  
(*Молотилка*)

5. Загадки про деньги.

Кругло, мало, всякому мило. (*Деньги*)

Русские народные **прибаутки** знакомят детей с важными аспектами труда как основы экономической жизни семьи. Например, в прибаутке «Рыбак» обозначается умение рационально распределять блага и правильно вести домашнее хозяйство:

*Сеть тяну, Рыбу ловлю. Попало немало:*

*Семь окуней,*

*Пятьдесят карасей,*

*Один ершок –*

*И того в горшок. Ухи наварю, ребят на- кормлю.*

В прибаутках также прославляется труд как главное содержание человеческой жизни:

*Посылали молодицу*

*Под горушку по водицу,*

*А водица далеко*

*И ведерко велико.*

*Наша Катя подрастет,*

*Катя силы наберет,*

*Станет по воду ходить,*

*Ведро красные носить.*

Не обошли стороной экономическую проблематику и **русские народные песни**. Песни – более сложная форма народного поэтического творчества, чем загадки и пословицы. Например, в популярной песне «Коробушка» рассматриваются не только межличностные, но и товарно-денежные отношения.

Таким образом, фольклор обладает значительным формирующим потенциалом, позволяющим расширить представления детей об экономической жизни общества, сформировать уважительное отношение к труду. У каждого народа есть своя особенная национальная система воспитания, в том числе и экономического, своя особая цель и свои особые средства к достижению этой цели. В произведениях фольклора экономическое содержание развертывается перед детьми в виде проблемных ситуаций, решение которых развивает логику, самостоятельность и нестандартность мышления, коммуникативно-познавательные навыки. Применение этнопедагогического подхода в процессе формирования основ экономической культуры детей и школьников позволяет в неназидательной форме передать важные знания об экономических отношениях. К числу преимуществ фабульных дидактических жанров относится то, что они на конкретном примере побуждают осмысливать нравственные отношения, складывающиеся между людьми в процессе производства и потребления.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса. – М.: Просвещение, 2007. – 123 с.
2. Денисов С. Б., Корешков О. В., Платонова Е. Д., Федотова О. Д. Менеджер в системе специализированного менеджмента: кто он и как его подготовить? // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 10 (18). – С. 11.
3. Калинина Н. Н. Экономика в школе: промежуточные итоги и новые тенденции // Вестник московского образования. – 2012. – № 23. – С. 21–23.
4. Кожевникова О. А. Влияние экономико-психологических характеристик предпринимателя на стратегии оплаты труда в малом бизнесе // Российский психологический журнал. – 2011. – № 4. – С. 56–61.

- 
5. *Латун В. В., Платонова Е. Д.* Экологический капитал и его роль в системе категорий экономики природопользования и охраны окружающей среды // Сборник научных трудов Sword. – 2010. – Т. 17. – № 4. – С. 32–36.
  6. *Письменова А. А.* Монетарное поведение субъектов с бесконфликтным ценностно-смысловым отношением к деньгам // Российский психологический журнал. – 2011. – № 2. – С. 66–70.
  7. *Платонова Е. Д., Платонов А. Ю., Ягодкина И. А., Емельянов А. А., Богомолова Ю. И., Латун В. В.* Современные теоретико-методологические ориентиры в экономическом исследовании: традиции и новации // Интернет-журнал Науковедение. – 2012. – № 4 (13). – С. 51.
  8. *Платонова Е. Д., Федотова О. Д., Денисова С. Б.* Подготовка аутсорс-менеджера: что он должен знать об аутсорсинге? // Интернет-журнал Науковедение. – 2012. – № 3 (12). – С. 54.
  9. Сборник русских народных песен, сказок, пословиц, загадок. – URL: <http://yjusbabley.ucoz.ru>
  10. Сказки как средство экономического воспитания: учебно-методическое пособие / Сост. Н. Ф. Моисеева. – Абакан: Изд-во Хакасского гос. ун-та, 1999. – 240 с.
  11. *Федотова О. Д.* Классификационная проблема в современной педагогике ФРГ // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2008. – Т. 6. – № 4. – С. 68–72.
  12. *Федотова О. Д., Богданова Н. А.* Концепт «интерес» в зарубежном педагогическом знании // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2011. – № 10. – С. 15–20.
  13. *Хухлаева О. В., Кривцова А. С.* Этнопедагогика: учебник и практикум. – М.: Юрайт, 2014. – 333 с.
  14. Этнопедагогика и этнопсихология: учебное пособие / Под ред. Т. Б. Беляевой. – Великий Новгород, 2009. – 156 с.
  15. *Maier M. H., McGoldrick K., Simkins S. P.* Starting point: Pedagogic resources for teaching and learning economics // Journal of Economic Education. – 2012. – 43 (2). – P. 215–220.

## ВОЗМОЖНОСТИ ТЕМНОЙ СЕНСОРНОЙ КОМНАТЫ В ПСИХОТЕРАПИИ ДЕТСКОГО ЦЕРЕБРАЛЬНОГО ПАРАЛИЧА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Бабиянц К. А.,  
Кривоконь С. В.**

---

*В статье рассматриваются уникальные возможности темной сенсорной комнаты при психотерапии и коррекции функциональных состояний детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом. Проводится психофизиологический мониторинг психологического и физиологического состояния детей до и после воздействия темной сенсорной комнаты. Обосновываются закономерности воздействия сенсорных стимулов на личностную и психофизиологическую сферу ребенка, на возникновение новых смыслов в борьбе с болезнью как у детей, так и у их родителей. Объектом исследования выступили дети младшего школьного возраста в количестве 30 человек, которые в течение одного месяца проходили коррекцию в темной сенсорной комнате под наблюдением специалистов. Сделаны выводы о том, что воздействие темной сенсорной комнаты повышает мотивацию детей с ДЦП к обучению и жизнедеятельности в целом, развивает моторную активность, снижает тревожность.*

**Ключевые слова:** *церебральный паралич, интерактивная среда, сенсорная комната, функциональное состояние, коррекция.*

Говоря о категории смысла в философии, психологии, психотерапии и в общественной жизни, мы пытаемся выделить критерии смысла жизни, смыслообразования, смыслопередачи, смыслодидактики [1, с. 46]. Но немаловажным является постижение смысла в психологической практике и психотерапии. И, конечно, совершенно уникальной, отдельной темой поиска смысла жизни и существования является тема психологического сопровождения родителей и детей, страдающих тяжелыми заболеваниями, такими как онкологические заболевания, детский аутизм, детский церебральный паралич. Трансформации, которые происходят в сознании родителей относительно восприятия своего ребенка, смысла лечения и относительно собственной жизни, очень глубоки, они затрагивают личностную, ценностно-смысловую, мировоззренческую позиции, самость и идентичность человека. Для того чтобы грамотно оказывать психоло-

гическое сопровождение детям, страдающим такими заболеваниями, и их родителям, необходимо понимать, что испытывают и дети и родители в психологическом и психофизиологическом смысле.

Небольшой психотерапевтический опыт работы с детьми с нарушениями в развитии (синдром гиперактивности и дефицита внимания в сочетании с запаздывающим развитием, детский церебральный паралич, запаздывание речевого развития, отсутствие или повреждение зрения) дает представление о высокой мотивации родителей помочь своим детям, «исправить» дефект любой ценой, иногда даже подвергая своих детей более серьезным, неизведанным лечением, которые сами по себе могут навредить. И тогда смыслом психологической интервенции становится, в первую очередь, работа с самими родителями, с их смыслами жизни, с их целями и пониманием реальных возможностей лечения, адекватным



восприятием ребенка и, самое главное, принятие ребенка таким, какой он есть, и принятия себя самого рядом с таким уникальным ребенком. После этапа принятия, собственно, и начинается психологическая работа с родителями и детьми по медленному, но непреклонному преодолению трудностей, достижению небольших, но очень весомых результатов, создающих ту «зону ближайшего развития» и ту мотивацию, которая в дальнейшем определит смысл существования.

На протяжении последнего десятилетия остро встает проблема лечебно-психологической работы с детьми, больными детским церебральным параличом. Теоретический анализ научной литературы по данной теме показал, что нарушения при детском церебральном параличе носят множественный характер, к двигательным расстройствам присоединяются нарушения психики, речи, зрения, слуха [3, 9, 10, 11, 12].

Функциональные состояния детей зависят от множества факторов, на изменение которых в той или иной степени можно влиять различными методами коррекционной работы [5]. Попытка решить проблему интерпретации внешних аудио и визуальных стимулов, их общеразвивающего, лечебного и психологического воздействия привела к идее создания специальной полифункциональной интерактивной среды темной сенсорной комнаты. Полученный новый инструментарий позволил по-новому взглянуть на проблему. Но вместе с этим обозначил ряд вопросов, требующих изучения и анализа. Появилась необходимость разработки новых методик и коррекционных программ [3, 9].

Нами был предпринят анализ психолого-педагогических наблюдений и изучения медицинских карт детей 6–8 лет с ДЦП (детский церебральный паралич). Он проводился с целью изучения условий становления и развития основных психофизиологических функций организма детей с заболеваниями детским церебральным параличом. Всего приняли участие в исследовании 30 человек с ДЦП.

По итогам проведения психолого-педагогических наблюдений и изучению медицинских карт мы получили следующие результаты. Из 30 человек самостоятельно

без опоры передвигаются лишь 13 человек, 2 человека передвигаются с помощью опоры, остальные дети не могут передвигаться самостоятельно, 8 человек имеют плохо развитую речь, социально-психологическая зрелость не соответствует возрастному периоду у 16 человек, умственные нарушения легкой степени выражены у 28 человек. Мониторинг наблюдения за детьми в темной сенсорной комнате до коррекционной работы показал отсутствие интереса к коррекционным занятиям, отсутствие исследовательской деятельности, низкую или отсутствующую двигательную активность, низкую тактильную чувствительность, неразвитость мелкой моторики рук, высокий уровень тревожности и агрессии. Смысл психокоррекционной работы заключается именно в том, чтобы при помощи темной сенсорной комнаты создать положительную мотивацию у детей, имеющих отклонения со стороны центральной нервной системы.

Мониторинг показал, что интерактивное оборудование возбуждает интерес детей, стимулирует их исследовательские действия, снижает уровень тревожности и агрессии, способствует развитию двигательной активности, тактильной чувствительности, мелкой моторики. Также улучшились психофизиологические показатели детей с детским церебральным параличом: два ребенка стали самостоятельно передвигаться без посторонней помощи; у 9 детей из 13, имеющих навык самостоятельной ходьбы, увеличился объем и амплитуда движений в пораженных конечностях; социально-психологическая зрелость приблизилась к возрастной норме; общая моторика тела улучшилась у 11 человек; появились навыки самообслуживания у 9 человек; состояние высших психических функций улучшилось у 3 человек; у 9 человек наметилась зона ближайшего развития.

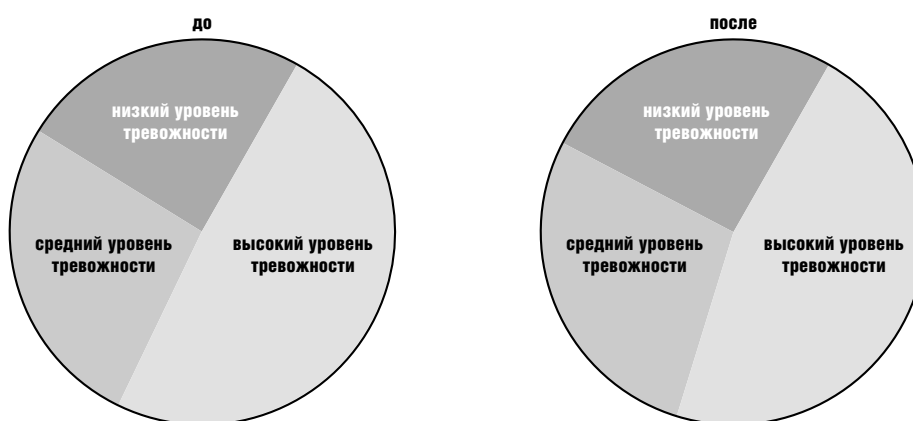
Таким образом, на основе наблюдений до и после работы в темной сенсорной комнате было выявлено: спокойная, доброжелательная обстановка в сочетании с мощным положительным влиянием интерактивного оборудования способствует появлению у детей ощущения защищенности, спокойствия и уверенности в себе. Создаются условия для тренировки процессов торможения, необходимых при повышенной возбудимости и агрессивности, стимулирую-

ется интерес к познавательной деятельности детей.

Необходимо отметить, что в работе с детьми, имеющими отклонения со стороны центральной нервной системы, интерактивные приборы, характерные для темной сенсорной комнаты, используются в комплексе с оборудованием и материалами для светлой сенсорной комнаты. В ряде занятий световые эффекты выступают фоном для совместного взаимодействия ребенка и взрослого с различными дидактическими игрушками, реальными предметами и т. д. Все

это обеспечивает «зону ближайшего развития» относительно того позитивного смыслообразования, которое освещает жизнь не только самих детей, но и их «обесточенных» родителей, которые, порою, пройдя всех возможных специалистов, отчаиваются увидеть хоть какие-то положительные сдвиги в поведении и развитии ребенка.

В ходе нашего исследования проводился мониторинг выраженности тревожности с помощью методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэмпл, М. Дорки и В. Амен [7] (рис. 1).



**Рис. 1.** Уровень тревожности детей с ДЦП до коррекционной работы в темной сенсорной комнате и после

После работы в темной сенсорной комнате высокий уровень тревожности детей снизился на 4 % и стал 45 %, низкий уровень увеличился на 2 % и стал 27 %, средний уровень увеличился на 2 % и стал 28 %. При проведении теста дифференцированной самооценки функционального состояния (по шкале САН – самооценка, активность, настроение) после курса реабилитации выявленные различия были достоверны ( $P < 0,05$  – для самооценки самочувствия и активности и  $P < 0,02$  – настроения).

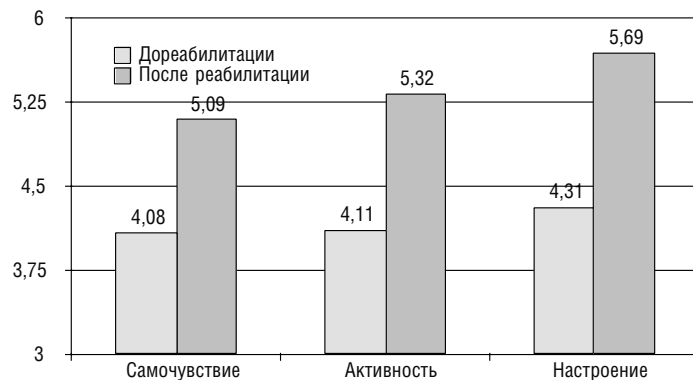
В ходе исследования был проведен мониторинг дифференцированной самооценки функционального состояния по шкале САН [7]. Результаты тестирования до и после работы в темной сенсорной комнате представлены в таблице 1 (для сравнительного анализа в верхней строке таблицы приведены среднестатистические показатели нормы у здоровых детей 6–8 лет).

Таблица 1.

**Показатели САН у детей с ДЦП до и после коррекционной работы в темной сенсорной комнате**

	Самочувствие	Активность	Настроение
Норма	5,0–5,5	5,0–5,5	5,0–5,5
Ср. знач. до	4,08	4,11	4,31
Ср. знач. после	5,09	5,32	5,69

Результаты предварительного обследования детей с заболеванием ДЦП с помощью методики САН свидетельствуют о жалобах детей на самочувствие, пониженный уровень активности, нестабильное с перепадами настроение. Из таблицы видно, что по итогам диагностики произошла коррекция эмоционального состояния у детей, т. е. произошло улучшение самочувствия – 5.09 баллов, увеличилась активность – 5.32 балла, улучшилось настроение – 5.69 баллов (рис. 2).



**Рис. 2.** Сравнительный анализ диагностики детей с ДЦП по методике САН до и после коррекционной работы в темной сенсорной комнате

Данные по САН были обработаны с помощью t-критерия Стьюдента, значение t должно быть не меньше, чем 2,0. У нас же этот показатель оказался при  $p < 0,05$  равным: «самочувствие»  $t = 1,9$ ; «настроение»  $t = 2,09$ ; «активность»  $t = 2,13$ .

Полученные нами результаты действительно достоверно различаются, отсюда можно сделать вывод: самочувствие детей с ДЦП в ходе работы в темной сенсорной комнате улучшается, повышается уровень активности, стабилизируется настроение.

Для лучшего эмоционального понимания мы исследовали невербализуемые, преимущественно эмоциональные компоненты отношения детей с ДЦП к окружающим и самим себе с помощью методики М. Люшера [7]. Показатели тестирования детей с ДЦП с помощью цветового теста Люшера, проведенного до начала курса, свидетельствуют о достаточно стабильном функциональном состоянии обследуемых, что выражается в распределении основных цветов на первых пяти позициях. Однако наравне с основными цветами, фиолетовый и коричневый (13,2 %) встречаются на первых пяти позициях, что можно расценивать как состояние пассивности, замкнутости на фоне ощущения постоянного физического дискомфорта с оттенком ретрофлексивности – желанием сохранить себя в социально приемлемом виде.

