

**СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ  
ВЕСТНИК**

**№ 12/4**

**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. ► № 12/4**

## 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 24.12.2014  
Формат 60x84/8. Бумага офсетная.  
Гарнитура Myriad Pro.  
Печать цифровая. Усл. печ. л. 7,47.  
Тираж 1000 экз. Заказ № 64/14

Перепечатка материалов только по согласованию с Редакцией.

© Северо-Кавказский психологический вестник

**ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ****Мкртычян Г. А., Исаева О. М.**

Сопротивление организационным изменениям: психологические причины и организационные условия. . . . . 5

**Шипитько О. Ю., Дмитриченко Н. А.**

Конфликтность в молодежном коллективе как условие профессиональной самореализации . . . . . 14

**ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ****Баева Е. И.**

Графическое моделирование как смысловая техника в учебном процессе . . . . . 21

**Джуманиязова А. А.**

Дидактическая ситуация на уроке как фактор развития смысловой деятельности учащихся . . . . . 28

**Колесина К. Ю., Мирошниченко А. В.**

Проблемы педагогических инноваций в современном образовании . . . . . 34

**ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ****Богуславская В. Ф., Гришина А. В., Коленова А. С.**

Влияние призмы трансформации смыслов матери на эмоциональные особенности взаимодействия с онкобольным ребенком. . . . . 40

**Труфанова О. К., Мануйлова О. В.**

Психологические особенности защитных механизмов и копинг-стратегий психосоматических больных сердечно-сосудистого профиля . . . . . 46

**РЕЗЮМЕ ВЫПУСКА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ . . . . . 52****НАШИ АВТОРЫ / OUR AUTHORS . . . . . 61****ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКАЦИЯМ . . . . . 64**



## СОПРОТИВЛЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫМ ИЗМЕНЕНИЯМ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ

*Мкртычян Г. А.,  
Исаева О. М.*

---

*В статье рассматривается проведенное исследование, целью которого стала разработка научно обоснованной систематизации факторов сопротивления персонала организационным изменениям и ее апробация. В основу разработки положено представление о том, что сопротивление организационным изменениям является одной из форм организационного поведения и должно изучаться на трех уровнях: индивидуальном, групповом и организационном. На основе анализа литературы выделены основные (укрупненные) факторы сопротивления на каждом из трех уровней и разработан опросник, в котором они оцениваются по 7-балльной шкале. В опросе приняли участие 336 линейных менеджеров нижегородских бизнес-компаний, представляющих разные отрасли экономики.*

*Представлены данные, свидетельствующие о том, что приоритетными направлениями организационных изменений в российских бизнес-компаниях являются технологии и управление человеческими ресурсами. Выявлено, что сопротивление персонала организационным изменениям имеет среднюю интенсивность и пассивную форму; при этом наиболее интенсивное сопротивление вызывают изменения в сфере управления человеческими ресурсами. Обнаружено, что наибольшее влияние на сопротивление персонала оказывают: на индивидуальном уровне – инертность и страх перед негативными последствиями, на групповом – групповые нормы и сплоченность. По результатам факторного анализа предложена концептуальная модель сопротивления организационным изменениям, в которой различаются психологические причины и организационные условия.*

*Разработанная систематизация может быть положена в основу дифференцированной диагностики психологических причин и организационных условий сопротивления изменениям. Утверждается целесообразность проведения диагностики: индивидуально-психологических причин – методом опроса сотрудников с цифровым шкалированием каждой причины; социально-психологических причин – методом опроса, дополненным формализованным интервью с линейными менеджерами и групповой дискуссией; организационных условий – методами групповой экспертной оценки и интервью топ-менеджеров компании, включая и HR-менеджера.*

**Ключевые слова:** организационные изменения, сопротивление изменениям, линейные менеджеры, причины сопротивления, интенсивность сопротивления, факторы сопротивления, организационные условия.

### Введение

В современных условиях организационные изменения являются необходимым условием успешной адаптации бизнес-компаний к быстро меняющейся среде. В то же время, согласно экспертным оценкам, около 70 % всех проводимых организационных изменений терпят неудачу. Исследователи связывают эти неудачи не столько с ошибками в планировании изменений, сколько с человеческим фактором, т. к. «сознание и поведение сотрудников компании изменить гораздо сложнее, чем технологии, оборудование или организационную структуру» [1]. Иными словами, феномен сопротивления персонала изменениям выступает одним из серьезных препятствий развития бизнес-компаний [9, 13]. В настоящее время существуют различные подходы к пониманию природы сопротивления организационным изменениям: сопротивление как девиантное поведение людей; сопротивление как естественная и неизбежная реакция людей; сопротивление как явление, позитивно влияющее на процесс проведения изменений и организацию в целом [12]. Сопротивление изменениям можно рассматривать как комплексный феномен, включающий в себя как психологические механизмы и обусловленность, так и поведенческие признаки, определяющие направленность сопротивлений. Таким образом, преодоление сопротивления персонала организационным изменениям выступает одной из ключевых проблем менеджмента организационных изменений.

Строгая диагностика факторов сопротивления персонала организационным изменениям должна опираться на научно обоснованную их систематизацию. Анализ литературы показывает, что многие авторы используют достаточно произвольные перечни факторов (барьеров) сопротивления изменениям. Так, известный специалист в сфере управления человеческими ресурсами М. Армстронг [2], выделяет в качестве барьеров сопротивления шок от нового, экономические страхи, неудобства, символические страхи, угрозу межличностным отношениям, угрозу статусу или квалификации, страхи компетентности. В работе J. Gonçalves, R. Gonçalves [10] основными источниками сопротивления изменениям рассматриваются

боязнь неизвестного, боязнь нового, боязнь потери власти, незнание получаемых преимуществ и/или недостатков, которые решают изменения, а также незнание изменений, которые возникают внутри компании и во внешней среде. Список подобных перечней можно было бы легко продолжить. Их сравнение показывает, что, несмотря на отдельные совпадения, они отличаются друг от друга как количеством, так и составом выделяемых факторов. Очевидно, что предлагаемые перечни не отражают системную природу феномена сопротивления организационным изменениям и не могут быть положены в основу строгой диагностики факторов сопротивления.

Наряду с этим в литературе существуют и попытки систематизации факторов сопротивления организационным изменениям. Так, Р. Г. Бухбиндер [3] выделяет следующие группы факторов сопротивления персонала изменениям:

- *психологические* – личностные качества человека, жизненный опыт и связанные с ним ожидания от перемен, неясность сути изменения, процессы, связанные с возрастом, стремление к стабильности процессов;
- *социальные* – окружение и групповые нормы, наличие формальных и неформальных коммуникаций, социальный статус и роль, наличие субкультуры и контркультуры;
- *организационные* – распространение слухов, отсутствие интереса у главы организации и отсутствие поддержки изменений топ-менеджером, отсутствие стратегии организационных изменений, отсутствие поощрения новых форм поведения персонала, негативный опыт проведения изменений, отсутствие ответственного лица, контролирующего процесс изменений, изменение условий работы;
- *профессиональные* – страх не справиться с новыми профессиональными обязанностями;
- *экономические* – изменение оплаты труда, отсутствие (недостаток) финансирования, изменение системы распределения ресурсов по подразделениям/проектам.

Дж. Гринберг и Р. Бэйрон в своей фундаментальной книге «Организационное поведение: от теории к практике» [4] рассматривают две

группы барьеров сопротивления изменениям: *индивидуальные* и *организационные*. В первую группу авторы включают отсутствие экономических гарантий, страх перед неизвестностью, угрозу социальным взаимоотношениям, привычку и неспособность признать необходимость перемен, а во вторую группу – структурную инерцию, инерцию рабочих групп, угрозу существующему балансу власти и предыдущий неудачный опыт.

S. Rosenberg выделяет три группы факторов сопротивления изменениям:

1. *Личностные* – отношение работников к изменению; страх перед неизвестностью; непонимание намерений компании, страх неудачи; нарушение заведенного порядка вещей; увеличение объема работы; отсутствие вознаграждений за осуществление изменений; потеря контроля, стабильности и положения в компании.

2. *Организационные* – неэффективное руководство; неэффективная организационная культура; размер и гибкость организации; отсутствие поддержки со стороны руководства; отсутствие доверия между менеджерами и сотрудниками; неспособность или нежелание руководства бороться с сопротивлением организационным изменениям; отсутствие взаимодействия между разными уровнями иерархии компании; политические интриги и конфликты в организации; отсутствие последствий неэффективной работы.

3. Факторы, связанные со *спецификой конкретного изменения, его смысла* – актуальность, значимость и обоснованность организационного изменения, плохое планирование и неэффективная реализация изменения [14].

M. Hossein также выделяет три группы причин сопротивления изменениям:

1. *Индивидуальные* – смена привычек на рабочем месте и потеря расслабленности на работе; угроза финансовой безопасности; страх потери работы, индивидуальных бонусов, автономии, свободы и контроля на рабочем месте; чувство физической или эмоциональной невозможности делать работу с использованием новых технологий; представление о ненужности новых методов или невозможности обучиться новым навыкам на новой позиции; страх потери позиции и престижа работы; ощущение того, что

придется потратить много времени и энергии для приспособления к новой ситуации; страх того, что придется работать больше и энергичнее; страх недостатка информации о том, как работать в новой системе и т. п.

2. *Социально-групповые* – страх потери друзей и дружеских отношений, страх потери взаимодействия с коллегами, страх давления со стороны членов группы, несоответствие нормам и ценностям группы.

3. *Организационные* – несоответствие ценностям и нормам организации, недостаток эффективной координации и взаимодействия в организации, возложение серьезного риска на организацию, возложение дополнительных расходов на организацию, изменение процедур и регулирования в организации, создание атмосферы недоверия в организации, смена власти принятия решений в организации, страх преобладания недостатков над достоинствами [11].

Сравнение представленных выше систематизаций свидетельствует о том, что среди исследователей отсутствуют единые представления как о количестве выделяемых групп (уровней) факторов сопротивления, так и об их составе. При этом авторы не обосновывают критерии выделения групп и включения в них тех или иных конкретных факторов сопротивления, что придает систематизациям умозрительный характер. Вследствие этого в них, с одной стороны, выделяется избыточное количество сходных (синонимичных) факторов сопротивления изменениям, а с другой – однокоренные факторы оказываются в разных группах. Все это затрудняет применение этих систематизаций для количественной оценки причин сопротивления персонала организационным изменениям.