На первой позиции, отражающей средства достижения цели (13,2 %) стоит сине-зеленый цвет, свидетельствующий об уверенности, на-

стойчивости. Размещение оранжево-красного цвета на первой позиции, в ряде случаев, расценивается как проявление агрессивности для достижения цели детей.

Вторая позиция, характеризующая цель, к которой стремятся испытуемые, представлена светло-желтым цветом (16 %), что можно расценить как стремление к эмоциональному комфорту, общению.

У детей с ДЦП, наряду с присущими им мечтами, на второй позиции встречаются следующие цвета: синий, выражающий потребность в удовлетворении спокойствия и положительной привязанности; сине-зеленый, свидетельствующий о потребности активно действовать и добиваться успеха; оранжево-красный, характеризующий самоуверенность и фиолетовый, символизирующий «чувствительную близость», «мистическое тождество», «зачарованность» и «восхищение». Предпочтение этого цвета (33 %) свойственно преимущественно незрелым лицам, что вполне закономерно для детей, оторванных от внешнего мира и максимально зависимых от своего ближайшего окружения.

Третья и четвертая позиции характеризуют предпочтение цвету и ощущение испытуемым состояния, в котором он находится. Чаще всего дети с ДЦП отдают предпочтение фиолетовому цвету (23,1 %), отражающему мечтательность, инфантилизм, разрыв с реальным миром, а также коричневому цвету (19,8 %), что является следствием постоянно испытываемого чувства физического дискомфорта, неудовлетворен-

ности своей жизнью и фиксации внимания на своих физических переживаниях.

Иногда непредвиденная ситуация воспринимается как стрессовая, и их реакции проявляются в виде агрессии (оранжево-красный цвет), в том числе вербальной (6,6 %). Это свидетельствует о ситуативной возбудимости, причиной которой часто является обостренная реакция детей на отношение к ним окружающих. Между тем в личностных реакциях сохраняется тенденция к устойчивости черт личности.

Проявляемая родителями гиперопека в отношении своих детей, страдающих детским церебральным параличом, с одной стороны, порождает у последних состояние инфантильности от гиперопеки (это подтверждается частым появлением фиолетового цвета на второй позиции). С другой стороны, обследованные часто ставят синий цвет на 5–6 позиции (13 %). Это отчасти можно объяснить тем, что состояние поиска покоя для них, по меньшей мере, неактуально или не адекватно их жизненной установке. Пятая и шестая позиции характеризуют нейтральное отношение к цвету, когда ребенок не связывает его со своим состоянием. Достаточно большое количество испытуемых (29,7 %) ставит синий цвет на пятую позицию, что можно интерпретировать как отвергаемый способ действий.

Седьмая и восьмая позиции характеризуют стремление подавить потребность, мотив, настроение, отражаемые данным цветом.

Предпочтение черного и серого цветов и размещение их на первых местах (9,9 %) может расцениваться как стремление детей с ДЦП уйти из неблагоприятной ситуации. Это является своеобразной психологической защитой, которая нередко выражается в виде творческой активности, что наиболее предпочтительно, но чаще в форме ухода из реальной ситуации в мир фантазий, мечтательности, пассивного созерцания. Подтверждением этому является размещение фиолетового цвета на предпочитаемых позициях (1–4).

Психологическое тестирование детей с заболеванием ДЦП после коррекционной работы в темной сенсорной комнате с помощью методики Люшера показало, что значительно менее важными для опрашиваемых стали ощущения физического дискомфорта. Подтверждением

этого является (16,5 %) размещение коричневого цвета на 5–6 позиции по сравнению с выбором, проведенным до курса реабилитации, а также улучшение показателя «самочувствия» по шкале САН и снижение уровня депрессии, о чем свидетельствует уменьшение количества психосоматических жалоб.

Вынесение ярко-желтого цвета на первую–вторую позиции (6,6 %) можно расценивать как снижение агрессивных тенденций, связанное с повышением стрессоустойчивости и удовлетворением от участия в конкретной деятельности. В процессе занятий значительно улучшается настроение, что подтверждается увеличением показателя «настроение» при субъективной оценке функционального состояния по шкале САН (см. табл. 1).

У детей с заболеванием ДЦП, воспитываемых в семьях с наличием гиперопеки, в результате занятий отчетливо прослеживается тенденция к проявлению самостоятельности и независимости. При этом мотивация на достижение максимального результата на занятиях настолько высока, что заставляет мобилизовать весь внутренний физический и психический потенциал. Это значительно изменяет круг привычных стереотипов, побуждает к активным самостоятельным действиям, направленным на достижение желаемых результатов и поиску новых путей для их решения, что находит свое подтверждение в увеличении показателя «активность» по шкале САН.

При этом перемещение сине-зеленого цвета у 52,8 % опрашиваемых с 5–6 позиции на 3–4 свидетельствует о более стабильном восприятии детьми с заболеванием ДЦП окружающего, проявлении внутренней уверенности и спокойствия в своих действиях, без излишнего напряжения и при адекватном расходовании сил. Это нашло отражение в снижении показателей тревожности и увеличении показателя «настроение» при субъективной оценке детей функционального состояния. В результате уменьшаются опасения за неверные действия и страх неудачи.

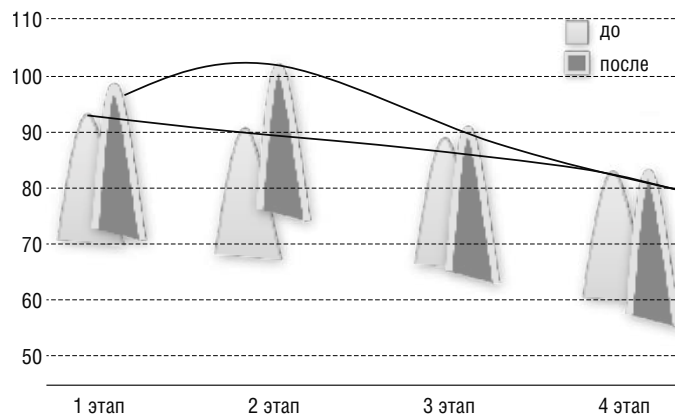
Таким образом, эмоциональное отношение детей с ДЦП к себе и к окружающим приобретает положительную динамику, негативная тенденция детей с заболеванием ДЦП к избеганию неблагоприятной ситуации перерас-

тает в стремление выйти из нее с надеждой на хорошие перспективы в будущем. Результаты наблюдений подтверждают сделанный нами вывод.

Параллельно с психотерапевтической работой в темной сенсорной комнате проводилась коррекция средствами физической культуры. На протяжении всего периода исследования определялась частота сердечных сокращений и артериальное давление (до и после выполнения упражнений).

Динамика выполнения упражнений была следующей: на первом и втором этапах коррекционной работы ЧСС изменялась скачкоо-

бразно, наблюдалась тенденция к увеличению ее показателей, длительное восстановление ее до исходных величин. Третий этап стал переломным, и к четвертому этапу наблюдалась обратная реакция – урежение пульса и снижение артериального давления (см. рис. 3). С точки зрения распределения возбуждения и торможения здесь происходит образование нового очага возбуждения, окруженного зоной торможения (отрицательной индукцией). Биологический смысл предлагаемой методики в том, что через «периферию», т. е. периферические звенья нервной цепи, смогли стимулировать работу центральной нервной системы.



**Рис. 3.** Сравнительный анализ диагностики ЧСС до и после коррекционной работы в темной сенсорной комнате

Таким образом, на основе наблюдений до и после коррекционной работы в темной сенсорной комнате было выявлено: спокойная, доброжелательная обстановка в сочетании с мощным положительным влиянием интерактивного оборудования способствует появлению у детей ощущения защищенности, спокойствия и уверенности в себе. Создаются условия для тренировки процессов торможения, необходимых при повышенной возбудимости и агрессивности, стимулируется интерес к познавательной деятельности детей.

У детей с ДЦП физический и психический потенциал не востребован. Приступая к занятиям в интерактивной среде, они оказываются вовлеченными в новый мир ощущений. При этом значительно возрастает поток информации, контактов, общения. В результате формируется психологически незнакомая, в некотором

смысле стрессовая для ребенка ситуация. Интерактивная среда позволяет детям почувствовать границы своих возможностей, преодолеть и мобилизовать себя. Это способствует снижению уровня осознанной и неосознанной тревожности, формированию более адекватной и устойчивой самооценки.

Самочувствие детей с ДЦП в ходе работы в темной сенсорной комнате улучшается: повышается уровень активности, происходит стабилизация настроения. Результаты диагностики подтверждаются с помощью статистики.

Эмоциональное отношение детей с ДЦП к себе и окружающим приобретает положительную динамику, негативная тенденция детей с заболеванием ДЦП к избеганию неблагоприятной ситуации перерастает в стремление выйти из нее с надеждой на хорошие перспективы в будущем.

Произошли позитивные изменения в сфере социальной адаптации детей, что подтверждается их поведением в процессе реабилитационных воздействий и снижением количества предъявляемых при этом психосоматических жалоб, а также расширением социальных связей при активном стремлении к общению.

Результаты тестирования свидетельствуют о том, что занятия в интерактивной среде темной сенсорной комнаты оказывают позитивное воздействие на психоэмоциональное и физическое состояние детей с заболеванием ДЦП и тем самым играют важную роль в их социальной интеграции и реабилитации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Абакумова И. В., Дзюба Е. А.* Смыслотехники в учебном процессе // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2009. – № 7/4. – С. 46.
2. *Алейникова Т. В.* Возрастная психофизиология. – Ростов н/Д: ЦВВР, 2000. – 250 с.
3. *Венар Ч., Кериг П.* Психопатология развития детского и подросткового возраста. – СПб: Прайм-Еврознак, 2007. – 459 с.
4. *Кирой В. Н.* Физиологические методы в психологии (учебное пособие). – Ростов н/Д: ЦВВР, 2003. – С. 82–86.
5. *Озеров В. П.* Психофизиологические основы индивидуализации обучения школьников // Российский психологический журнал. – 2010. – № 4. – С. 23–24.
6. *Основы специальной психологии / Под ред. Л. В. Кузнецова и др.* – М.: Академия, 2007. – 240 с.
7. *Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко.* – СПб.: Речь, 2002. – 350 с.
8. *Сенсорная комната – волшебный мир здоровья / Под ред. В. Л. Жевнерова и др.* – СПб.: Хока, 2007. – 414 с.
9. *Шулицина Л. М., Мамайчук И. И.* Детский церебральный паралич. Хрестоматия. – СПб.: Дидактика плюс, 2003. – 500 с.
10. *Шулицина Л. М., Мамайчук И. И.* Психология детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М., 2004. – 369 с.
11. *De Vries J. I. P.* The origins of the lateralized functions in human fetal development // The Development of sensory, motor and cognitive abilities in early infancy. European research conference. – Spain, 1996. – P. 2.
12. *LeDoux J. E., Wilson D. H., Gassaniga M. S.* Manipulospacial Aspects of Cerebral Lateralization: Clues to the Origin of Lateralization // *Neuropsychologia*. – 1977. – V. 15. – P. 743–750.
13. *Previc F. H.* A General Theory Concerning the Prenatal Origins of Cerebral Latéralisation in Humans // *Psychological Review*. – 1991. – V. 98. – № 3. – P. 299–334.

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ МОРСКОГО СПЕЦИАЛИСТА

**Бугакова Е. С.**

---

*В статье обосновывается необходимость формирования коммуникативных компетенций у курсантов вузов морского профиля с целью повышения успешности их обучения и профессионального становления. Показана специфика обучения курсантов морских высших учебных заведений. Описаны диагностические методики исследования коммуникативных особенностей курсантов, описан авторский опросник на выявление причин возникновения коммуникативных барьеров в межличностном общении курсантов вуза морского профиля, намечены пути экспериментального формирования коммуникативных компетенций. В качестве объекта исследования выступили курсанты Института водного транспорта имени Г. Я. Седова в возрасте 17–22 лет, всего 200 человек.*

*На основе предварительного анализа данных, полученных в результате применения авторского опросника, были выявлены специфические причины возникновения коммуникативных барьеров в межличностном общении курсантов морского профиля. Обоснована необходимость изучения коммуникативных барьеров и психологического сопровождения при формировании коммуникативных компетенций у курсантов морского вуза.*

**Ключевые слова:** межличностное общение, коммуникативные барьеры, курсанты, морские вузы.

Специфика будущей профессии, а также условия обучения в высших морских учебных заведениях предъявляют особые требования к социально-психологическим качествам современных курсантов, и адаптация к этим условиям становится залогом продолжения обучения и профессионального становления курсантов.

Говоря о специфике обучения, можно выделить несколько наиболее важных факторов:

- проживание в экипаже (морском общежитии), где деятельность курсантов строго регламентирована, упорядочена и расписана с точностью до минуты;
- изоляция от привычных социальных контактов – лишение возможности постоянного общения с родителями и друзьями;
- вынужденная необходимость взаимодействия друг с другом при решении повседневных бы-

товых вопросов и при выполнении служебных задач, которая сопровождается необходимостью противостояния психологическому давлению, как со стороны командиров рот, так и со стороны неформальных лидеров;

- сенсорная и эмоциональная депривация в условиях многомесячных командировок и пребывания в открытом морском пространстве.

Эти специфические факторы жизнедеятельности начинают проявляться в среде курсантов на уровне училища, являются актуальными в высшем морском учебном заведении и становятся атрибутами повседневной жизни и профессии у состоявшихся специалистов. Именно поэтому уже в училище очень важным становится формирование коммуникативных компетенций, профилактика возникновения коммуникативных барьеров и конфликтов.

В настоящее время множество исследований посвящено проблемам коммуникативных ресурсов в различных сферах жизнедеятельности человека, например, в таких, как педагогика, медицина, менеджмент. Так, в исследованиях Т. Н. Щербаковой и Р. Х. Малкаровой рассматривается потенциал коммуникативного ресурса как акмеологического фактора профессионального развития педагога и указывается, что компонентами коммуникативного ресурса именно в этой профессии являются такие личностные особенности педагога, как: эмпатия, готовность к сотрудничеству, самоконтроль, стиль общения [10].

Но, несмотря на широкий спектр теоретических исследований, применительно к курсантам вузов морского профиля коммуникативные барьеры в межличностном общении будут изучены впервые. В связи с этим особое значение приобретает изучение сущности, содержания и причин возникновения коммуникативных барьеров и смыслопорождения в межличностном общении курсантов вузов морского профиля и выявление возможностей их преодоления в процессе формирования коммуникативных компетенций [1, 5].

Совершенно верно указывают в своей статье И. В. Абакумова и Е. А. Дзюба, что «задолго до появления концепций смысла, образование понималось как процесс, обеспечивающий овладение учеником знаниями, умениями и навыками. В этом заключался «смысл» образования. Знания, умения и навыки являются способами ориентации человека в условиях его окружающей среды...» [1, с. 52]. Сегодня недостаточно обеспечивать учащихся и студентов профильных вузов только знаниями, необходимо формировать компетенции, действуя личностно-смысловую сферу.

Объектом исследования выступили курсанты Института водного транспорта имени Г. Я. Седова – филиала ФГБОУ ВПО «Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова» в количестве 200 человек.

Теоретико-эмпирической основой исследования коммуникативных барьеров в межличностном общении курсантов вузов морского профиля стали исследования отечественных и зарубежных авторов:

1. Работы, направленные на изучение межличностного восприятия, межличностной ком-

муникации, межличностного взаимодействия, межличностных отношений, межличностных конфликтов, коррекции общения и др. проблем (Г. М. Андреевой, Б. Г. Ананьева, Э. Берна, А. А. Бодалева, А. А. Брудного, А. А. Леонтьева, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, В. Н. Мясищева, Е. А. Орловой, В. Н. Панферова, Б. Д. Парыгина, Л. А. Петровской, К. Роджерса, В. Шутца, Л. Б. Филонова, Д. Б. Эльконина и др.).

2. Научные работы, ориентированные на исследование коммуникативных барьеров в различных профессиональных контекстах. Исследования особенностей коммуникативной сферы педагогов (Е. В. Алтухова, М. Г. Бобкова, Л. Братченко, Л. И. Габдулина, Ю. В. Еремин, Л. Х.-Д. Лайпанова, А. Б. Орлов, В. И. Панов, В. А. Петровский, А. Турецкая), сотрудников правоохранительной сферы (М. В. Авдеева, Л. Вишневская, М. В. Иванова), госслужащих (В. Г. Зазыкин, О. В. Погорелова), врачей (А. И. Кипиани, Т. В. Константинова, И. А. Терентьев) и младшего медицинского персонала (Е. Е. Богданова), психологов (Н. К. Зиналиева, Е. В. Мельник), социальных работников (Ю. П. Расторгуева), переводчиков (Е. В. Сапига), спортсменов (А. В. Челпанов) и др.

Сформулированы следующие задачи исследования:

1. На основе анализа и обобщения теоретических положений о процессе межличностного общения установить сущность и содержание коммуникативных барьеров в общении курсантов вузов морского профиля.

2. Выявить психологические детерминанты, обуславливающие возникновение коммуникативных барьеров в межличностном общении курсантов вузов морского профиля.

3. Эмпирически исследовать личностные качества курсантов, испытывающих коммуникативные барьеры, а также определить влияние указанных затруднений на межличностное общение и результаты учебной деятельности данных учащихся.