#### **Постановка задачи исследования**

Целью нашего исследования была разработка научно обоснованной систематизации факторов сопротивления персонала организационным изменениям и ее апробация в эмпирическом исследовании. В основу предлагаемой нами систематизации изначально было положено представление о том, что сопротивление организационным изменениям является *одной из форм организационного поведения*. В совре-



менной теории организационного поведения принято выделять три уровня анализа поведения: индивидуальный, групповой и организационный [4, 6, 8]. Применение этого подхода применительно к феномену сопротивления персонала организационным изменениям означает, что последний также имеет трехуровневую структуру, т. е. существуют факторы сопротивления на индивидуальном, групповом и организационном уровнях. Проведя анализ литературы по проблеме сопротивления персонала организационным изменениям, мы выделили ограниченное число факторов на каждом из уровней. Процедура выделения предусматривала следующие шаги: сначала были определены наиболее часто упоминаемые исследователями факторы сопротивления, далее они были укрупнены путем объединения сходных (однокоренных) факторов и распределены по трем уровням. Полученная таким образом система факторов была предложена для экспертной оценки 30-ти нижегородским HR-менеджерам, имеющим опыт работы с сопротивлением персонала организационным изменениям [7]. С учетом результатов экспертной оценки был составлен окончательный вариант трехуровневой системы факторов сопротивления персонала организационным изменениям.

#### **Индивидуальный уровень:**

- *инертность*: нежелание преодолевать трудности, брать на себя дополнительные обязательства, неуверенность в себе и мотивация избегания неудач;
- *страх* перед воображаемыми или реальными негативными последствиями изменений: угроза трудовой занятости, уменьшение материального вознаграждения, ухудшение положения в компании и т. п.;
- *отсутствие уважения и доверия* к руководителям, осуществляющим изменения: пренебрежительное отношение к подчиненным, отсутствие профессионального опыта и др.

#### **Групповой уровень:**

- *высокая групповая сплоченность* в ситуации несовпадения целей группы и организации;
- *устоявшиеся групповые нормы*, противоречащие нововведениям;

- *угроза потери власти подразделения*: нарушение сложившегося баланса властей.

#### **Организационный уровень:**

- *«жесткая» структура компании*;
- *особенности организационной культуры*;
- *отсутствие ясной стратегии развития компании*;
- *неэффективное управление организационными изменениями*;
- *несовершенная система организационных коммуникаций*.

Опираясь на предложенную систематизацию, мы разработали опросник, включающий в себя три блока вопросов: 1) информация о компании, занимаемой должности и проводимых нововведениях; 2) оценка интегральной интенсивности сопротивления сотрудников изменениям и влияния индивидуальных, групповых и организационных факторов сопротивления по 7-балльной шкале; 3) информация об используемых методах преодоления сопротивления и оценка роли линейного менеджера и менеджера по персоналу в преодолении сопротивления изменениям.

В опросе принимали участие *линейные менеджеры*, т. к. именно эта категория управленцев является основным проводником изменений в своих подразделениях. С одной стороны, они непосредственно сталкиваются с сопротивлением подчиненных и знают о его причинах, а с другой – в силу своего управленческого статуса – информированы о характеристиках компании и проводимых нововведениях. Это позволяет рассматривать их в качестве *экспертов*, способных дать объективную оценку факторам сопротивления персонала организационным изменениям.

Выборку респондентов составили 336 линейных менеджеров бизнес-компаний г. Нижнего Новгорода, представляющих разные отрасли экономики: *продажа и обслуживание автомобилей, дистрибуция продуктов питания, индустрия HoReCa, ведомственная медицина, производство продуктов питания, банки, телекоммуникации, промышленное производство* и др. Распределение респондентов по сферам экономики представлено на диаграмме (рис. 1). Из диаграммы видно, что более половины респондентов представляют четыре отрасли: *продажа и обслуживание автомобилей, дис-*



трибуция продуктов питания, индустрия HoReCa и ведомственная медицина.



**Рисунок 1.** Распределение респондентов по отраслям экономики

### Результаты исследования

Результаты анкетирования были подвергнуты статистической обработке с помощью программного пакета SPSS 21.0 for Windows.

Для выявления актуальных направлений организационных изменений респондентам предлагалось в свободной форме предложить до трех нововведений, реализуемых в настоящее время в компании. Полученные ответы были распределены нами – в соответствии с классификацией Р. Дафта [5] – по 4-м основным направлениям: технологии, организационное управление, продукты и услуги, управление человеческими ресурсами (табл. 1).

Прежде всего, отметим, что только 6,8 % респондентов утверждают, что организационные изменения в их компании не проводятся. Это свидетельствует о том, что организационные изменения стали неотъемлемым фактом жизнедеятельности бизнес-компаний, что еще раз подтверждает актуальность эффективного управления ими.

Наиболее упоминаемыми направлениями организационных изменений являются *внедрение новых технологий и управление человеческими ресурсами*. Значительно реже упоминаются изменения в *организационном управлении* и меньше всего – изменения, связанные с развитием и модификацией новых *продуктов и услуг*. Заметим, что если ведущая роль изменений в сфере внедрения современных технологий была прогнозируемой,

то высокая активность изменений в сфере управления человеческими ресурсами оказалась для нас достаточно неожиданной. Это свидетельствует о возросшем внимании топ-менеджеров к сфере управления персоналом и признании ее большого потенциала в повышении организационной эффективности.