4. Провести сравнительный анализ коммуникативных барьеров, возникающих в общении курсантов вузов морского профиля, и коммуникативных барьеров, присутствующих в общении представителей иных профессий.

5. Разработать и экспериментально апробировать программу психологического тренинга



по формированию коммуникативных компетенций у курсантов вузов морского профиля.

Выдвинуты рабочие гипотезы:

1. Мы предполагаем, что формирование коммуникативных компетенций, прежде всего таких, как: «Управление конфликтами», «Активное слушание», «Корректирующая обратная связь», «Техники постановки вопросов», «Проведение собраний», «Руководство командой. Лидерство», – это важная часть профессионального становления курсантов вузов морского профиля, т. к. служит преодолению коммуникативных барьеров.

2. Возможно и необходимо психологическое сопровождение курсантов вузов морского профиля.

Структура исследования – эмпирическая часть и формирующий эксперимент. Задачи эмпирической части исследования: выявление личностных особенностей курсантов, которые будут являться внутренними факторами склонности к коммуникативным барьерам; скрининг низких показателей коммуникативных навыков. Задачи формирующего эксперимента:

1. Создание программы тренинга коммуникативных компетенций, адаптированной к условиям обучения в морском вузе и последующей морской службе.

2. Проведение мониторинга выраженности коммуникативности, толерантности, общительности, конфликтности курсантов до и после тренинга.

3. Исследование корреляции внутренних факторов индивидуально-личностных особенностей курсантов и выраженности (обучаемости) коммуникативных навыков.

С целью проведения эмпирического исследования личностных особенностей курсантов морского профиля нами использованы методики:

1. Индивидуально-типологический опросник Л. Н. Собчик (ИТО).

2. Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов «Диагностика коммуникативной социальной компетентности» (КСК).

3. А. А. Карелин «Тест-опросник коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС).

4. В. В. Бойко «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении».

5. Тест К. Томаса «Типы поведения в конфликте» [6, 9].

Нами специально составлен авторский опросник «Причины возникновения коммуникативных барьеров» для курсантов и уже работающих морских специалистов. При составлении авторского опросника мы опирались на психологические закономерности социальной адаптации, на проявления сенсорной и эмоциональной депривации личности, на социально-психологические закономерности психологической совместимости в малой группе и психологические функции общения, на закономерности индивидуально-типологических проявлений личности. Суть опроса заключалась в сборе мнений у курсантов морских вузов о том, что может являться причиной возникновения коммуникативных барьеров. Ниже приведены примеры из составленного опросника: «1. Как Вы думаете, какие индивидуально-личностные особенности могут стать причиной коммуникативных барьеров? 2. Как Вы думаете, какие особенности социального статуса и функционирования собеседника могут стать причиной коммуникативных барьеров? 3. Как Вы думаете, какие внешние причины жизнедеятельности могут стать причиной коммуникативных барьеров? 4. Как Вы думаете, отсутствие каких функционально-ролевых навыков может стать причиной коммуникативных барьеров? 5. Как Вы думаете, какие особенности морально-психологического климата коллектива могут привести к коммуникативным барьерам?».

По предварительным эмпирическим данным было выявлено – 50 % курсантов считают, что коммуникативные барьеры возникают из-за индивидуально-личностных особенностей партнеров по общению, таких как: замкнутость, неуверенность в себе, недостаток самоконтроля, застенчивость, неумение слушать и правильно показать, что чувствуешь, думаешь или хочешь сделать. 20 % курсантов считают, что коммуникативные барьеры, как правило, возникают из-за внешних обстоятельств, таких как: необходимость постоянного проживания в экипаже долгое время; ограниченное территориальное пространство; невозможность побыть одному; невозможность реализовать длительное время физические потребности;

временной дефицит; посторонний шум. 30 % курсантов имеют недифференцированное представление о возникновении коммуникативных барьеров.

С целью создания программы тренинга формирования коммуникативных компетенций нами осуществлялись перевод и адаптация англоязычного материала на соответствующую тематику. Вся программа коммуникативного тренинга поделена на три части. Первая часть – когнитивная – о сути коммуникативной ситуации. Вторая часть – игровая – по теме ситуации, с применением «проблемной» технологии. Третья часть – проверочная – по тестам, отслеживающим сформированность коммуникативного навыка.

Приведем пример первой части коммуникативного тренинга.

«В следующем разделе Вам будут представлены 4 сценария различных видов конфликтов. Посмотрим, справитесь ли Вы с задачей по определению типа конфликта по каждому сценарию.

#### Сценарий 1.

Во время швартовых операций матрос отказался выполнять приказ Второго Помощника. В свое оправдание он сказал, что эта часть швартовых операций не входит в его обязанности. В ответ Второй Помощник со злостью крикнул матросу, что обо всем доложит Капитану.

- Личностный конфликт;
- Технический конфликт;
- Конфликт интересов;
- Конфликт ценностей».

Пример второй, обучающей, части коммуникативного тренинга.

«Подумайте о любом конфликте, с которым Вы имели дело на борту. Пройдите по ссылкам, расположенным ниже, и Вы увидите, что описание каждого шага модели конфликта узнаваемо для Вас.

- Шаг 1 – Несогласие;
- Шаг 2 – Персонализация;
- Шаг 3 – Проблема растет;
- Шаг 4 – Диалог исчезает;
- Шаг 5 – Вражда/неприятие;
- Шаг 6 – Открытая война;
- Шаг 7 – Поляризация (разделение и фронтальное противопоставление)».

Пример проверочной части коммуникативного тренинга.

#### «Вопрос 1.

Существуют четыре типа конфликтов: технические конфликты; конфликты интересов; конфликты ценностей; личностные конфликты. Которое из следующих утверждений лучше всего характеризует технические конфликты?

- 1) Благоприятная почва для этого конфликта – ограниченные ресурсы, такие как деньги, работа, пространство, материалы и время.
- 2) Этот конфликт о самосознании, чувстве собственного достоинства, верности, преданном доверии, отказе.
- 3) Этот конфликт часто о различных, а порой и противоположных взглядах на предметы этики и морали.
- 4) В основе этого конфликта конкретная цель, средства, методы, структура или задачи деятельности специалиста».

Обобщение итогового материала по предложенному эмпирическому исследованию позволит сформулировать теоретические выводы и практические рекомендации для психологов, преподавателей, командиров рот в отношении того, как повысить эффективность общения курсантов, а следовательно, оптимизировать процесс обучения и воспитания будущих морских специалистов. Следует отметить, что успешное решение данного вопроса важно не только для учебной деятельности курсантов, но и для их предстоящей профессиональной деятельности.

Существуют профессии, для которых коммуникативная компетентность специалиста не оказывает особого влияния на продукт профессиональной деятельности, но в морском деле это одна из основополагающих профессиональных характеристик. Еще в 80-е гг. XX в. исследователи Э. С. Вересоцкий и В. Н. Парохин определили, что наряду с активностью, уверенностью в себе и ответственностью наиболее успешной деятельности морских специалистов способствует такое личностное качество, как способность находить общий язык с людьми, т. е. общительность.

Коммуникабельность особенно необходима представителям старшего командного состава [3]. По данным В. Н. Парохина, около

80 % времени руководителями расходуется на то, чтобы вступить в те или иные формы взаимодействия с экипажем. Поэтому каждый руководитель должен уметь грамотно организовать процесс межличностных взаимоотношений и понимать, что контакты между людьми являются основой всех аспектов человеческих взаимоотношений [3].

Важен тот факт, что общительность имеет различную по степени значимость для различных профессиональных подразделений плавсостава. В работе судоводителя направленность на общение занимает первостепенную позицию. Ученые экспериментально доказали, что успешные судоводители имеют повышенную потребность в общении, у них наиболее развиты способности к соперничеству, к взаимопониманию и сотрудничеству с коллегами [7]. Для личности успешного механика наиболее значима направленность на дело. Основная деятельность судомеханической службы направлена на грамотное обслуживание главной и вспомогательных силовых установок судна, бесперебойная работа которых обеспечивает безопасность мореплавания, выполнение производственных операций и создает комфортные условия для жизнедеятельности экипажа. Поэтому успешные механики должны быть, прежде всего, специалистами своего дела, заинтересованными в как можно лучшем выполнении работы. Но направленность на общение у судомехаников также имеет существенное значение, и отсутствие навыков коммуникации может привести к множеству проблем [7].

Коммуникативная компетентность имеет важное значение также и в связи с тем, что трудовая деятельность плавсостава протекает в экстремальных условиях. Морские специалисты являются представителями профессиональной группы, на которую воздействует множество вредных факторов, различных по своей природе и силе влияния. Природные факторы: качка, климатозональные контрасты. Техногенные факторы: шум, излучение от оборудования судна, токсичность груза, полимерных материалов, из которых изготовлены корпусные детали, внутренние помещения судна. Временные

факторы: чрезмерная длительность рейсов, круглосуточный вахтенный режим работы, отсутствие выходных дней, неравномерное распределение производственных нагрузок и отдыха: то работа, то бездеятельность. Социальные факторы: оторванность от семьи, строгое соблюдение дисциплины, строгая субординация, неразделенность бытовой и производственной сфер жизнедеятельности, неопределенность и ожидание (в рейсе – в отношении семьи; после рейсов – в предоставлении места работы). Об этом говорят многие авторы, среди которых А. А. Репин, Ю. М. Стенько, И. А. Жильцова.

Конфликты в таких условиях недопустимы, и то, что на суше можно списать на сложный характер человека, в море становится источником угрозы для безопасности плавания. Именно поэтому формирование коммуникативной компетентности у курсантов морских вузов представляется первоочередной психологической задачей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Абакумова И. В., Дзюба Е. А.* Смыслотехники в учебном процессе // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2009. – № 7/4. – С. 46.
2. *Андреева Г. М.* Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
3. *Вересоцкий Э. С., Парохин В. Н.* Труд и отдых плавсостава. Человеческий фактор в экипаже. – М.: Транспорт, 1986. – 215 с.
4. *Вечер Л. С.* Секреты делового общения. – М.: Высшая школа, 2007. – 432 с.
5. *Ермаков П. Н., Абакумова И. В.* О месте гуманитарного образования в инновационной деятельности университета // Высшее образование в России. Научно-педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 68–74.
6. *Карелин А. А.* Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
7. *Лузько В. И.* Психологический аспект отбора успешных руководителей плавсостава // Сборник материалов учебно-методического семинара «Проблемы подготовки морских специалистов и пути их решения». – Владивосток: Изд-во Морского государственного университета, 2008. – С. 46–64.

8. Социальная психология / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Знание, 1987. – 325 с.
9. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – С. 138–149.
10. Щербакова Т. Н., Малкарова Р. Х. Коммуникативный ресурс как акмеологический фактор профессионально развития педагога // Российский психологический журнал. – 2013. – № 1. – С. 10–15.
11. Taylor S. E. Health Psychology. – McGraw-Hills, Inc., 1995. – 781 p.
12. Walster E. Interpersonal attraction. – N.Y., 1982. – 56 p.
13. Wood Gooden K. Coping with Family Stress. – N.Y.: Rosen Publishing Group, Inc., 1989. – 179 p.

## СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

**Гриднева С. В.,  
Тащёва А. И.**

*В материалах приводится сравнительный анализ терминальных и инструментальных ценностей, жизненных сфер ценностей, характера определения жизненных смыслов и особенностей содержательной стороны смысложизненных представлений пожилых людей, осуществленный в 1989 и 2009 гг.*

**Ключевые слова:** смысложизненные представления, жизненные смыслы, ценностные ориентации, пожилой возраст.

Пожилым возрастом характеризуется множеством психологических изменений, интеллектуальным и эмоциональным «уходом» в собственный внутренний мир, в переживания, связанные с оценкой и осмыслением уже прожитой жизни, самого процесса старения [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8].

В качестве объектов исследования выступили 90 респондентов, условно разделенных по критерию пола на равные по объему группы, в возрасте от 60 до 75 лет, жители г. Ростова-на-Дону, имеющие различное образование, семейное и социальное положение.

Методический инструментарий был представлен опросниками «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Опросник терминальных ценностей», «Свободная семантическая оценка» и тестами С. Розенцвейга и Т. Лири, а также интервью для изучения особенностей смысложизненных представлений. Для оценки значимости различий средних показателей использовался Т-критерий Стьюдента, для оценки степени связи жизненных смыслов и адаптированности пожилых людей применялся коэффициент ранговой корреляции Кендалла.

В среднем время на опрос составляло 3,8 ч. на одного респондента [6, 7].

Из пожилых людей 90 % не работают, 10 % (9 человек) продолжают работать в занимаемой ранее должности и по той же специальности. Уровень образования у данной категории респондентов оказался следующим: 6,7 %

(6 человек) из числа опрошенных имеют начальное образование; 26,7 % (24 человека) – неоконченное среднее; 36,6 % (33 человека) – среднее и среднее специальное и 30 % (27 человек) – высшее образование; 93,3 % (84 человека) пожилых людей имеют семьи (состоят или состояли в браке и имеют детей), и вместе с тем, живых супругов имеют только 31,4 % (28 человек). Остальные «семейные» пожилые люди семьей считают не нуклеарную, а расширенную семью: семью детей, внуков, племянников, своих братьев и сестер, с которыми они постоянно проживают. Только 6 человек (6,7 %) являются одиночками. Таким образом, большинство респондентов имеют средний и высокий образовательный и семейный статусы.

С помощью методики ценностных ориентаций М. Рокича были получены следующие *ЦО портреты пожилых людей*: им свойственно доминирование ценностей межличностных отношений и снижение значимости ценностей профессиональной самореализации. В то же время пассивные ценности статистически значимо ( $p \leq 0,05$ ) преобладают над активными, а ценности непосредственно-эмоционального мироощущения – над интеллектуальными. Выявлено, что значимо высокие ранги имеют следующие ценности: «непримиримость к недостаткам», «здоровье» и «терпимость».

Методикой ценностных ориентаций М. Рокича была диагностирована система значимых ценностей мужчин и женщин ( $p \leq 0,01$ ).

У мужчин на первый план выходят такие ценности, как «свобода» и «общественное признание», у женщин – ценности «счастливая семейная жизнь» и «красота природы и искусства». Мужчины выше оценивают индивидуальные ценности («свобода», «активная деятельная жизнь», «уверенность в себе»), а женщины – ценности межличностных отношений («счастливая семейная жизнь», «любовь», «наличие хороших и верных друзей»). У женщин в большей степени, чем у мужчин, представлены «абстрактные» ценности («жизненная мудрость», «познание», «развитие»).

У мужчин значимо выше ранги инструментальных ценностей: «рационализм», «смелость в отстаивании взглядов» и «эффективность в делах», т. е. ценности самоутверждения. У женщин больше ценностей межличностного общения: «жизнерадостность», «чуткость», «аккуратность». Ценности профессиональной самореализации и интеллектуальные ценности представлены у мужчин и женщин в равной степени.

Эти данные оказались созвучными данным, полученным по методике «Опросник терминальных ценностей»: для мужчин более значимыми стали сферы профессиональной жизни и увлечений, а также ценность «собственный престиж».

Анализируя содержание данных методики «Свободная семантическая оценка» и интервью, авторы делают вывод, что как понятие «смысл жизни» рассматривается респондентами на трех различных уровнях:

1. Биологическом – смысл жизни как реализация биологического предназначения живого существа («Жизнь ради продолжения человеческого рода», «Смысл жизни – это то, ради чего рождается любое живое существо»).

2. Индивидуальном – смысл жизни как достижение поставленных конкретной личностью целей и задач, реализация и переживание жизненных ценностей («Смысл жизни – это реализация своих замыслов, целей», «Максимальное использование возможностей и способностей»).

3. Социальном – смысл жизни как выполнение человеком на высоком уровне отведенных ему обществом ролей и жизнь по установленным социумом принципам («Жить и трудиться на благо Родины»).

Следует отметить, что пожилые люди (43,6 %) испытывали трудности обобщения личных смысложизненных представлений в понятия.

В результате анализа материала, полученного в ходе интервью, при определении опрашиваемыми личных жизненных смыслов нами были отмечены следующие случаи:

1. Наличие у респондента четкого представления о собственном смысле жизни и подчеркивание важности его роли для жизнедеятельности данного испытуемого (у 42,8 % опрошенных).

2. Наличие у опрашиваемого декларируемого смысла жизни, но отсутствие ощущения осмысленности жизни (у 4,4 %).

3. Жизнь респондента, по его выражению, «определенно имеет смысл», но он затрудняется его вербализовать (у 53,9 %).

При определении смысла жизни наблюдались высказывания такого рода: «Жить как все», «Вырастить сына, построить дом, посадить дерево» и т. п. Ответы давались без долгого обдумывания, и наблюдалась похожесть в формулировках. Смысложизненные представления респондентов в 62,7 % случаев были конкретными, содержали лишь 24,9 % индивидуальных вариаций, что может объясняться стереотипностью смысложизненных представлений в данном возрасте. В основном это были рассуждения о настоящих ценностях, об их реализации, о духовном удовлетворении от реализации целей.

Испытуемые называли преимущественно один жизненный смысл, а не несколько, касающихся одной и той же или разных жизненных сфер.

Приведем обобщенный анализ интервьюирования.