Таблица 1

### Основные направления организационных изменений

Направления организационных изменений	Кол-во респондентов (%)
Технологии (изменения, связанные с использованием нового оборудования или программы)	66,8
Управление человеческими ресурсами (изменения в кадровой политике)	51,6
Организационное управление или администрирование (изменения в организационной структуре, политике, рабочих процессах и контролирующих системах)	35,7
Продукты и услуги (развитие и модификация продуктов и услуг, предлагаемых компанией покупателям)	12,5
Организационные изменения не проводятся	6,8

По оценке линейных менеджеров, общее (интегральное) сопротивление персонала проводимым организационным изменениям имеет *среднюю интенсивность*: среднее значение интенсивности сопротивления по всей выборке респондентов составляет 3,54 (по 7-балльной шкале) при стандартном отклонении 1,980. При этом само распределение оценок интенсивности близко к нормальному, т. е. средние оценки являются и наиболее типичными. Данный факт объясняется, на наш взгляд, тем, что средняя интенсивность сопротивления является тем допустимым (компромиссным) уровнем, за пределами которого пассивное сопротивление превращается уже в открытую конфронтацию со всеми вытекающими для работника негативными последствиями – вплоть до его увольнения из компании. Подчеркнем, что в существующей практике сопротивление персонала изменениям преимущественно осуществляется в *пассивной форме*.

В Таблице 2 даны средние значения сопротивления персонала по каждому из четырех направлений проводимых организационных изменений. Несмотря на близость полученных данных, попарное статистическое сравнение средних значений интенсивности сопротивления между собой показывает, что между ними

существуют значимые различия (при  $p < 0,05$ ). Исключение составляет пара «Технологии» и «Управление человеческими ресурсами». При этом образуется следующая иерархия интенсивности сопротивления персонала: наибольшее сопротивление вызывают изменения в сфере управления человеческими ресурсами, далее следует сопротивление изменениям в сфере технологий и организационного управления и наименьшее сопротивление вызывают изменения в сфере продуктов и услуг. «Лидерство» изменений в сфере управления человеческими ресурсами обусловлено, на наш взгляд, тем, что они напрямую затрагивают интересы сотрудников – их статус, материальное вознаграждение, возможности карьерного роста и т. п. В отличие от этого, изменения в сфере технологий и организационного управления влияют на интересы сотрудника более опосредованно и часто отсрочены во времени.

организационным изменениям оказывают *инертность* и *страх* перед воображаемыми или реальными негативными последствиями изменений. Статистическое сравнение средних значений указанных факторов показывает, что между ними нет различий; при этом интенсивность их влияния сильнее, чем интенсивность влияния *отсутствия уважения и доверия* к руководителям, осуществляющим изменения (при  $p < 0,05$ ). Среди групповых факторов наибольшее влияние на сопротивление организационным изменениям оказывают *устоявшиеся групповые нормы*, второе место занимает *высокая групповая сплоченность* и третье – *угроза потери власти подразделения*: статистически значимые различия между ними зафиксированы при  $p < 0,05$ . В третьей группе влияние всех пяти организационных факторов оценивается как равное: статистически значимые различия между ними отсутствуют.

Таблица 2

**Интенсивность сопротивления персонала разным направлениям организационных изменений**

Направления организационных изменений	Среднее значение	Стандартное отклонение
<i>Технологии</i> (изменения, связанные с использованием нового оборудования или программы)	3,32	1,750
<i>Управление человеческими ресурсами</i> (изменения в кадровой политике)	3,53	1,981
<i>Организационное управление или администрирование</i> (изменения в организационной структуре, политике, рабочих процессах и контролирурующих системах)	3,35	1,813
<i>Продукты и услуги</i> (развитие и модификация продуктов и услуг, предлагаемых компанией покупателям)	3,08	1,382

В Таблице 3 представлены данные о влиянии индивидуальных, групповых и организационных факторов на сопротивление организационным изменениям.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что все выделенные в нашей систематизации факторы оказывают влияние на сопротивление персонала организационным изменениям: в целом оно охватывает диапазон от «ниже среднего» до «среднего». В группе индивидуальных факторов наибольшее влияние на сопротивление персонала

Таблица 3

**Факторы сопротивления персонала организационным изменениям**

Факторы сопротивления	Среднее значение	Стандартное отклонение
1.1. Инертность	3,61	1,841
1.2. Страх перед реальными или воображаемыми негативными последствиями изменений	3,42	1,802
1.3. Отсутствие доверия и уважения к руководителям, осуществляющим изменения	2,28	1,673
2.1. Высокая групповая сплоченность	2,76	1,880
2.2. Устоявшиеся групповые нормы	3,03	2,014
2.3. Угроза потери власти подразделения	2,25	1,640
3.1. «Жесткая» структура компании	2,69	1,874
3.2. Особенности организационной культуры	2,66	1,719
3.3. Отсутствие ясной стратегии развития организации	2,74	1,987
3.4. Неэффективное управление организационными изменениями	2,79	1,886
3.5. Несовершенная система организационных коммуникаций	2,97	1,960

В Таблице 4 представлены результаты факторного анализа корреляционных связей между факторами сопротивления персонала изменениям. Как видно из таблицы, первая компонента включает в себя все факторы индивидуального и группового уровней, а также два

фактора организационного уровня – структуру компании и особенности организационной культуры. Вторая компонента включает в себя все факторы организационного уровня и один фактор индивидуального уровня – отсутствие уважения и доверия к лицам, осуществляющим перемены. Ниже дана содержательная интерпретация результатов факторного анализа.

Первая компонента объединяет в себе, прежде всего, индивидуальные и групповые факторы, имеющие отчетливо выраженную *психологическую* природу: индивидуальные факторы представляют собой *индивидуально-психологические* детерминанты сопротивления изменениям, а групповые – *социально-психологические*. Обращает на себя внимание и тот факт, что в состав первой компоненты входит и *общая интенсивность* сопротивления изменениям. Это может означать, что общая интенсивность сопротивления обусловлена именно психологическими детерминантами сопротивления. В отличие от этого, вторая компонента включает в основном ключевые характеристики компании, которые выступают в качестве *организационных условий*, способных усилить или, напротив, ослабить сопротивление персонала изменениям. Таким образом, если исходить из того, что любое организационное изменение неизбежно сталкивается с сопротивлением персонала, то его возникновение имеет сугубо *психологические причины*, а характеристики компании создают благоприятные или неблагоприятные *организационные условия* процесса сопротивления.

Таблица 4

**Результаты факторного анализа  
корреляционных связей**

<i>Причины сопротивления организационным изменениям</i>	<i>Компонента</i>	
	1	2
Общая интенсивность сопротивления	,589	
Инертность	,542	
Страх перед негативными последствиями	,686	
Отсутствие доверия и уважения к лицам, осуществляющим изменения	,434	,451
Высокая групповая сплоченность	,629	
Устоявшиеся групповые нормы	,714	
Угроза потери власти	,679	
Структура компании	,496	,508
Особенности организационной культуры	,459	,650
Отсутствие ясной стратегии развития организации		,762
Авторитарный стиль управления		,778
Несовершенные организационные коммуникации		,829

Отметим также, что три фактора сопротивления организационным изменениям – один индивидуальный и два организационных – оказались в составе обеих компонент. Включенность *отсутствия доверия и уважения* к лицам, осуществляющим изменения, в состав обеих факторов, вероятнее всего, обусловлена двойственной природой феномена доверия. С одной стороны, доверие представляет собой избирательное отношение сотрудника к менеджеру, а с другой – сложившийся в той или иной организации тип отношений между менеджером и сотрудниками. Если в первом случае речь идет о том, что доверие – в качестве психологического отношения – выступает регулятором индивидуального поведения, то во втором оно выступает в качестве общеорганизационной характеристики, тесно связанной со стилем управления, особенностями организационной культуры, системой коммуникаций и др. В целом, учитывая, что влияние *отсутствия доверия и уважения* к лицам, осуществляющим изменения по сравнению с другими факторами оценивается как наименьшее и может иметь двойную трактовку, представляется целесообразным исключить его из системы диагностируемых факторов.

Два других фактора сопротивления изменениям – *структура компании* и *организационная культура* – единодушно оцениваются исследователями в качестве ключевых характеристик (или компонентов) организации, оказывающих существенное влияние на сопротивление организационным изменениям. Их «попадание» в состав первой компоненты, в которой собраны психологические причины сопротивления изменениям, может свидетельствовать о том, что эти характеристики субъективно отражаются в сознании персонала и трансформируются в *негативное отношение* к организации. При этом негативное отношение к организации, которое проявляется в отсутствии приверженности и заинтересованности в ее развитии, можно выделить в качестве самостоятельной индивидуально-психологической причины сопротивления изменениям.

### Выводы

В современных условиях организационные изменения являются характерным атрибутом жизнедеятельности бизнес-компаний.

Приоритетными направлениями организационных изменений выступают изменения в сфере технологий и управления человеческими ресурсами. Общее (интегральное) сопротивление персонала проводимым изменениям имеет среднюю интенсивность и протекает в пассивной форме. Наибольшую интенсивность сопротивления вызывают изменения в сфере управления человеческими ресурсами (кадровой политики), т. к. они напрямую затрагивают интересы персонала.

Наибольшее влияние на сопротивление персонала организационным изменениям оказывают: на индивидуальном уровне – *инертность* и *страх* перед реальными или воображаемыми негативными последствиями изменений, на групповом – *групповые нормы* и *сплоченность*, противоречащие нововведениям. Сопротивление изменениям в сфере технологий обусловлены, прежде всего, *инертностью* и *высокой групповой сплоченностью*, а в сфере управления человеческими ресурсами – *жесткой структурой компании*.