Возрастом осознания смысла жизни пожилые люди называют «молодость» (приблизительно от 17 до 25 лет) и связывают с выбором профессии, началом самостоятельной жизни, браком, рождением детей, смертью родителей, службой в армии (33,3 %). 20 % опрошенных осознали смысл своей жизни после 30 лет. В качестве причины этого осознания называют: брак, развод, смерть родителей или супруга, а также тяжелую болезнь, участие в военных действиях, суд, тюремное заключение, потерю имущества и т. п. 13,3 % опрошенных утверждают, что

никогда раньше не задумывались над этим вопросом, а 33,3 % респондентов не помнят, когда произошло осмысление их жизни.

63,3 % считают, что смысл жизни у всех людей одинаков или схож с их собственным, настаивают на его индивидуальности 16,7 %, а 20 % считают, что схожесть жизненных смыслов только внешняя.

73,3 % говорят о важности осознания смысла жизни для целеполагания, соотнесения с ним своих действий. 16,7 % затруднились ответить, 10 % считают, что размышления по этому поводу излишни.

Опишем декларируемые респондентами жизненные смыслы пожилых людей: 43,8 % названных жизненных смыслов относятся к различным сторонам семейной жизни; 30 % – к поддержанию своего здоровья; 23,3 % – к передаче своего жизненного опыта; 20 % – к общению с близкими и друзьями; 16,7 % – к труду; 10 % опрошенных считают своим жизненным смыслом общественную деятельность.

Все заявленные респондентами жизненные смыслы были отнесены к четырнадцати категориям, на основании которых они могли быть сравнены.

Выявлено, что наибольшее количество пожилых респондентов видят своим жизненным смыслом семью (счастье в семье, взаимопонимание, воспитание детей и внуков, разнообразная помощь им), а также смыслы жизни, связанные с передачей своего опыта и «поддержание собственного здоровья».

Следовательно, выявленные нами представления о жизненных смыслах соответствуют ценностям и доминирующим жизненным сферам, свойственным людям данного возраста, а диагностированные нами направленности и субъективная вовлеченность в различные сферы деятельности в период старости соответствуют данным, полученным ленинградскими психологами под руководством В. А. Ядова, которые получили следующий ЦО-портрет пенсионеров (n = 421): «семья», «работа на производстве», «покой и отдых», «полезность людям и обществу», «хорошее здоровье» и т. д. [5].

Из сказанного выше можно сделать вывод, что в обоих исследованиях отчетливо выделяются схожие индивидуалистические ценности пожилых.

Личный смысл своей жизни мужчины чаще всего определяют как связанный с пользой для окружающих и с построением карьеры, преуспеванием в работе (33,3 % респондентов), с счастьем семьи и близких, с воспитанием детей и внуков (26,6 %), с уважением, признанием окружающих, с использованием «даров» жизни (20 %), с личной свободой (13,3 %).

Большинство женщин видят смысл жизни в счастье в семье (36,7 %), в детях (26,7 %), в получении удовлетворения от того, что делаешь (23,3 %), в счастье с любимым человеком, в пользе для близких, свободе, интересных занятиях, реализации себя (по 13,3 % опрошенных).

Словом, женщины больше ориентированы на семью и на признание близких людей, тогда как мужчины наряду с семьей и воспитанием детей отдают предпочтение профессиональной деятельности и общественному признанию.

По данным литературы, более длительная и конфликтная адаптация к положению пенсионеров отмечается у лиц умственного труда, которые, имея прежде высокий социальный статус, высокую самооценку и несформировавшиеся навыки самообслуживания, выйдя на пенсию, не могут найти приложения своим еще сохранившимся силам в соответствии с собственными представлениями [6]. Их духовные потребности зачастую не настолько развиты и значимы для них, чтобы изменить образ их мышления, отношение к окружающим и к социальной действительности применительно к новому статусу пенсионера. В похожем положении оказываются и пенсионеры с низким уровнем образования и квалификации, если их низкий социальный статус сочетался с выраженной психологической зависимостью от других людей. Лица же умственного труда с высоким образовательным и культурным уровнем, сложной когнитивной структурой, прочными навыками самообслуживания имеют широкий круг интересов и развитую сферу общения. У них фиксируется своеобразная картина видения мира и своего места в нем. Органические потребности значимы для них потому, что обеспечивают дальнейшее развитие их духовных потребностей. Вышесказанное укрепляет адаптационные возможности этих людей.

Результаты интервьюирования: отношение к старости у пожилых людей амбивалентно.

Привлекательные характеристики старости: большое количество свободного времени (указали 53,3 % пожилых людей), общение с близкими (16,6 %), воспитание внуков (13,3 % респондентов), мудрость, передача жизненного и профессионального опыта (по 10 %), воспоминания (6,6 %).

Эти результаты расходятся с нашими данными о небольшом проценте положительных чувств, испытываемых престарелыми от общения с людьми [6, 7]. Однако выборка в упоминаемом исследовании состояла из одиноких пенсионеров, и осуществлялся опрос в 1989 г., «на закате перестройки» и во времена начинающейся инфляции и явного снижения внимания государства к судьбам пожилых людей.

В данном же исследовании большинство пожилых людей являются членами простых или расширенных семей, их возраст меньше, чем в упоминавшемся опросе, что, вероятно, и дает им больше возможностей для общения, для более оптимистичных настроений.

К числу поводов для негативных переживаний в пенсионном возрасте респонденты отнесли свое болезненное состояние (86,6 %), усталость и «отсутствие энергии и сил» (73,3 %), беспомощность и ненужность окружающим (70 %), падение материального уровня жизни (26,6 %).

Следует отметить, что в возрасте старости ничего положительного не видят 40 % пожилых людей. Однако страх перед старостью испытывают всего 16,6 % респондентов (соответственно у 83,3 % он отсутствует, т. е. старение отражает «естественный ход вещей, свойственный всему в природе»). При этом собственный возраст принимается престарелыми людьми как данность, хотя и называется часто в качестве причины для «дурного расположения духа».

Опасения 54,6 % пенсионеров связаны с внезапной потерей здоровья (как физического, так и психического), с ожиданием долгой мучительной смерти, страхом быть обузой для близких или остаться без должного ухода и лечения. Только 6,7 % опрошенных испытывают страх смерти как таковой.

Ощущение возраста у престарелых связано, во-первых, с состоянием их здоровья (отсутствие постоянно напоминающих о себе болезней снижает психологический возраст

в среднем на 7–8 лет); во-вторых, с качеством взаимоотношений с родными и близкими (принятое пожилым человеком отношение опеки и заботы со стороны окружающих позволяет ему ощущать себя «старым и беспомощным», а необходимость заботиться и помогать другим людям «не дает» пенсионеру психологически стареть), и, в-третьих, возможностями проявления собственной активности в быту и в общественной деятельности (чем больше эта активность, тем человек «моложе»).

43,3 % опрошенных (39 человек, из которых 27 – женщины) откровенно рады факту выхода на пенсию.

76,6 % (69 человек) респондентов, оставляя прежнюю работу, возлагали на пенсионный период надежды, связанные с реализацией собственных планов, и только 10 % (9 человек) из них эти планы реализовали. Причинами такой неудачи пожилые люди считают плохое состояние своего здоровья и ухудшившиеся социально-экономические условия их жизни.

Принципы построения собственной жизни до ухода на пенсию престарелые видят таким образом: 6 % из указанных принципов относились к трудовой деятельности и прогрессивному развитию общества и 33,2 % касались семейной жизни. В настоящее время различные стороны семейной жизни (здоровье для помощи семье, материальная помощь детям, внукам, их воспитание) считают своим жизненным смыслом 53,3 % опрошенных пенсионеров, а производственную деятельность – 16,6 %.

Исследование зафиксировало существенные различия между тем, как престарелые люди отзываются о качестве своей жизни, их приспособленности к социальной действительности, с одной стороны, и объективными данными, которые дает тестирование, – с другой. Большинство пожилых испытывают психологический дискомфорт от разности представлений о своей социальной адаптированности, собственных ощущений и переживаний по этому поводу – они не выражают своей неудовлетворенности вовне, что приводит к недостаточному пониманию их со стороны ближайшего окружения и общества в целом. Это не совпадает с данными проведенного в 1989 г. конкретно-социологического исследования, упоминавшегося ранее [6, 7].



Выявлен низкий уровень GCR (group conformation rate – уровень приспособления индивида к социальному окружению) у 60 % пенсионеров.

Ранговый коэффициент корреляции М. Кендалла составляет 0.613, что позволяет сделать вывод о наличии прямой зависимости между успешностью адаптации и содержанием смысложизненных представлений пенсионеров.

Полученные нами результаты, в целом, соответствуют литературным данным относительно смысложизненных представлений в пожилом возрасте.

Основные результаты:

1. Выявленные нами представления о жизненных смыслах соответствуют ценностям и доминирующим жизненным сферам, свойственным данной возрастной группе.

2. Смысложизненные представления пожилые люди видят в счастье близких, поддержании здоровья и в общении; они выступают как рационализации пройденного жизненного пути. Наличие компенсаторной функции смысла жизни коррелирует с уровнем социальной адаптации личности.

3. Имеются различия в смысложизненных представлениях у мужчин и женщин: женщины в большей степени ориентированы на сферу семейной жизни, чем мужчины, которые, наряду с семьей и воспитанием детей, видят смысл жизни в профессиональной деятельности и в приобретении общественного признания.

Приведенные сведения, включая методический инструментарий, могут быть полезны психологам при оказании психологической помощи, если проблемой клиента является кризис, связанный со смыслом жизни; социальным и медицинским работникам для оптимизации их профессиональной деятельности за счет лучшего понимания пожилых людей,

максимального поощрения их продуктивной активности, общения, психологической автономности; членам семей с пожилыми людьми для ознакомления с возрастными особенностями и проблемами престарелых, создания им психологического комфорта; всем гражданам, интересующимся проблемой смысла жизни.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Анцыферова Л. И.* Поздний период жизни человека; типы старения и возможности поступательного развития личности // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 6. – С. 60–71.
2. *Бороздина Л. В., Молчанова О. Н.* Особенности самооценки в позднем возрасте // Вестник МГУ. Психология. – 1988. – № 1. – С. 41–52.
3. *Краснова О. В.* «Мы» и «Они»: эйджизм и самосознание пожилых людей // Психология зрелости и старения. – 2000. – № 3. – С. 18–36.
4. Психология старости и старения. Хрестоматия: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / Сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. – М.: Академия, 2003. – 416 с.
5. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В. А. Ядова. – Л.: Наука, 1974. – 264 с.
6. *Тацёва А. И.* Концепция организации психологической помощи одиноким людям пожилого возраста в структуре Министерства труда и социального развития // Психология зрелости и старения. – 1998. – № 4. – С. 75–87.
7. *Тацёва А. И.* Психолог в территориальном центре // Социальное обеспечение. – 1995. – № 10. – С. 12–16.
8. *Шавкова У. Г.* Влияние понимания смысла жизни на переживание старения пожилыми людьми // Психология зрелости и старения. – 2001. – № 3. – С. 91–99.

## ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ У ЛИЦ ПРИЗЫВНОГО ВОЗРАСТА

**Зинченко Е. В.**

*В статье подчеркивается важность изучения ценностно-смысловой сферы личности в юношеском возрасте. Поднимается актуальная для современного общества проблема психологической подготовки к службе в армии, связанная с формированием ценностно-смысловых ориентаций лиц призывного возраста. Акцентируется внимание на значимости формирования патриотизма с младшего школьного возраста. Автор проводит сравнительный анализ особенностей ценностно-смысловой сферы студентов и военнослужащих на основе эмпирического исследования.*

**Ключевые слова:** *ценностно-смысловые ориентации, ценностно-смысловая сфера, терминальные ценности, инструментальные ценности, призывной возраст, военная служба.*

Социально-политические, экономические и духовные преобразования, происходящие в последние годы в нашей стране, приводят к переоценке фундаментальных ценностей и смысловых ориентаций у представителей разных социальных групп, в том числе у молодежи. Преобразования, осуществляемые в российском обществе, касаются и области армии как социального государственного института. В ней происходит активное реформирование: осуществляется плавный переход к созданию профессиональной армии; принимаются меры, направленные на повышение мотивации лиц призывного возраста к военной службе, к службе по контракту; на борьбу с уклонениями от исполнения обязанностей воинской службы; на улучшение условий жизни военнослужащих срочной службы; на привлечение в армию женщин; на сокращение числа призывников и увеличение числа контрактников, на внедрение практики альтернативной гражданской службы и пр. Такие преобразования являются следствием акцентирования внимания государства на проблемах качественного формирования военных кадров и повышения эффективности их профессиональной подготовки с учетом мотивов и ценностей потенциальных

военнослужащих в выборе профессии [8]. В связи с обозначенными выше тенденциями реформирования вооруженных сил, психологические, педагогические и социологические исследования ценностно-смысловой сферы военнослужащих становятся особо актуальными [9, 11].

Следует отметить, что, несмотря на все принимаемые меры, процесс реформирования армии протекает далеко не безболезненно. Негативно сказываются на авторитете российской армии такие факторы, как явление армейского моббинга или дедовщины, рост числа суицидов и суицидальных попыток среди военнослужащих [7]. Кроме того, многие молодые люди изначально оказываются психологически не готовыми к службе в армии, не видят в ней особого смысла. Поэтому многие лица призывного возраста пытаются найти всевозможные способы уклонения от воинской службы.

Основываясь на сказанном выше, можно констатировать, что особо актуальной в современных условиях становится постепенная психологическая подготовка молодого человека к службе в армии. В этой связи уместно затронуть важные понятия, связанные с областью военно-патриотического воспитания молодежи

и формированием ее ценностно-смысловой сферы: Родина, патриотизм, гражданственность, долг, почетная обязанность, честь и т. п. [4, 5, 10, 11]. Остановимся подробнее на понятии патриотизма и психологических аспектах его изучения. Д. С. Иваленко считает, что патриотизм является отражением групповых ценностей, которых придерживается данная группа или общество, и отображает те интересы, к осуществлению которых эта группа стремится [4]. В основе феномена патриотизма лежит идентификация с делом или группой, т. е. речь идет об оценке принадлежности к тому, что человек считает своим. Большую роль в данном случае начинает играть потребность в социальной принадлежности как одна из базовых социальных потребностей человека. Однако когда такая принадлежность становится жесткой или ограниченной, появляется противодействие и разделение на «мы» и «другие», свои и чужие, далекие и близкие [4, 12]. В итоге можно вести речь о патриотизме в широком и в узком смысле. Человек может стать патриотом своего двора, семьи, дела, страны, народа. При таком подходе к понятию патриотизма мы неизбежно обращаемся к вопросам психолого-педагогических основ как семейного, так и школьного воспитания, затрагиваем проблему формирования ценностно-смысловой сферы личности будущего призывника.

К сожалению, у современной российской молодежи чувство патриотизма не сформировано в полной мере. А формировать его следует, начиная с раннего возраста. Так, Т. Мейер подчеркивает большую роль образования в формировании ценностей как отдельной личности, так и общества в целом [16]. А. Н. Левина указывает на особую значимость формирования патриотизма уже в младшем школьном возрасте [5]. В процессе его формирования могут использоваться разные методы психологической работы, в том числе и многофункциональные арт-терапевтические технологии [3], позволяющие школьнику осознать себя важной частью целого.

В связи со сказанным выше, возникает множество актуальных вопросов, соприкасающихся с формированием ценностно-смысловой сферы в допризывной период. Каким образом сформировать особое смысловое, мотивационно-

ценностное отношение к военной службе, к воинской чести? Как повысить патриотизм молодого человека, будущего призывника? Как поднять престиж службы в армии? Наверное, один из ответов на эти вопросы лежит в плоскости поиска личностного смысла такой службы.

В русле поиска ответов на сформулированные выше вопросы следует обратиться к еще одному понятию – инициации. Многие психологи и психотерапевты отмечают особую важность проведения инициации, связанной с взрослением мужчины, его переходом на другой жизненный этап. Проблемы возникновения рискованного и аддиктивного (зависимого) поведения личности ученые объясняют, в том числе, отсутствием проведения такого ритуала или отсутствием некоего периода взросления, связанного с процессами сепарации от родных и формирования самостоятельности. Если же такая сепарация не происходит, необходима парентэктомия – специально организованная процедура освобождения от родителей [1]. Армия рассматривается как обряд инициации мальчика в мужчину, поэтому можно утверждать, что армейская служба является важной и необходимой для современного молодого человека – для прохождения им взросления.

Изучению ценностно-смысловой сферы личности посвящены работы целого ряда отечественных психологов: Е. А. Борковской, А. В. Серого, М. С. Яницкого, Д. А. Леонтьева и др. Эта тема активно разрабатывается и в зарубежной психологии [14, 15, 17]. Теоретический анализ работ показывает, что ценностно-смысловая система личности, как психологическое образование, способна к развитию и подвержена разного рода трансформациям [6]. Согласно исследованию С. Т. Джанерьян и Е. В. Прокопьевой, ценностно-смысловая сфера студентов-психологов тесно связана с их Я-концепцией [2]. Несмотря на множество исследований ценностно-смысловых ориентаций у молодежи, ценности лиц призывного возраста, в частности, ценности военнослужащих срочной службы, еще недостаточно изучены, хотя и являются одним из личностных факторов, определяющих их боеготовность [13].