Результаты факторного анализа позволяют предложить концептуальную модель сопротивления персонала организационным изменениям, в которой следует различать *психологические причины* и *организационные условия*. Общая интенсивность сопротивления персонала изменениям связана, в первую очередь, с психологическими причинами. В группе психологических причин выделяются две взаимосвязанные подгруппы – *индивидуально-психологические* и *социально-психологические причины* сопротивления. Основными индивидуально-психологическими причинами сопротивления являются *инертность*, *страх* перед реальными или воображаемыми негативными последствиями изменений и *негативное отношение* к организации; основными социально-психологическими причинами выступают *групповые нормы*, *сплоченность* и *боязнь потери власти подразделения*. В качестве организационных условий выделяются характеристики организации, которые выступают препятствиями (барьерами) при проведении изменений: *жесткая структура компании*, *особенности организационной культуры*, *несовершенная система коммуникаций*, *отсутствие ясной стратегии развития* и *неэффективное*

*управление организационными изменениями*.

Предложенная модель предусматривает дифференцированную систему диагностики психологических причин и организационных условий сопротивления изменениям. Диагностику индивидуально-психологических причин целесообразно проводить методом опроса сотрудников с цифровым шкалированием каждой причины. При диагностике социально-психологических причин метод опроса следует дополнить формализованным интервью с линейными менеджерами и групповой дискуссией. И, наконец, диагностика организационных условий должна опираться на групповую экспертную оценку и интервью топ-менеджеров компании, включая и HR-менеджера.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Т. Е. Управление персоналом в период изменений в российских компаниях: методики распространенные и результативные // Российский журнал менеджмента. – 2006. – Том 4. – № 2. – С. 25–48.
2. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. 8-е изд. / Пер. с англ. под ред. С. К. Мордовина. – СПб.: Питер, 2004.
3. Бухбиндер Р. Г. Организационные изменения: проблема сопротивления персонала и пути ее решения // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». – 2009. – № 4. – С. 100–106.
4. Гринберг Дж., Бэйрон Р. Организационное поведение: от теории к практике / Пер. с англ. О. В. Берединой, В. Д. Соколовой. – М.: ООО «Вершина», 2004. – 912 с.
5. Дафт Р. Менеджмент. – СПб.: Питер, 2011. – 800 с.
6. Джордж Дж. М., Джоунс Г. Р. Организационное поведение. Основы управления: Учеб. пособие для вузов / Пер. с англ. под ред. проф. Е. А. Климова. – М.: ЮНИТИ-ДАТА, 2003.
7. Мкртычян Г. А., Войлокова Е. Е. Опыт построения классификации причин сопротивления организационным изменениям // Труды Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева. – 2013. – № 101 (4). – С. 285–295.
8. Шермерорн Дж., Хант Дж., Осборн Р. Организационное поведение / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2006. – 637 с.

9. *Bennebroek-Gravenhorst K. M., Werkman R. A., Boonstra J. J.* The change capacity of organizations: general assessment and five configurations // *Applied Psychology: An International Review*. – 2003. – V. 52. – pp. 83–105.
10. *Gonçalves J. M., Gonçalves R. P. S.* Overcoming resistance to changes in information technology organizations // *Procedia Technology*. – 2012. – no. 5. – pp. 293–301.
11. *Hossein M. M. J.* Evaluation effect of management information system implementation on personnel resistance causes in Isfahan power plant management corporation in Iran // Mahboubeh Delshad Dastjerdia, *Procedia Computer Science*. – 2011. – no. 3. – pp. 1296–1303.
12. *Ijaz S., Vitalis A.* Resistance to organizational change: putting the jigsaw together // *International Review of Business Research Papers*. – 2011. – V. 7. – no. 3. – pp. 112–121.
13. *Kotter J. P., Schlesinger L. A.* Choosing strategies for change // *Harvard Business Review*. – 1979. – V. 57. – pp. 106–114.
14. *Rosenberg S., Mosca J.* Breaking down the barriers to organizational change // *The 2011 New Orleans Academic Conference*. – New Orleans, Louisiana, USA, 2011. – pp. 461–467.



## КОНФЛИКТНОСТЬ В МОЛОДЕЖНОМ КОЛЛЕКТИВЕ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

*Шипитько О. Ю.,  
Дмитриченко Н. А.*

*В статье рассматриваются вопросы, связанные с изучением психологических особенностей молодых менеджеров по продажам с разным уровнем выраженности профессиональной самореализации. Особое внимание в работе уделено таким личностным характеристикам, как конфликтность и агрессивность. Рассмотрены и проанализированы основные психологические подходы к пониманию агрессивного и конфликтного поведения молодежи в организации. Впервые эмпирическим путем установлены различия между группами молодых менеджеров с разным уровнем профессиональной самореализации по уровню выраженности личностных характеристик, вследствие чего были получены и проинтерпретированы психологические портреты каждой группы респондентов. В работе предложены результаты эмпирического изучения взаимосвязи уровня выраженности профессиональной самореализации молодых менеджеров с такими личностными характеристиками, как агрессивность и конфликтность. Показано, что названные особенности в разных случаях могут иметь как позитивное, так и негативное влияние на профессиональное развитие личности. С одной стороны, конфликтность и позитивная агрессивность обуславливают профессиональное развитие личности, с другой, оказываются препятствием на пути к установлению благоприятного межличностного взаимодействия с потенциальными потребителями. В статье сделаны основные выводы и освещены возможности и направления практического применения полученных результатов.*

**Ключевые слова:** профессиональная самореализация, конфликтность, конфликтоустойчивость, агрессивность, коллектив, профессиональная субкультура, менеджер, продажи.

Личность как субъект деятельности большую часть своей жизни посвящает профессиональному виду труда. Поэтому изучение проблемы профессиональной самореализации в молодежных коллективах обусловлено высокой социальной значимостью. Непрерывное развитие нашего общества требует пересмотра классических подходов к пониманию профессиональной самореализации и профессиональному развитию личности, требуя насыщения этого феномена новым содержанием, которое позволит понять, какие психологические качества личности важно развивать, чтобы достичь вершины профессионального развития в том

или ином виде деятельности. Профессия менеджера по продажам пользуется наибольшей популярностью среди современной молодежи. Такая популярность обусловлена, прежде всего, возможностью межличностного взаимодействия с широким кругом лиц, что позволяет человеку расширить свой кругозор и выявить собственный личностный потенциал. В настоящее время в психологии и акмеологии принято акцентировать внимание на личностных и поведенческих особенностях, проявляющихся в профессиональной деятельности менеджера, а также на формировании профессионально значимых личностных характеристик, кото-

рые влияют на эффективность и успешность деятельности организации. К таким характеристикам относят агрессивность и конфликтность личности, т. к. специфика управленческой и торговой деятельности включает в себя неопределенность условий принятия решений, высокий уровень риска и повышенный уровень ответственности субъекта управления за последствия принимаемых им решений [5, с. 92]. Таким образом, агрессивность и конфликтность, выступая психологическими характеристиками личности менеджера, могут иметь как негативный, так и позитивный эффект, что зависит от уровня их проявления. По мнению Л. Д. Столяренко, агрессивность в структуре личности управленца значимо связана с его психологическими особенностями. Важно понимать, что в контексте изучения феномена профессиональной самореализации человека агрессивность как личностная предпосылка связана с акмеологическими характеристиками молодого управленца, а именно – с опытом руководящей деятельности, возрастом и гендерной принадлежностью [14, с. 250]. Ряд исследователей рассматривает агрессивное и конфликтное поведение в организационной сфере как реакцию на авersive стимулы среды, которые провоцируют агрессию, если создают негативные переживания [7]. Следовательно, процесс самореализации в профессиональной деятельности замедляется и негативно влияет на успешность компании. На уровень профессиональной самореализации личности непосредственно влияет сам уровень агрессивности. В отечественной психологии выделяют три базовых уровня агрессивности – конструктивный, инструментальный и деструктивный:

- конструктивный уровень способствует эффективной деятельности менеджера и выражается в средних показателях общей агрессивности, низких уровнях косвенной агрессии и враждебности;
- инструментальный уровень состоит из высокого уровня общей агрессивности, среднего уровня косвенной агрессии и низкого уровня враждебности;
- деструктивный уровень характеризует неэффективных менеджеров и выражается в высоких уровнях общей агрессивности, враждебности и аутоагрессии [12, с. 98].

Итак, уровень агрессивности формируется в профессиональной группе и зависит не только от социально-психологического климата в организации, но и от качества межличностного взаимодействия в целом. Согласно исследованиям А. А. Бодалева, А. А. Деркача и Е. А. Климова, низкие показатели аутоагрессии и враждебности, присущие эффективным молодым менеджерам, свидетельствуют о целостности их личности и отсутствии негативной установки в восприятии членов группы [3, с. 64]. В этой связи агрессивность как личностная характеристика играет важную роль в профессиональной самореализации и влияет на степень конфликтности менеджера по продажам. В свою очередь, конфликтность определяется как перманентная черта личности, которая аккумулируется ее природными задатками и социальным опытом [1, с. 19]. Специфика профессиональной деятельности молодых менеджеров по продажам свидетельствует о том, что конфликтность определяется уровнем психической напряженности, который воздействует на способы решения управленческих задач менеджера и тем самым влияет на его профессиональное развитие. Известно, что сам конфликт создает трудности в коммуникации между людьми, приводит к разрыву личных и профессиональных отношений, снижает индивидуальную и групповую эффективность, потому что создает напряженность и отвлекает членов группы от выполнения задач [13, с. 104]. По мнению Л. И. Божович и Л. С. Славиной, конфликтное поведение – это результат внутренних и внешних противоречий между обществом, микросредой и самим человеком [4, с. 58]. Итак, конфликтное поведение в молодежном коллективе обусловлено взаимодействием определенных личностных факторов и факторов окружающей среды. Конфликтность, как личностная характеристика, имеет две стороны. В этой связи, процитируем А. Маслоу в русле индивидов, стремящихся к самореализации: «Никто не будет жаловаться на воду за то, что она мокрая, или на камни за то, что они тяжелые... Как ребенок смотрит на мир распахнутыми глазами без критики, просто замечая и наблюдая происходящее, не возражая, чтобы оно стало другим, так и самоактуализирующаяся личность смотрит на природу