Целью данной работы, проведенной совместно с И. В. Маккензи, стало изучение особенностей

ценностно-смысловой сферы лиц призывного возраста. Эмпирическим объектом исследования выступили 49 юношей призывного возраста (согласно Закону РФ о воинской обязанности и воинской службе, 18–27 лет). Из них 26 военнослужащих срочной службы и 23 студента факультета психологии 1–4 курсов.

Методический инструментарий исследования составили: 1) методика исследования ценностных ориентаций М. Рокича, в модификации Д. А. Леонтьева; 2) опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина; 3) тест смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева. Для математической обработки данных применялся сравнительный анализ данных с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни (компьютерная программа SPSS).

В исследовании последовательно решались следующие эмпирические задачи: а) проанализировать общую характеристику ценностно-смысловой сферы лиц призывного возраста; б) провести сравнительный анализ особенностей ценностно-смысловой сферы военнослужащих срочной службы и студентов вуза.

Рассмотрим полученные результаты. Первоначально обратимся к данным, полученным на всей выборке респондентов (N = 49), касающимся общей характеристики терминальных и инструментальных ценностей лиц призывного возраста и степени их реализованности. По данным, полученным с помощью методики М. Рокича, оказалось, что наиболее значимой ценностью для всех лиц призывного возраста выступает здоровье. Заметен значительный отрыв этой ценности от всех других. Эта же ценность наиболее реализована. Следовательно, можно заключить, что молодежь уделяет первостепенное внимание собственному здоровью.

На втором месте в иерархии ценностей находятся друзья. Если учесть, что одной из доминирующих потребностей в юношеском возрасте является потребность в дружеских отношениях, то такие результаты вполне соотносятся с исследованиями многих отечественных психологов. Далее, на третьем месте, практически единым блоком, идут ценности материально обеспеченной жизни, любви и свободы.

В наименьшей степени молодые люди призывного возраста проявляют альтруизм: они не

относят счастье других людей к значимым ценностям. Среди мало значимых ценностей ими называются также развлечения и реализация себя в творчестве, красота природы и искусства. Заметим, что ценности, прямо или косвенно связанные с военной службой (уверенность в себе, общественное признание), находятся на 12 и 14 местах.

С точки зрения реализации ценностей, молодые люди призывного возраста считают себя здоровыми, имеющими друзей, свободными, развитыми, уверенными в себе, получившими общественное признание. Респонденты полагают, что пока они не реализовали себя в любви, творчестве, не достигли материального благополучия, не нашли интересной работы. Впереди их ожидает активная деятельная жизнь, дальнейшая реализация познавательных потребностей.

Интересно, что на первом месте среди инструментальных ценностей оказалась воспитанность. Кроме того, юноши ценят в себе и других ответственность, честность, независимость, жизнерадостность. То есть определяющими в системе ценностей являются те качества, которые важны для дружеского общения. Интеллектуальные характеристики человека для юношей оказались не столь важны, чем характеристики общения (образованность оказалась лишь на 8 месте, широта взглядов – на 12). В меньшей степени ценны для респондентов и способности к выполнению деятельности, такие как ответственность (2 место), исполнительность (9), эффективность в делах (15), которые формируются с помощью волевой целенаправленной деятельности и имеют отношение к военной службе. Наличие твердой воли и способности отстаивать собственное мнение занимают в целом средние позиции в списке ценностей.

Терпимость и чуткость, столь необходимые, например, в помогающих профессиях, не были отнесены респондентами к значимым ценностям (14 и 16 места соответственно), в то время как честность и смелость в высказываниях набрали более весомую ценность (3 и 11 места соответственно). Видимо, в таких предпочтениях проявляется юношеский максимализм.

В соответствии со второй эмпирической задачей, мы произвели сравнительный анализ

показателей ценностных ориентаций военнослужащих срочной службы и студентов по методике М. Рокича с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни. Различия по каждому фактору определялись на уровне значимости  $p < 0,05$ . Данные позволяют утверждать, что военнослужащие срочной службы значимо выше, чем студенты оценивают ценности здоровья, материально обеспеченной жизни, развлечений и счастливой семейной жизни, и значимо ниже – ценности красоты природы и искусства, познания, счастья других и творчества. Следовательно, студенты скорее задумываются о духовных ценностях, чем о материальных. Итак, ценностями для военнослужащих являются, в первую очередь, те, которых они лишены в данный момент. Играет роль их дистанцированность от семьи и ограниченность в финансах, недостаток развлечений в настоящий момент времени.

Нами были выявлены значимые различия между группами и в области инструментальных ценностей. Такие различия обнаружены по трем инструментальным ценностям. Так, военнослужащие срочной службы в большей степени, чем студенты, ценят аккуратность и воспитанность, и в меньшей – широту взглядов. Следовательно, аккуратность и воспитанность, являющиеся важными качествами для профессиональной деятельности военнослужащего и выступающие, с этой точки зрения, признанными обществом ценностями, для группы военнослужащих из внешних постепенно переходят во внутренние, интериоризируются. Для студентов же общественно признанной ценностью выступают интеллектуальные качества. В этой группе ценность широкого кругозора также интериоризируется во внутриличностную ценность. Таким образом, молодые люди из каждой группы в целом ориентированы на соответствие принятым в обществе ценностям, сообразным их ведущей деятельности на данный период времени.

Показатели реализованности терминальных и инструментальных ценностей 2-х групп тоже были нами сопоставлены с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни. По терминальным ценностям: реализованность ценности красоты природы и искусства, познания и творчества у студентов значимо выше,

чем у военнослужащих. Видимо, они имеют возможность их реализовать в текущей жизни. По инструментальным ценностям: ценность высоких запросов оказалась более реализованной у студентов, а ценность самоконтроля – у военнослужащих. Это мы объяснили тем, что студенты ориентированы преимущественно на удовлетворение своих актуальных потребностей, в то время как военнослужащие развивают в себе, в первую очередь, качество самоконтроля, значимое для военных.

Далее мы сравнили особенности ценностно-смысловой сферы 2-х групп по другим методикам. Результаты в целом совпали с полученными данными по методике М. Рокича. Так, с помощью опросника И. Г. Сенина мы установили, что для военнослужащих более важными, чем для студентов, оказались собственный престиж, высокое материальное положение и достижения, а более значимой жизненной сферой – семейная жизнь.

По тесту СЖО, который выявляет выраженность различных аспектов осмысленности жизни (цели в жизни), насыщенность жизни (процесс), удовлетворенность самореализацией (результат) и направленность внутреннего locus-контроля, было установлено, что значимые различия между двумя группами существуют только по одному фактору – процесс или насыщенность жизни. Следовательно, военнослужащие в меньшей степени, чем студенты, воспринимают свою жизнь как интересную, эмоционально насыщенную и наполненную смыслом.

Проведенное эмпирическое исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Ценностно-смысловая сфера лиц призывного возраста в целом характеризуется следующими особенностями:

1) большей реализованностью инструментальных ценностей по сравнению с терминальными;

2) в сфере терминальных ценностей: выделением здоровья как первостепенной ценности; отнесением к сфере значимых ценностей друзей, свободы, любви и материального благополучия; малой значимостью ценностей общественного признания, творчества, красоты природы и искусства;

3) в сфере инструментальных ценностей: доминированием среди выделяемых инстру-

ментальных ценностей качеств, важных для дружеского и доверительного общения; большим предпочтением честности и смелости в высказываниях, чем чуткости и терпимости по отношению к другим людям.

II. Существуют различия в особенностях ценностно-смысловой сферы студентов и военнослужащих срочной службы, которые проявляются в специфике как терминальных, так и инструментальных ценностей, а также в самооценке их реализованности:

1) военнослужащие выше, чем студенты, оценивают конкретные жизненные ценности личного плана: здоровье, счастливую семейную жизнь, материально обеспеченную жизнь, развлечения;

2) студенты, по сравнению с военнослужащими, отдают предпочтение ценностям высшего порядка, в том числе абстрактным: познание (как ценность саморазвития), творчество (как ценность самовыражения и профессиональной самореализации);

3) студенты в большей степени выделяют счастье других как значимую ценность, являющуюся ценностью межличностных отношений;

4) у студентов больше реализована ценность высоких запросов, а у военнослужащих – ценность самоконтроля;

5) степень реализованности ценностей красоты природы и искусства, познания и творчества у студентов значимо выше, чем у военнослужащих, т. е. они в большей степени ориентированы на духовное саморазвитие и самосовершенствование;

6) военнослужащие в большей степени, чем студенты воспринимают свою жизнь как осмысленную и эмоционально насыщенную. Они находят смысл в настоящем, ведя активную жизнь;

7) для студентов более значимы, чем для военнослужащих, собственный престиж и достижения;

8) для повышения престижа военной службы дошкольным и школьным психологам и педагогам следует уделять внимание формированию ценностей, связанных с волевыми качествами личности.

Практическая значимость данного исследования заключается в возможности использования его результатов военными психологами,

школьными психологами и педагогами, работающими с подрастающим поколением.

В дальнейшем могут быть проведены исследования изменения ценностно-смысловых ориентаций молодых людей до прохождения ими срочной службы и обучения в университете и после, для выявления динамических изменений ценностно-смысловой сферы. Определенный интерес может представлять и исследование трансформации ценностно-смысловой сферы женщин под влиянием военной службы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Вознесенская Е. Л.* Инициационная арт-терапия как отклик на потребности современного клиента // Простір арт-терапії: Разом з вами: Збірник наукових статей / За науковою ред. А. П. Чуприкова, О. А. Бреусенка-Кузнецова, О. Л. Вознесенської. – К., 2006. – С. 13–23.
2. *Джанерьян С. Т., Прокопьева Е. В.* Особенности профессиональной Я-концепции на начальных этапах профессионального становления психологов // Северо-Кавказский научный вестник. – 2000. – № 5. – Ч. 2. – С. 219–222.
3. *Зинченко Е. В.* Использование арт-терапии в коррекции тревожности младших школьников // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2009. – Т. 7. – № 2. – С. 42–46.
4. *Иваленко Д. С.* Патриотизм и его психологические аспекты // Психотерапия. – 2009. – № 5. – С. 53–60.
5. *Левина Н. А.* Типологические особенности развития чувства патриотизма у младших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2004.
6. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2007.
7. *Логвиненко В. В.* Экспертная оценка социально-психологических особенностей личности при расследовании суицидальных попыток военнослужащих: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2007.
8. *Марусенко О. Н.* Ценности военной службы в условиях трансформации общества и социального института армии: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Хабаровск, 2008.

- 
9. Романов Д. В. Формирование духовно-ценностных ориентаций у курсантов в воспитывающей среде военного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2009.
  10. Руденко В. И. Формирование патриотизма как ценности у студенческой молодежи. – Тюмень, 2005.
  11. Фомин М. С. Система духовно-нравственного воспитания военнослужащих российской армии, проходящих службу по призыву: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2010.
  12. Шкурко Т. А. Отношения к «своим/чужим», «близким/далеким» жителей городов разного типа // Социальная психология и общество. – 2013. – № 4. – С. 81–94.
  13. Шкурко Т. А., Гольдин О. С. Личностные и социально-психологические факторы боеготовности воинских подразделений участников контртеррористических операций // Российский психологический журнал. – 2010. – Т. 7. – № 5–6. – С. 134–139.
  14. Huntington S. P. Who Are We? The Challenges to America's national identity. – New York: Simon & Schuster, 2005. – P. 428.
  15. Kluckhohn C. Values and orientations in the theory of action. Toward a general theory of action / Ed by T. Parsons, E. A. Shils. – Cambridge, 1951. – P. 388.
  16. Meyer T. Education in Human Values. – Copenhagen, 2000. – 202 p.
  17. Minoru Mural Morality and Education in Japan Today. – N-Y, 1992.

## ОСОБЕННОСТИ ДЕФОРМАЦИИ ПРАВОСОЗНАНИЯ НАРКОЗАВИСИМЫХ ПРЕСТУПНИКОВ

*Целиковский С. Б.,  
Гончарова К. Н.*

---

*В статье обоснована актуальность изучения проблемы связи личностных детерминант с индивидуальными особенностями правосознания, необходимость исследования именно патологических и пограничных вариантов личностных трансформаций для составления более полного представления и о механизмах нормального развития личности в течение жизни. Также рассматриваются вопросы о том, как формируется и трансформируется правосознание субъекта, какие внутренние и внешние факторы и каким образом оказывают влияние на данный процесс.*

*Рассмотрены объект, предмет, цели, задачи и гипотеза исследования, а также представлены методики, используемые в исследовании.*

**Ключевые слова:** правосознание, личностные детерминанты, деформация правосознания, самосознание.

На протяжении последних лет в России сохраняется сложная криминогенная обстановка, не удалось приостановить процесс криминализации общества, преступность стремится распространить свое влияние и на те общественные и экономические институты, которые до недавнего времени считались надежно защищенными от нее. Особая система взаимоотношений складывается между алкоголизмом, наркоманией и преступностью. Они оказывают ощутимое влияние на ее состояние, структуру и динамику. Ежегодно около 65 % убийств (или покушений на убийство), 71 % случаев причинения вреда здоровью различной степени тяжести, 90 % хулиганств, 45 % автотранспортных преступлений в России совершаются в состоянии опьянения (а также в состоянии алкогольной и наркотической абстиненции). В настоящее время возрастание социальной опасности наркомании связано с выходом наркотизации за пределы традиционно поражаемых групп, вследствие чего обостряется криминогенная обстановка. Меняются способы наркотизации, выявляется спрос на новые наркотические вещества, что означает обострение проблемы, подъем наркотизма.

В этих условиях особую актуальность обретает всестороннее и глубокое исследование всех тесно взаимосвязанных между собой аспектов личностных нарушений при наркомании и алкоголизме, создающих почву для противоправного поведения. В частности, весьма актуальным становится изучение механизмов и особенностей деформации правосознания и самосознания зависимой личности. В практическом плане такие знания необходимы, прежде всего, для эффективной реабилитации личности, страдающей от наркотической зависимости. Кроме того, они могут быть полезны как для профилактики, так и расследования преступлений. Теоретическая значимость исследований в этой области обусловлена тем, что изучение патологических и пограничных вариантов личностных трансформаций в определенные возрастные периоды позволяет составить более полное представление и о механизмах нормального развития личности в течение жизни. В частности, это позволяет прояснить вопросы о том, как формируется и трансформируется правосознание субъекта, какие внутренние факторы и каким образом оказывают влияние на этот процесс, на какие узловые моменты следует



оказывать психотерапевтическое и воспитательное воздействие с целью его коррекции и реабилитации субъекта.

Правосознание – это очень сложный культурный феномен, в котором связаны воедино осознание установленных в обществе формальных границ правомерного и неправомерного, и отношение к ним конкретного субъекта, оценивающего, критикующего, соотносящего свои ценности, потребности и надежды с возможностями и ограничениями, которые заложены в праве [10]. Согласно И. А. Иванникову, «правосознание – это совокупность взглядов, знаний, чувств, переживаний, выражающих отношение к действующему и желаемому праву, законности, правосудию». Правосознание – это, по сути, отражение правовой действительности в сознании человека. Правосознание – психологическая основа реализации права. Оно неразрывно связано с базовыми ценностями данного общества, которые охраняются правом. Система правосознания включает такие его уровни, как индивидуальное, групповое, общенациональное правосознание.

Характеризуя индивидуальное правосознание в наиболее общем виде, необходимо отметить, что оно аккумулирует совокупность психологических свойств личности, проявляющихся в сфере сознания, которые детерминируют правовую направленность поведения индивида – законопослушную или противоправную [9]. Все перечисленные уровни определенным образом пересекаются друг с другом, оказывая влияние на содержание и характер правосознания того или иного субъекта (гражданина, класса, нации). Правосознание личности как потенциально действующего лица общественных отношений и поведения предполагает вариации в широком диапазоне возможной активности – от установок конформизма до нонконформизма, т. е. от приспособленчества, законопослушания до протеста и противоправных акций. При этом индивидуальное правосознание выступает основным фактором и залогом возможности построения правового общества, где закон, порядок, право и ответственность системно связаны друг с другом и предполагают рациональный подход, привычку следовать установленным нормам и стремление поддерживать принципы правомерного

поведения в отношениях человека с любыми социальными контрагентами [10].

Правосознание, в целом, имеет три основных компонента: когнитивный, оценочный и регулятивный, которым соответствуют и основные функции правосознания. Когнитивной деятельности соответствует определенная сумма юридических знаний и умений индивида, или его правовая подготовка. Оценочной функции отвечает система оценок и мнений по юридическим вопросам, или оценочные отношения к праву. Оценочная функция правосознания осуществляется прежде всего при помощи аксиологических категорий («благо», «добро», «польза», «вред», «зло», «справедливо/несправедливо», «правомерно/неправомерно»). Регулятивная функция правосознания сводится, во-первых, к переработке и трансляции информации об объективных признаках права в программу деятельности, а во-вторых, к предметному воплощению этого знания в конкретные поступки, действия, правозначащие или относящиеся к праву [10, 12].

Практической стороной правосознания, осуществляющей разумную реализацию намерений человека, является воля (поведенческая функция правосознания). Она охватывает: уяснение правовых знаний; внутреннее согласование возникающих побуждений со сложившимися правовыми убеждениями и с существующей объективной реальностью, включающей действующую в обществе систему правовых норм и ценностей; определение цели; решение и, наконец, исполнение решения. Значительную роль в «переработке» и усвоении поступающей в правосознание правовой информации играет сложный механизм психической регуляции поведения человека, включающий в себя осознание интереса, определение цели, систему мотивов и волеизъявлений. Таким образом, можно отметить, что правосознание не просто зеркально отражает окружающую правовую действительность, а преломляет ее через своеобразный «социально-биологический» фильтр человеческой индивидуальности. Наше исследование направлено на выявление личностных детерминант, связанных с особенностями деформации индивидуального правосознания. Мы считаем, что изучение данной проблемы именно в контексте патологии поможет дать

более полную картину данного явления и в норме, ведь именно различного рода деформации правосознания приводят к противоправному поведению личности.

Как известно, деформация правосознания может проявляться в различных формах: недооценке ценности права (правовой негативизм), в безответственном, легкомысленном отношении к требованиям закона (правовой инфантилизм), в активном неприятии норм права (правовой нигилизм) и в сознательном преступном поведении (перерождение). Дефекты правового сознания являются одной из причин противоправного поведения личности. Речь идет о деформации правосознания, где в поисках причин следует обращаться к его основным компонентам (когнитивным, аффективным, волевым), которые складываются под влиянием всего процесса правовой социализации в соотношении с комплексом личностных свойств [6].

Личностные особенности в процессе индивидуального развития наполняются тем или иным содержанием, т. е. могут приобретать социально полезное или антиобщественное значение. Под влиянием внутренних условий, через которые действуют внешние факторы, формируется отношение личности к социальным ценностям и сторонам действительности, правовым нормам и институтам, к самому себе и своим обязанностям, к различным общностям, группам и т. д. В итоге складывается правосознание из совокупности знаний, умений, ценностных ориентаций, чувств по отношению к правовой действительности, правовых установок, регулирующих поведение личности в юридически значимых ситуациях, а также опыта юридически значимого поведения.

Таким образом, личностные особенности, в совокупности с определенными условиями, могут детерминировать появление деформации правосознания, которая обуславливает характер изменений содержательных компонентов правосознания.

К факторам личностного свойства относят темперамент, характер, уровень интеллекта, особенности восприятия, эмоционально-волевые и др. личностные качества, которые значительно могут повлиять на развитие деформации правосознания. В качестве лич-

ностных причин, вызывающих возникновение и развитие деформации правосознания, также рассматривают деформацию системы потребностей, деформацию принятия решений, деформацию самоконтроля.

Правосознание представляется интегральным показателем личностной зрелости человека. Гражданская зрелость выражается в понимании субъектом возможностей и преимуществ объективного правового регулирования, в осознании того, что государство – «это не стоящая надо всем сила, а нечто, складывающееся из деятельности его граждан» [6]. Развитое правосознание несовместимо с беспомощной позицией социального инфантилизма и иждивенчества. Личностный инфантилизм препятствует становлению правосознания.

Среди психологических факторов, которые способствуют оптимизации развития правосознания личности (личностная зрелость, здоровое честолюбие), выделяют самостоятельность и независимость. Как отмечает А. Н. Славская, скрытым резервом правового сознания современной российской личности является развитие ее ответственности, которая превращается в свободу самостоятельного поведения, усиливая чувство уверенности в себе, готовность к преодолению трудностей своими силами, дееспособность личности. На развитие именно таких потенциально существующих качеств личности, как ответственность и самостоятельность, должны быть направлены общественные и индивидуальные усилия, которые должны привести к ослаблению деформации на уровне личности правового сознания.

По мнению А. И. Долговой, понятие криминальной личности «выражает определенный социальный тип, определяющий большую в сравнении с другими типами личности вероятность преступного поведения в соответствующих условиях» [7]. Кроме того, такая вероятность может реализоваться только во взаимодействии с социальной средой, и тогда уже после совершения преступления криминальная личность становится преступной личностью. По мнению большинства юристов и юридических психологов, «никакие внешние обстоятельства не могут являться определяющими причинами противоправного деяния, если они не положе-

ны одновременно на внутренние детерминанты человеческой активности». Поэтому можно говорить об определенных внутренних детерминантах противоправной личности, т. е. о совокупности значимых специфических свойств такой личности.

Вопросами, связанными с философским обоснованием и описанием правосознания, занимались отечественные исследователи (К. А. Абульханова-Славская (1995), М. И. Воловикова (2001), И. А. Ильин (1956), Л. И. Петражицкий (1910), А. В. Петровский (2005), И. Е. Фарбер (1963)). Среди представителей юридической науки изучением вопросов, связанных с правосознанием, занимались С. С. Алексеев (1999), Е. А. Белканов (1996), А. Б. Венгеров (2000), Н. Л. Гранат (1994), В. Н. Кудрявцев (1982), О. Э. Лейст (2002), В. С. Нерсисянц (1998), Т. В. Синюкова (2000), Н. М. Юрашевич (2005). Исследователи не только усовершенствовали концепцию «естественного права», но и внесли свой вклад в дальнейшее развитие самого понятия правосознания. Основной аспект исследований российских юридических психологов заключался в разработке теории и методологии эмпирического изучения правосознания (А. И. Долгова (1970), Л. А. Еремеева (1971), Г. Х. Ефремова (1986), В. И. Каминская (1974), И. И. Карпец (1968), А. Р. Ратинов (1970), В. Я. Рыбальская (1971), А. М. Столяренко (1998), В. А. Щегорцев (1981)).

Проблема личностных детерминант деформации правосознания является актуальной для современной юридической психологии и поэтому обсуждается в работах многих ученых: П. П. Баранова, А. А. Бондарева, Ю. А. Борзенко, М. И. Воловиковой, Н. Л. Гранат, А. И. Долговой, В. С. Красника, А. А. Орловой, А. Р. Ратинова, Л. А. Ясюковой и др. По мнению А. И. Долговой, причину деформации правосознания следует усматривать в системе ценностных ориентаций и социальных установок [9, 10]. Однако до сих пор, на наш взгляд, недостаточно внимания уделялось исследованию деформаций правосознания у наркозависимых.

**Объектом нашего исследования** выступают преступники, страдающие от наркотической зависимости.

**Предметом исследования** являются особенности самосознания, самоотношения

респондентов, ценностно-смысловой сферы, степень выраженности социального самоконтроля личности наркозависимого преступника и связанные с ними характеристики индивидуального правосознания.

**Цель исследования:** выявить предполагаемую связь особенностей самосознания, самоотношения личности наркозависимых преступников, характеристик ценностно-смысловой сферы, степени выраженности самоконтроля личности с характеристиками индивидуального правосознания, отличающимися лиц с противоправным поведением.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие **задачи:**

1. Проанализировать существующие концептуальные подходы к проблеме психологического изучения правосознания, предпосылки и закономерности низкого уровня развития правосознания, связи уровня развития правосознания с индивидуально-психологическими особенностями личности, а также возможность изучения правосознания личности психодиагностическими средствами.

2. Осуществить выбор методик психодиагностики правосознания, самосознания личности, изучить их диагностические возможности, сформировать комплекс методик для дальнейшего исследования.

3. Провести эмпирическое исследование правосознания личности с использованием сформированного комплекса методик и определить индивидуально-психологические и личностные особенности, связанные с уровнем развития правосознания, степенью его деформации.

**Основная гипотеза исследования.** Мы предполагаем, что существует связь между особенностями самосознания, самоотношения, ценностно-смысловой сферы, степени выраженности самоконтроля личности наркозависимого преступника и характеристиками индивидуального правосознания.

В настоящее время происходит набор эмпирического материала с использованием следующих методик:

1. Методика косвенного измерения системы самооценок Е. Т. Соколовой и Е. О. Федотовой.
2. Опросник самоотношения В. В. Столина.

3. Индивидуально-типологический опросник Л. Н. Собчик.
  4. Тест правового и гражданского сознания Л. А. Ясюковой.
  5. Опросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (социальный самоконтроль) Г. С. Никифорова, В. К. Васильева, С. В. Фирсова.
  6. Экспериментальное изучение выдержки: методика «Агрессивное поведение». Методика разработана Е. П. Ильиным и П. А. Ковалевым.
  7. Тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева.  
Кроме того, анализу подвергаются личные дела преступников, их биографические данные, характер и обстоятельства совершенных ими противоправных действий.  
В качестве основной группы выступают наркозависимые преступники, отбывающие наказание за совершенные противоправные деяния.  
В качестве контрольных групп нами избраны:
    - группа лиц, совершивших противоправные деяния, но не страдающих наркотической зависимостью;
    - группа «норма», которую составил трудовой коллектив организации «СевКавГипроводхоз».Собранный материал планируется подвергнуть многомерному статистическому анализу с целью выявления взаимодействия факторов, оказывающих влияние на изучаемые нами феномены.
- ЛИТЕРАТУРА**
1. Андреева Г. М. Психология социального познания. – М., 1997.
  2. Андрианов М. С. Правовая психология // Юридическая психология / Под науч. ред. О. Д. Ситковской. – М., 2011. – С. 41–103.
  3. Андрианов М. С. Социально-правовая идентификация // Энциклопедия юридической психологии / Под общ. ред. А. М. Столяренко. – М., 2003. – С. 71.
  4. Бельский К. С., Зайцева Л. А. Методология и метод познания в праве (общетеоретические аспекты) // Юридическое образование и наука. – 2010. – № 3. – С. 17–20.
  5. Бреднева В. С. Место и роль массового правосознания в информационной сфере // Информационное право. – 2008. – № 2. – С. 16–18.
  6. Гулевич О. А. Психологические аспекты юриспруденции. – М., 2009.
  7. Долгова А. И. Криминологические исследования взаимосвязи правосознания и преступности // Криминологические проблемы правосознания и общественного мнения о преступности: сб. науч. тр.: по материалам совет. и чехосл. исслед. – М., Прага, 1986.
  8. Каландаришвили З. Н. Актуальные проблемы правовой культуры российской молодежи. – СПб., 2009.
  9. Клименко А. И. Структурные характеристики правовой идеологии современного государства // История государства и права. – 2010. – № 4. – С. 28–30.
  10. Корнев В. Н. Проблемы теории правосознания в современной отечественной юриспруденции // История государства и права. – 2009. – № 20. – С. 38–41.
  11. Пастушеня А. Н. Социально-психологический подход к объяснению детерминации преступности // Вестник Академии МВД РБ. – 2008. – № 1.
  12. Посельская Л. Н. Правовой и психологический критерий мотивации преступной деятельности личности // Юридическая психология. – 2010. – № 4. – С. 36–39.
  13. Пшидаток В. Е. Правовые ценности гражданского общества как основа формирования правосознания в демократическом правовом государстве // Философия права. – 2007. – № 5. – С. 105–109.
  14. Ратинов А. Р. Правовая психология и преступное поведение: теория и методология исследования. – Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1998.
  15. Славская А. Н. Правовое сознание личности в условиях современной российской действительности // Развитие психологии в системе комплексного человекознания: сб. науч. тр. – М., 2012.
  16. Схолчик О. Э. Формирование правосознания и предупреждение противоправного поведения несовершеннолетних: пособие для практ. сотрудников органов внутр. дел. – Минск: Акад. МВД Респ. Беларусь, 2011.

- 
17. Трофимов В. В. Правообразование в современном обществе: актуальные аспекты теории и методологии // Российский юридический журнал. – 2010. – № 5. – С. 55.
  18. Austin W. Justice, freedom and self-interest in intergroup conflict // The social psychology of intergroup relations / Ed. by W. G. Austin, S. Worchel. – Monterey, California. – 1979. – P. 121–143.
  19. Bridges G. S., Crutchfield R. D., Simpson E. Crime, social structure and criminal punishment: white and nonwhite rates of imprisonment // Social Problems. – 1987. – V. 34. – P. 345–361.
  20. Covell K., Howe R. B. Public attitudes and juvenile justice in Canada // International Journal of Children's Rights. – 1996. – V. 4. – P. 345–355.
  21. Cropanzano R., Folger R. Referent cognitions and talk decision autonomy: beyond equity theory // Journal of Applied Psychology. – 1989. – V. 74. – P. 293–299.
  22. Diessner R., Mayton I. D., Dolen M. A. Values hierarchies and moral reasoning // The Journal of Social Psychology. – 1993. – V. 133. – P. 869–871.
  23. Guy S. M., Smith G. M., Bentler R. M. The influence of adolescent substance use and socialization on deviant behavior in young adulthood // Criminal Justice and Behavior. – 1994. – V. 21. – P. 236–255.
  24. Tapp J. L., Kohlberg L. Developing senses of law and legal justice // The Journal of Social Issues. – 1971. – V. 27. – P. 65–92.
  25. Tapp J. L., Levine F. J. Law, justice and the individual in society: psychological and legal issues. – N.Y., 1977.

**Abakumova I. V.,  
Telnova O. V., Fomenko V. T.  
Safe educational environment:  
Realities and Prospects**

*The paper examines the factors affecting the safety of the educational space. One of them – a disorganized social environment, the strength of which is that it's quite big. Hence comes the need for pedagogization of environment. On the other hand, there is in some cases the lack of a social component in the content and technology of the educational process, which leads to the problem of its socialization. The media negative effects on children and youth are also subjected to analysis. The authors focus on the need to create students' stable beliefs that allow to evaluate the outside coming information critically. Direct and inverse adaptation of pupils are considered as means of formation and development of a safe educational environment: direct (when the children adapt to school conditions) and reverse (when school is adapted to the characteristics of children). The article also covers other educational technologies of safe educational environment in religious environment, multinational classes.*

**Keywords:** pedagogization society, double adaptation, multinational classes, religious environment, extremism, dialogue of cultures, semantic barriers.

## REFERENCES

1. Abakumova I. V. *Obuchenie i smysl: smysloobrazovanie v uchebnom protsesse* [Education and sense: sense-creation in the educational process]. Rostov-on-Don, Rostov State University Publ., 2003.
2. Abakumova I. V., Telnova O. V., Fomenko V. T. *Razvitie uchashihhsya v mezhdistsiplinarnykh kontekstakh* [Development of Pupils in Interdisciplinary Contexts]. *Russian psychological journal*, 2012, № 4.
3. Abakumova I. V., Fomenko V. T. *Obrazovatelnyie tehnologii: novye rakursyi. K realizatsii federalnykh gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov v obsheobrazovatelnoy shkole* [Educational technologies: new foreshortenings. To implementing the federal state educational standards at secondary school]. Rostov-on-Don, 2012.
4. Zinchenko Yu. P. *Metodologicheskie problemy psikhologii bezopasnosti. Lichnost, obschestvo, gosudarstvo* [Methodological problems of

psychology safety. Personality, society, state.]. Moscow, Moscow State University Publ., 2011.

5. *Protivodeystvie ideologii ekstremizma i terrorizma v ramkakh realizatsii gosudarstvennoy molodezhnoy politiki* [Counteraction of ideology of extremism and terrorism within realization of the state youth policy]. *Materials of scientific-practical conference SFU (October 12–14)*, V. 2, Moscow, KREDO Publ., 2009.

**Bakaeva I. A.  
Developing theoretical concepts regarding  
independent activity of gifted students**

*The article offers the analysis of the development of psychological and pedagogical concepts regarding independent activity of gifted students, as well as comparison of the definitions independent work and independent activity. There are examples of using independent activity in the history of education. The article dedicates the units of analysis independent activity of gifted students.*

**Keywords:** gifted students, independent activity, independent work, independence, self-direction, creative activity, reflection.

## REFERENCES

1. Abakumova I. V. *Smysloobrazovanie v uchebnom processe. Dis. doc. psihol. nauk* [Sense-formation in the learning process. Doc. psychol. sci. dis.]. Rostov-on-Don, 2003.
2. Bogojavlenskaja D. B., Bogojavlenskaja M. E. *Osobennosti razvitija lichnosti s garmonichnym i disgarmonichnym tipom odarennosti* [Features of development of the individual with harmonious and disharmonious types of giftedness]. *Russian psychological journal*, 2008, T. 5, № 4.
3. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaja psihologija* [Pedagogical psychology]. Moscow, Logos Publ., 2004.
4. Ivanova I. A. *Samostojatel'naja rabota kak uslovie razvitija individual'nosti studentov pedagogicheskikh vuzov. Dis. cand. ped. nauk* [Independent work as a condition of developing individuality of pedagogical universities students. Cand. ped. sci. dis.]. Volgograd, 2008.
5. Ilyashenko O. Y. *Samostojatel'naja dejatel'nost'*

uchashhihsja kak jelement metodiki obucheni-ja informacionnym tehnologijam v shkol'nom kurse informatiki [Independent activity of students as part of a technique of teaching of information technology in the school course of Informatics]. *Newsletter of Leningrad state University, named A. S. Pushkin*, 2008, № 2, pp. 141–148.

6. Konovodova Yu. A. Otlichie samostojatel'noj dejatel'nosti uchashhihsja ot samostojatel'noj raboty uchashhihsja [The Difference in independent activity of students and independent work of students]. *Problems and prospects of education development: materials of the intern. science conf.*, T. I., Perm, Mercury Publ., 2011, pp. 173–176.
7. Leytes N. S. *Vozrastnaja odarenost' shkol'nikov* [Age-related giftedness of students]. Moscow, Academy Publ., 2001, 320 p.
8. Pavlinov A. V. Sovremennye komp'yuternye tehnologii kak sredstvo samostojatel'noj uchebnoj raboty shkol'nikov [Modern computer technology as the means of students' independent work]. *Pedagogics and psychology. Newsletter of CSPU*, 2009, № 10.2.
9. Pidkasisty P. I. Samostojatel'naja dejatel'nost' uchashhihsja (Didakticheskij analiz processa i struktury vosproizvedeniya i tvorchestva) [Independent activity of students (Didactic analysis of the process and patterns of play and creativity)]. Moscow, Pedagogy Publ., 1972.
10. Sternberg R. J., Grigorenko E. L. Learning disabilities, giftedness, and gifted/LD. *Students with both gifts and learning disabilities*, N-Y, 2004.

**Fedotova O. D., Gil' O. V., Latun V. V.**  
**Ethnic pedagogical potential of economic knowledge as factor of molding influence**

*In the article is shown the importance of applying ethnic pedagogical approach to the formation of economic knowledge, economic thinking and economic culture. This approach involves the organization and implementation of the process of perception economic knowledge, building on national culture, traditions and customs of Russian people.*

*It is proposed thematic classification of pedagogical tools used in folk pedagogy: fairy tales, proverbs, riddles, folk songs, etc. Their potential, contributing*

*to the understanding of many economic phenomena, the development of cognitive interest in the economy, the creation of positive motivation to its study are characterized.*

*It is shown that modern educators need to focus on the beginning of ethnic pedagogical traditions, relate them to the requirements of modern times.*

**Keywords:** *ethnic pedagogical approach, ethnic pedagogics, economic knowledge, folklore, economic education.*

**REFERENCES**

1. Bromlej Yu. V. *Ocherki teorii ehtnosa* [Sketches of the theory of ethnos]. Moscow, Education Publ., 2007, 123 p.
2. Denisov S. B., Koreshkov O. V., Platonova E. D., Fedotova O. D. Menedzher v sisteme specializirovannogo menedzhmenta: kto on i kak ego podgotovit'? [Manager in system of specialized management: who is he and how to prepare him?]. *Modern Researches of Social Problems (electronic scientific magazine)*, 2012, № 10 (18), P. 11.
3. Kalinina N. N. Ekonomika v shkole: promezhutochnye itogi i novye tendencii [Economics at school: intermediate results and new tendencies]. *Bulletin of Moscow Education*, 2012, № 23, pp. 21–23.
4. Kozhevnikova O. A. Vliyanie ehkonomiko-psihologicheskikh harakteristik predprinimatel'nykh na strategii oplaty truda v malom biznese [Influence of economical and psychological characteristics of the businessman on strategy of compensation in small business]. *Russian Psychological Journal*, 2011, № 4, pp. 56–61.
5. Latun V. V., Platonova E. D. Ekologicheskij kapital i ego rol' v sisteme kategorij ehkonomiki prirodopol'zovaniya i ohrany okruzhayushchej sredy [Ecological capital and its role in system of categories of economy environmental management and environmental protection]. *Collection of scientific works Sword*, 2010, V. 17, № 4, pp. 32–36.
6. Pis'menova A. A. Monetarnoe povedenie sub"ektov s beskonfliktnym cennostno-smyslovym otnosheniem k den'gam [Monetary behavior of subjects with the frictionless valuable and semantic relation to money]. *Russian Psychological Journal*, 2011, № 2, pp. 66–70.

7. Platonova E. D., Platonov A. Yu., Yagodkina I. A., Emel'yanov A. A., Bogomolova Yu. I., Latun V. V. *Sovremennye teoretiko-metodologicheskie orientiry v ehkonomicheskom issledovanii: tradicii i novacii* [Modern theory-methodological reference points in economic research: traditions and innovations]. *Internet journal "Science of science"*, 2012, № 4 (13), P. 51.
8. Platonova E. D., Fedotova O. D., Denisova S. B. *Podgotovka outsors-menedzhera: chto on dolzhen znat' ob outsorsinge?* [Training of the outsourcing manager: what does he have to know about outsourcing?]. *Internet journal "Science of science"*, 2012, № 3 (12), P. 54.
9. *Sbornik russkikh narodnyh pesen, skazok, poslovic, zagadok* [Collection of the Russian national songs, fairy tales, proverbs, riddles]. URL: <http://yjusbabley.ucoz.ru>
10. *Skazki kak sredstvo ehkonomicheskogo vospitaniya: uchebno-metodicheskoe posobie* [Fairy tales as means of economic education: educational and methodical grant]. Ed. N. F. Moiseeva, Abakan, Khakassia State University Publ., 1999, 240 p.
11. Fedotova O. D. *Klassifikacionnaya problema v sovremennoj pedagogike FRG* [A classification problem in modern pedagogics of Germany]. *North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2008, V 6, № 4, pp. 68–72.
12. Fedotova O. D., Bogdanova N. A. *Koncept "interes" v zarubezhnom pedagogicheskom znanii* [Concept "interest" in foreign pedagogical knowledge]. *Proceedings of the Southern federal university. Pedagogical sciences*, 2011, № 10, P. 86.
13. Huhlaeva O. V., Krivcova A. S. *Etnopedagogika: uchebnyk i praktikum* [Ethnopedagogics: textbook and practical work]. Moscow, Urait Publ., 2014, 333 p.
14. *Etnopedagogika i ehtnopsihologiya: uchebnoe posobie* [Ethnopedagogics and ethnopsychology: the manual]. Ed. T. B. Belyaeva. Veliky Novgorod Publ., 2009, 156 p.
15. Maier M. H., McGoldrick K., Simkins S. P. *Starting point: Pedagogic resources for teaching and learning economics*. *Journal of Economic Education*, 2012, 43 (2), pp. 215–220.

**Babiyants K. A., Krivokon S. V.**  
**Opportunities dark sensory room  
in psychotherapy of cerebral palsy  
at primary school pupils**

*The article considers the unique features dark sensory room with psychotherapy and correction of functional state of primary school children with cerebral palsy. Psychophysiological monitoring conducted psychological and physiological state of children before and after exposure to the dark sensory room. Justified laws impact of sensory stimuli on the personal and psychophysiological sphere of the child, the emergence of new meanings in the fight against disease in both children and their parents. Object of study were children of primary school age of 30 people who were held for one month correction in the dark sensory room under the supervision of specialists. Conclusions about what the impact of the dark sensory room increases the motivation of children with cerebral palsy to learning and life in general, develops motor activity, reduces anxiety.*

**Keywords:** cerebral palsy, dark sensory room, functional status, correction.

**REFERENCES**

1. Abakumova I. V., Dziuba E. A. *Smyslotekhniki v uchebnom prozesse* [Semantic technology in the educational process]. *North Caucasian Psychological Bulletin*, 2009, № 7/4, P. 46.
2. Aleinikova T. V. *Vozrastnaya Psihofiziologiya* [Age psychophysiology]. Rostov-on-Don, CVUR Publ., 2000, 250 p.
3. Venar Ch., Kerig P. *Psychopatologiya rasvitiya detskogo i podrostkovogo vozrasta* [Psychopathology development in childhood and adolescence]. St. Petersburg, Prime-Evroznak Publ., 2007, 459 p.
4. Kirov V. N. *Fiziologicheskiye metody v psichologii (Uchebnoe posobie)* [Physiological methods in psychology (Tutorial)]. Rostov-on-Don: CVUR Publ., 2003, pp. 82–86.
5. Ozerov V. P. *Psychofiziologicheskiye osnovy individualizatsii obucheniya shkolnikov* [Psychophysiological basis of customize student learning]. *Russian Psychological Journal*, 2010, № 4, pp. 23–24.
6. *Osnovy spezialnoy psichologii* [Fundamentals of Special Psychology]. Ed. L. V. Kusnezov, et al. Moscow, Academy Publ., 2007, 240 p.



7. *Praktikum po vozrastnoy psichologii* [Workshop on age psychology]. Ed. L. A. Golovey, E. F. Rybalko. St. Petersburg, Rech' Publ., 2002, 350 p.
8. *Sensornaya komnata – volshebnyi mir zdorovya* [Sensory Room – a magical world of health]. Ed. V. L. Zhevnerov, et al. St. Petersburg, Hoka Publ., 2007, 414 p.
9. Shipizina L. M., Mamaychuk I. I. *Detskiy zerebralnyi paralich. Hrestomatiya* [Cerebral Palsy. Readings]. St. Petersburg, Curriculum plus Publ., 2003, 500 p.
10. Shipizina L. M., Mamaychuk I. I. *Psychologia detey s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata* [Psychology of children with disorders of the musculoskeletal system]. Moscow Publ., 2004, 369 p.
11. De Vries J. I. P. The origins of the lateralized functions in human fetal development. *The Development of sensory, motor and cognitive abilities in early infancy. European research conference*. Spain, 1996, P. 2.
12. LeDous J. E., Wilson D. H., Gassaniga M. S. Manipulo-Spatial Aspects of Cerebral Lateralization: Clues to the Origin of Lateralization. *Neuropsychologia*, 1977, V. 15, pp. 743–750.
13. Previc F. H. A General Theory Concerning the Prenatal Origins of Cerebral Latéralisation in Humans. *Psychological Review*, 1991, V. 98, № 3, pp. 299–334.

**Bugakova E. S.**

**Communication skills training as a factor of successful maritime specialist education**

*This article confirms the importance of communicational skills training among the cadets of maritime colleges as a factor of successful maritime specialist education. It shows the specificity of education in maritime colleges. The article contains methods of cadets' communication skills diagnostic, author's communication barrier questionnaire and experimental ways of improving communicational skills. The subject of the study included 200 cadets of Sedov Water Transport Institute aging from 17 to 22.*

*Data analysis of the questionnaire answers reveals the specific causes of communication problems among the cadets of maritime colleges. It also corroborates the significance of studying communica-*

*tion barrier and psychological factors of developing communication skills.*

**Keywords:** *interpersonal communication, communication barrier, cadet, maritime colleges.*

**REFERENCES**

1. Abakumova I. V., Dziuba E. A. Smyslotekhniki v uchebnom prozesse [Semantic technology in the educational process]. *North Caucasian Psychological Bulletin*, 2009, № 7/4, P. 46.
2. Andreeva G. M. *Sotsial'naia psichologia* [Social Psychology]. Moscow, Aspect Press Publ., 2001, 384 p.
3. Veresotskiy E. S., Parohin V. N. *Trud i otдых plavsostava. Chelovecheskiy faktor v ekipaje* [Work and rest hours of seafarers. Human factor on board]. Moscow, Transport Publ., 1986, 215 p.
4. Vecher L. S. *Sekrety delovogo obshheniya* [Secrets of business communication]. Moscow, Vysshaya Shkola, 2007, 432 p.
5. Ermakov P. N., Abakumova I. V. O meste gumanitarnogo obrazovaniya v innovatsionnoy deyatel'nosti universiteta [The role of humanity education in the innovation activities of University]. *Higher education in Russia. Science and Education Journal*, 2014, № 1, pp. 68–74.
6. Karelin A. A. *Bol'shaia ensiklopediya psichologicheskikh testov* [Great Encyclopedia of Psychological Tests]. Moscow, Eksmo Publ., 2007, 416 p.
7. Puz'ko V. I. Psichologicheskiy aspekt otbora uspechnich rukovoditelei plavsostava [Psychological point of successful marine senior officer's selection]. *Collected materials of educational and methodical seminar "Problems of marine specialists and solutions"*. Vladivostok, Vladivostok State Maritime University Publ., 2008, pp. 46–64.
8. *Sotsial'naia psichologia* [Social Psychology]. Ed. A. V. Petrovsky. Moscow, Znanie Publ., 1987, 325 p.
9. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. *Sozialno-psichologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti v malich gruppach* [Socio-psychological diagnosis of the personality development in the small groups]. Moscow Publ., 2002, pp. 138–149.
10. Shcherbakova T. N., Malkarova R. H. Kommunikativniy resurs kak akmeologicheskiy fac-

tor professional'nogo razvitiya pedagoga [Communicative resource as acmeological factor of the teacher's professional development]. *Russian Psychological Journal*, 2013, № 1, pp. 10–15.

11. Taylor S. E. *Health Psychology*. McGraw-Hills, Inc., 1995, 781 p.
12. Walster E. *Interpersonal attraction*. N-Y., 1982, 56 p.
13. Wood Gooden K. *Coping with Family Stress*. N-Y., Rosen Publishing Group, Inc., 1989, 179 p.

**Gridneva S. V., Tashcheva A. I.**  
**Life meaning representations  
of people of advanced age**

*The material provides a comparative analysis of terminal and instrumental values, values spheres of life, the nature of definiteness life meaning and features of the substantive aspect of meaning representations of older people, carried out in 1989 and 2009.*

**Keywords:** *semantical view, life meanings, values, old age.*

**REFERENCES**

1. Antsyferova L. I. Pozdny period zhizni cheloveka; tipy stareniya i vozmozhnosti postupatel'nogo razvitiya lichnosti [Late period of life; types of aging and advancing development of personality]. *Psychological Journal*, 1996, V. 17, № 6, pp. 60–71.
2. Borozdina L. V., Molchanov O. N. Osobennosti samoocenki v pozdnem vozraste [Features of a self-assessment at late age]. *MSU Bulletin. Psychology*, 1988, № 1, pp. 41–52.
3. Krasnov O. V. "My" i "Oni": eydzhizm i samo-soznaniye pozhilykh lyudey ["We" and "They": ageism and self-elderly]. *Psychology of adulthood and aging*, 2000, № 3, pp. 18–36.
4. *Psikhologiya starosti i stareniya* [Psychology of old age and aging]. Moscow, Academy Publ., 2003, 416 p.
5. *Samoregulyatsiya i prognozirovaniye sotsial'nogo povedeniya lichnosti* [Self-control and prediction of social behavior of the person]. Leningrad, Nauka Publ., 1974, 264 p.
6. Tashcheva A. I. Kontseptsiya organizatsii psikhologicheskoy pomoshchi odinokim lyudyam pozhilogo vozrasta v strukture Ministerstva truda i sotsial'nogo razvitiya [The concept of

organizing psychological help lonely elderly people in the Ministry of Labour and Social Development]. *Psychology of adulthood and aging*, 1998, № 4, pp. 75–87.

7. Tashcheva A. I. Psikholog v territorial'nom tsentre [Psychologist in the territorial center]. *Social Security*, 1995, № 10, pp. 12–16.
8. Shavkova H. S. Vliyaniye ponimaniya smysla zhizni na perezhivaniye stareniya pozhilymi lyud'mi [Impact on the understanding of the meaning of life experience aging elderly]. *Psychology of adulthood and aging*, 2001, № 3, pp. 91–99.

**Zinchenko E. V.**  
**Value-sense orientations  
of persons of draft age**

*The article underlines the importance of studying the value-sense sphere of personality in adolescence. The author raises the actual issue for modern society of psychological preparation for military service related to the formation of values and semantic orientations of persons of draft age. He emphasizes the importance of formation of patriotism with primary school age. The author provides a comparative analysis of the characteristics value-semantic sphere of students and military personnel based on empirical research.*

**Keywords:** *value-sense orientation, value-sense sphere of personality, terminal values, instrumental values, draft age, military service.*

**REFERENCES**

1. Voznesenskaja E. L. *Iniciacionnaja art-terapiya kak otklik na potrebnosti sovremennogo klienta* [Initiation of art therapy as a response to the needs of modern client]. *Prostip art-terapii: Razom z vami: Zbirnik naukovih statej*. Ed. A. P. Chuprikov, O. A. Breusenko-Kuznecov, O. L. Voznesenskaja. K., 2006, pp. 13–23.
2. Dzhaneryan S. T., Prokopeva E. V. Osobennosti professional'noj Ja-koncepcii na nachal'nyh etapah professional'nogo stanovleniya psihologov [Features professional self-concept in the early stages of professional development of psychologists]. *North Caucasian Scientific Bulletin*, 2000, Ch. 2, № 5, pp. 219–222.
3. Zinchenko E. V. Ispol'zovanie art-terapii v korekcii trevozhnosti mladshih shkol'nikov [Use of art therapy in the correction of anxiety younger

- students]. *North Caucasian Psychological Bulletin*, 2009, V. 7, № 2, pp. 42–46.
4. Ivalenko D. S. Patriotizm i ego psihologicheskie aspekty [Patriotism and its psychological aspects]. *Psychotherapy*, 2009, № 5, pp. 53–60.
  5. Levina N. A. *Tipologicheskie osobennosti razvitija chuvstva patriotizma u mladshih shkol'nikov*. Avtoref. cand. psihol. nauk [Typological peculiarities of patriotism among younger students. Cand. psychol. sci. syn.]. Tambov, 2004.
  6. Leontiev D. A. *Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti* [Psychology of sense: the nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow, Smysl Publ., 2007.
  7. Logvinenko V. V. *Jekspertnaja ocenka social'no-psihologicheskikh osobennostej lichnosti pri rassledovanii suicidal'nyh popytok voennosluzhashhih*. Avtoref. cand. psihol. nauk [Expert assessment of the socio-psychological characteristics of the individual in the investigation of suicide attempts servicemen. Cand. psychol. sci. syn.]. Rostov-on-Don, 2007.
  8. Marusenko O. N. *Cennosti voennoj sluzhby v uslovijah transformacii obshhestva i social'nogo instituta armii*. Avtoref. cand. sociol. nauk [Value of military service in the transformation of society and the social institution of the army. Cand. sociol. sci. syn.]. Habarovsk, 2008.
  9. Romanov D. V. *Formirovanie duhovno-cennostnyh orientacij u kursantov v vospityvajushhej srede voennogo vuza*. Avtoref. cand. ped. nauk [Formation of spiritual value orientations in educating cadets of military high school environment. Cand. ped. sci. syn.]. Kostroma, 2009.
  10. Rudenko V. I. *Formirovanie patriotizma kak cennosti u studencheskoj molodezhi* [Formation of patriotism as values at students]. Tyumen, 2005.
  11. Fomin M. S. *Sistema duhovno-nravstvennogo vospitaniya voennosluzhashhih rossijskoj armii, prohodjashhih sluzhbu po prizyvu*. Avtoref. cand. ped. nauk [The system of spiritual and moral education of servicemen of the Russian army conscripts. Cand. ped. sci. syn.]. St. Petersburg, 2010.
  12. Shkurko T. A. Otnoshenija k "svoim/chuzhim", "blizkim/dalekim" zhitelej gorodov raznogo tipa [Relationship to "his/alien", "close/far" urban residents of different types]. *Social psychology and society*, 2013, № 4, pp. 81–94.
  13. Shkurko T. A., Goldin O. S. Lichnostnye i social'no-psihologicheskie faktory boegotovnosti voinskih podrazdelenij uchastnikov kontrterroristicheskikh operacij [Personal and socio-psychological factors of combat readiness of military units participating counterterrorism operations]. *Russian psychological journal*, 2010, V. 7, № 5, pp. 134–139.
  14. Huntington S. P. *Who Are We? The Challenges to America's national identity*. New York: Simon & Schuster, 2005, P. 428.
  15. Kluckhohn C. Values and orientations in the theory of action. Toward a general theory of action. Ed by T. Parsons, E. A. Shils, Cambridge, 1951, P. 388.
  16. Meyer T. *Education in Human Values*. Copenhagen, 2000, 202 p.
  17. *Minoru Mural Morality and Education in Japan Today*. N-Y, 1992.
- Tselikovskiy S. B., Goncharova K. N.**  
**Features of legal consciousness deformation of drug dependent offenders**
- In the article the relevance of studying the problem of personal determinants due to the individual characteristics of legal consciousness, namely the need to study the pathological and borderline personality transformation options, to compile a more complete presentation and mechanisms of normal personality development throughout life. Also discusses how to form and transform the subject of legal consciousness, the internal and external factors and how to influence this process.*
- Considered the object, subject, goals, objectives and hypothesis of the study, and presents the techniques used in the study.*
- Keywords:** legal consciousness, personal determinants, self-consciousness, self-attitude.
- REFERENCES**
1. Andreyeva G. M. *Psihologiya sotsial'nogo poznaniya* [Psychology of social cognition]. Moscow, 1997.
  2. Andrianov M. S. Pravovaya psihologiya [Legal psychology]. *Juridical psychology*. Ed. O. D. Sitkovskaya, Moscow, 2011, pp. 41–103.
  3. Andrianov M. S. Sotsial'no-pravovaya identifikatsiya [Social and legal identification]. *Encyclopedia of legal psychology*. Ed. A. M. Stolyarenko, Moscow, 2003, P. 71.
  4. Bel'skiy K. S., Zaytseva L. A. Metodologiya i metod poznaniya v prave (obshcheteoreticheskiye

- aspekty) [Methodology and method of knowing the right (Theoretical Aspects)]. *Juridical education and Science*, 2010, № 3, pp. 17–20.
5. Bredneva V. S. Mesto i rol' massovogo pravosoznaniya v informatsionnoy sfere [The place and role of mass justice in the field of information]. *Information Law*, 2008, № 2, pp. 16–18.
  6. Gulevich O. A. Psikhologicheskiye aspekty yurisprudentsii [Psychological aspects of law]. Moscow Publ., 2009.
  7. Dolgova A. I. Kriminologicheskiye issledovaniya vzaimosvyazi pravosoznaniya i prestupnosti [Criminological studies on the relationship of justice and crime]. *Criminological problems of justice and public opinion on crime: coll. of scientific. pap.: based on Soviet and Czechoslovak. research*. Moscow, Praga, 1986.
  8. Kalendarishvili Z. N. Aktual'nyye problemy pravovoy kul'tury rossiyskoy molodezhi [Actual problems of legal culture of the Russian youth]. St. Petersburg Publ., 2009.
  9. Klimenko A. I. Strukturnyye kharakteristiki pravovoy ideologii sovremennogo gosudarstva [Structural characteristics of the legal ideology of the modern state]. *History of State and Law*, 2010, № 4, pp. 28–30.
  10. Kornev V. N. Problemy teorii pravosoznaniya v sovremennoy otechestvennoy yurisprudentsii [Problems of the theory of justice in the modern domestic law]. *History of State and Law*, 2009, № 20, pp. 38–41.
  11. Pastushenya A. N. Sotsial'no-psikhologicheskiy podkhod k ob'yasneniyu determinatsii prestupnosti [Socio-psychological approach to the explanation of the determination of crime]. *Bulletin of the Academy of the Ministry of Interior*, 2008, № 1.
  12. Posel'skaya L. N. Pravovoy i psikhologicheskiy kriterii motivatsii prestupnoy deyatel'nosti lichnosti [Legal and psychological motivation of criminal activity criterion of personality]. *Juridical psychology*, 2010, № 4, pp. 36–39.
  13. Pshidatok V. Ye. Pravovyye tsennosti grazhdanskogo obshchestva kak osnova formirovaniya pravosoznaniya v demokraticeskom pravovom gosudarstve [Legal values of civil society as a basis of justice in a democratic state]. *Philosophy of Law*, 2007, № 5, pp. 105–109.
  14. Ratinov A. R. *Pravovaya psikhologiya i prestupnoye povedeniye: teoriya i metodologiya issledovaniya* [Legal psychology and criminal behavior: theory and research methodology]. Krasnoyarsk: Krasnoyar. Univ. Publ., 1998.
  15. Slavskaya A. N. Pravovoye soznaniye lichnosti v usloviyakh sovremennoy rossiyskoy deystvitel'nosti [Legal consciousness of the individual in contemporary Russian reality]. *Development of Psychology in the comprehensive human science: coll. of scientific. pap.* Moscow Publ., 2012.
  16. Skhopchik O. E. *Formirovaniye pravosoznaniya i preduprezhdeniye protivopravnogo povedeniya nesovershennoletnikh: posobiye dlya prakt. sotrudnikov organov vnutr. del* [Formation of justice and the prevention of unlawful conduct of juveniles: A Handbook for Pract. employees of the Int. Affairs]. Minsk: Akad. MIA Resp. Belarus' Publ., 2011.
  17. Trofimov V. V. Pravoobrazovaniye v sovremennom obshchestve: aktual'nyye aspekty teorii i metodologii [Rights formation in contemporary society: current aspects of the theory and methodology]. *Russian Law Journal*, 2010, № 5, P. 55.
  18. Austin W. Justice, freedom and self-interest in intergroup conflict. The social psychology of intergroup relations. Ed. by W. G. Austin, S. Worchel. Monterey, California, 1979, pp. 121–143.
  19. Bridges G. S., Crutchfield R. D., Simpson E. Crime, social structure and criminal punishment: white and nonwhite rates of imprisonment. *Social Problems*, 1987, V. 34, pp. 345–361.
  20. Covell K., Howe R. B. Public attitudes and juvenile justice in Canada. *International Journal of Children's Rights*, 1996, V. 4, pp. 345–355.
  21. Cropanzano R., Folger R. Referent cognitions and talk decision autonomy: beyond equity theory. *Journal of Applied Psychology*, 1989, V. 74, pp. 293–299.
  22. Diessner R., Mayton I D., Dolen M. A. Values hierarchies and moral reasoning. *The Journal of Social Psychology*, 1993, V. 133, pp. 869–871.
  23. Guy S. M., Smith G. M., Bentler R. M. The influence of adolescent substance use and socialization on deviant behavior in young adulthood. *Criminal Justice and Behavior*, 1994, V. 21, pp. 236–255.
  24. Tapp J. L., Kohlberg L. Developing senses of law and legal justice. *The Journal of Social Issues*, 1971, V. 27, pp. 65–92.
  25. Tapp J. L., Levine F. J. *Law, justice and the individual in society: psychological and legal issues*. N-Y., 1977.

## НАШИ АВТОРЫ

---

### **Абакумова Ирина Владимировна**

член-корр. РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей психологии и психологии развития Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, 13, к. 217, г. Ростов-на-Дону, 344038

*Тел.:* +7 (863) 230–32–17; *e-mail:* abakira@mail.ru

### **Тельнова Ольга Виталиевна**

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, 13, к. 227, г. Ростов-на-Дону, 344038

*Тел.:* +7 (863) 243–06–23;  
*e-mail:* telnova\_ov@mail.ru

### **Фоменко Владимир Трофимович**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, 13, к. 227, г. Ростов-на-Дону, 344038

*Тел.:* +7 (863) 243–06–23; *e-mail:* fomvt@sfedu.ru

### **Бакаева Ирина Александровна**

преподаватель кафедры специальной и практической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, д. 13, к. 318, г. Ростов-на-Дону, 344038

*Тел.:* +7 (863) 230–32–07;  
*e-mail:* iabakaeva@sfedu.ru

### **Федотова Ольга Дмитриевна**

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и педагогики высшего образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, д. 13, к. 216, г. Ростов-на-Дону, 344038

*Тел.:* 8 (863) 230–09–94; *e-mail:* fod1953@yandex.ru

## Our Authors

---

### **Abakumova Irina Vladimirovna**

Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Head of General Psychology and Developmental Psychology Department, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University

*Official address:* of. 217, b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038

### **Tel'nova Ol'ga Vitalievna**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Pedagogical Psychology Department, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University

*Official address:* of. 227, b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038

*Tel.:* +7 (863) 243–06–23;  
*e-mail:* telnova\_ov@mail.ru

### **Fomenko Vladimir Trofimovich**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University

*Official address:* of. 227, b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038

*Tel.:* +7 (863) 243–06–23; *e-mail:* fomvt@sfedu.ru

### **Bakaeva Irina Aleksandrovna**

Lecturer on the Faculty of Special and Practical Psychology, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University

*Office address:* of. 318, b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038

*Tel.:* +7 (863) 230–32–07;  
*e-mail:* iabakaeva@sfedu.ru

### **Fedotova Olga Dmitrievna**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University

*Official address:* of. 216, b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038

*Tel.:* 8 (863) 230–09–94;  
*e-mail:* fod1953@yandex.ru

**Гиль Оксана Владимировна**

преподаватель кафедры социально-экономических дисциплин филиала Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани  
*Служебный адрес:* ул. Кубанская, д. 200, г. Славянск-на-Кубани, 353560  
*Тел.:* 8 (861) 464–30–42;  
*e-mail:* oxana.gil2014@yandex.ru

**Латун Владимир Владимирович**

кандидат географических наук, доцент кафедры социально-экономической географии и природопользования Института наук о Земле Южного федерального университета  
*Служебный адрес:* ул. Зорге, д. 40, к. 111, г. Ростов-на-Дону, 344090  
*Тел.:* 8 (863) 224–68–55; *e-mail:* vlatun@yandex.ru

**Бабиянц Каринэ Артемовна**

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии развития Академии психологии и педагогики Южного федерального университета  
*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, д. 13, к. 236, г. Ростов-на-Дону, 344038  
*Тел.:* +7 (863) 243–07–11;  
*e-mail:* rgupsyf@inbox.ru

**Кривоконь Сергей Викторович**

студент 6 курса заочного отделения кафедры общей психологии и психологии развития Академии психологии и педагогики Южного федерального университета  
*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, д. 13, к. 236, г. Ростов-на-Дону, 344038  
*Тел.:* +7 (863) 243–07–11;  
*e-mail:* rgupsyf@inbox.ru

**Бугакова Екатерина Сергеевна**

помощник директора Института водного транспорта имени Г. Я. Седова – филиала ФГБОУ ВПО «Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова»  
*Служебный адрес:* ул. Седова, 8/2, г. Ростов-на-Дону, 344006  
*Тел.:* +7 (863) 263–35–15;  
*e-mail:* bugrin84@mail.ru

**Gil' Oksana Vladimirovna**

Teacher of Social and Economic Disciplines Department, Branch of the Kuban State University, Slavyansk-on-Kuban  
*Official address:* b. 200, Kubanskaja st., Slavyansk-on-Kuban, 353560  
*Tel.:* 8 (861) 464–30–42;  
*e-mail:* oxana.gil2014@yandex.ru

**Latun Vladimir Vladimirovich**

Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor of Social and Economic Geography and Environmental Sciences, Institute of Earth Sciences, Southern Federal University  
*Official address:* of. 111, b. 40, Zorge st., Rostov-on-Don, 344090  
*Tel.:* 8 (863) 224–68–55; *e-mail:* vlatun@yandex.ru

**Babiyants Karine Artemovna**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of General and Developmental Psychology Department, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University  
*Office address:* of. 236, b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038  
*Tel.:* +7 (863) 243–07–11;  
*e-mail:* rgupsyf@inbox.ru

**Krivokon Sergey Viktorovich**

6th year Student of correspondence branch of General and Developmental Psychology Department, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University  
*Office address:* of. 236, b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038  
*Tel.:* +7 (863) 243–07–11;  
*e-mail:* rgupsyf@inbox.ru

**Bugakova Ekaterina Sergeevna**

Assistant director of Sedov Water Transport Institute, The Branch of Federal State Financed Educational Institution of Higher Professional Education "Admiral Ushakov Maritime State University"  
*Office address:* 8/2, Sedova st., Rostov-on-Don, 344006  
*Tel.:* +7 (863) 263–35–15;  
*e-mail:* bugrin84@mail.ru

### **Гриднева Светлана Валерьевна**

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии развития Академии психологии и педагогики Южного федерального университета  
*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, д. 13, к. 217, г. Ростов-на-Дону, 344038  
*Тел.:* +7 (928) 140–21–97;  
*e-mail:* gridneva-sveta@mail.ru

### **Тащёва Анна Ивановна**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Академии психологии и педагогики Южного федерального университета  
*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, д. 13, к. 239, г. Ростов-на-Дону, 344038  
*Тел.:* +7 (928) 140–21–97;  
*e-mail:* gridneva-sveta@mail.ru

### **Зинченко Елена Валерьевна**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Академии психологии и педагогики Южного федерального университета  
*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, д. 13, к. 239, г. Ростов-на-Дону, 344038  
*Тел.:* 8 (863) 230–32–47; *e-mail:* el-val-zin@mail.ru

### **Целиковский Сергей Борисович**

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой юридической психологии и военной психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета  
*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, д. 13, г. Ростов-на-Дону, 344038  
*Тел.:* +7 (904) 442–16–52; *e-mail:* sts@sfnedu.ru

### **Гончарова Ксения Николаевна**

психолог психологического отделения отдела морально-психологического обеспечения РЮИ МВД России  
*Служебный адрес:* ул. Маршала Еременко, д. 83, г. Ростов-на-Дону  
*Тел.:* +7 (928) 157–36–16; *e-mail:* goncharksy@mail.ru

### **Gridneva Svetlana Valerievna**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of General Psychology and Developmental Psychology Department, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University  
*Office address:* b. 13, of. 217, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038  
*Tel.:* +7 (928) 140–21–97;  
*e-mail:* gridneva-sveta@mail.ru

### **Tashcheva Anna Ivanovna**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Personality Department, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University  
*Office address:* b. 13, of. 239, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038  
*Tel.:* +7 (928) 140–21–97;  
*e-mail:* gridneva-sveta@mail.ru

### **Zinchenko Elena Valerievna**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Personality Department, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University  
*Official address:* of. 239, b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038  
*Tel.:* 8 (863) 230–32–47; *e-mail:* el-val-zin@mail.ru

### **Tselikovsky Sergey Borisovich**

Candidate of Psychological Sciences, Head of the Department of Legal Psychology and Military Psychology, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University  
*Official address:* b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038  
*Tel.:* +7 (904) 442–16–52; *e-mail:* sts@sfnedu.ru

### **Goncharova Ksenia Nikolaevna**

Psychologist of psychological separation of moral and psychological support, Rostov Institute of Law of the Ministry of Internal Affairs of Russia  
*Office address:* Marshal Eremenko str., b. 83, Rostov-on-Don  
*Tel.:* +7 (928) 157–36–16; *e-mail:* goncharksy@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 отдельными файлами в формате TIF или PDF с распечатками и перечнем подрисовочных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

К статье прилагаются аннотация и ключевые слова объемом не более 0,5 с., 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. 518, редакция  
Тел. (863) 243-15-17; e-mail: rpj@bk.ru