человека в себе и в других» [16, с. 207]. Таким образом, по мнению А. Маслоу, самореализующиеся люди больше принимают себя, других и природу, чем среднестатистический человек, включая принятие своего «животного уровня» [6, с. 341]. Самореализация личности предполагает принятие всех сторон человеческого бытия (негативных и позитивных), поэтому, приняв окружающий мир таким, каким он является, личность становится конфликтоустойчивой. Уровень конфликтности человека может влиять негативно на его профессиональную деятельность, когда цель личности состоит не в достижении целей организации, а в удовлетворении только личных потребностей, как правило, связанных с материальным благополучием. Этим обусловлена обратная сторона конфликтности как психологической характеристики. Выступая условием профессиональной самореализации в молодежном коллективе, конфликтность часто выступает не только личностной характеристикой, но и поведенческой, которую принято называть конфликтоустойчивостью. Конфликтоустойчивость – это специфическое проявление психологической устойчивости, которая рассматривается как способность человека адекватно и бесконфликтно решать проблемы социального и межличностного взаимодействия [2, с. 189]. Высокий уровень конфликтоустойчивости характеризуется, как правило, адекватными действиями, которые направлены на конструктивное разрешение конфликта. Итак, конфликтность и агрессивность, как личностные характеристики менеджера по продажам, могут как способствовать профессиональному развитию личности, так и негативно влиять на процесс самореализации. Во многом это определяется субкультурой управленческой деятельности.

Анализ особенностей труда менеджера указывает на то, что мы имеем дело с определенной субкультурой. Субкультура может отличаться от общей культуры собственной системой ценностей, манерой поведения, внешним обликом и другими аспектами [15]. Так, например, человек, получивший положительную оценку внешности, как правило, получает и положительную характеристику личности, и наоборот [10, с. 171]. То есть, привлекательный сотрудник воспринимается группой как менее конфликт-

ный и агрессивный. В психологии и социологии выделяют различные субкультуры, базирующиеся на национальной, демографической, профессиональной, молодежной и других основах. В современных развивающихся организациях функцию управления конфликтами традиционно принято включать в состав профессиональных обязанностей менеджера [8, с. 340]. Именно поэтому нас интересует уровень конфликтности группы молодых людей, которые реализуют себя в профессии менеджера.

Профессиональная субкультура определяется как трансформированная профессиональным мышлением система ценностей традиционной культуры, получившая своеобразную мировоззренческую окраску [9, с. 687]. По мере того, как менеджер получает практические навыки продаж, общения с клиентами и подчиненными и т. д., формируется определенная трудовая субкультура, которая предполагает определенный уровень конфликтности личности, позволяющий стремиться к профессиональному самосовершенствованию. Вступая в конкретную социальную группу, где преобладают определенные ценности и профессиональные склонности, личность должна адаптироваться, реализовать собственный потенциал и тем самым достигнуть развития в деятельности. В связи с несомненной теоретической и практической актуальностью поставленной проблемы, интерес представляет изучение конфликтности и агрессивности молодых менеджеров по продажам с разным уровнем профессиональной самореализации.

В качестве гипотезы исследования нами было выдвинуто предположение о том, что уровень выраженности профессиональной самореализации молодых менеджеров по продажам взаимосвязан с определенным набором личностных характеристик (агрессивность, конфликтность).

В эмпирическом исследовании приняли участие 140 респондентов (75 женщин и 65 мужчин) в возрасте от 22 до 30 лет. Выборку составили респонденты, имеющие высшее образование и занимающие должность менеджера по продажам в коммерческих организациях, целью которых является расширение рынка товаров и услуг, а также увеличение прибыли. Профессиональные обязанности таких менеджеров связаны не только с продажами товаров

и услуг, но и включают в себя ведение деловых переговоров, заключение долгосрочных договоров, а также контроль и формирование клиентской базы данных. Особенности профессиональной самореализации молодых менеджеров и их личностные характеристики рассматривались на материале трех групп респондентов, дифференцированных по уровню выраженности профессиональной самореализации в деятельности.

Для решения поставленной в исследовании задачи применялся комплекс взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов исследования, а именно – анализ научных источников, отражающих состояние изученности поставленной в исследовании проблемы. В качестве эмпирического метода использовалось тестирование: опросник самоактуализирующейся личности Э. Шостром (САМОАЛ), модифицированный А. В. Лазукиным и Н. Ф. Калиной и предназначенный для измерения общего уровня самоактуализации; методика Е. П. Ильина и П. А. Ковалева «Личностная агрессивность и конфликтность», предназначенная для выявления склонности субъекта к конфликтности и агрессивности как личностных характеристик [11]. Применялись методы качественной и количественной обработки полученных данных (анализ и вычисление стандартного отклонения от среднего значения для определения групп с разным уровнем самореализации; коэффициент корреляции Пирсона для выявления связи между переменными; Т-критерий Стьюдента для сравнения трех выборок), их обобщения и анализа, а также содержательная интерпретация полученных результатов.

На первом этапе исследования для того, чтобы разбить выборку на три группы по уровню выраженности профессиональной самореализации, мы воспользовались статистической программой SPSS v. 17.0 и посчитали стандартное отклонение от среднего значения. Отметим, что стандартное отклонение – это мера того, насколько широко разбросаны точки данных относительно их среднего арифметического. В результате этой процедуры выборка была разбита на три группы менеджеров с разным уровнем выраженности самореализации в профессиональной деятельности: высоким

уровнем стремления к самореализации обладают 24 % менеджеров, низкий уровень самореализации характерен для 18 % менеджеров и средним уровнем самореализации обладают 58 % менеджеров. Полученные данные позволяют говорить о нормальном законе распределения данных в общей выборке. В группе респондентов с высоким уровнем самореализации наиболее высокие показатели были получены по шкалам: «Ориентация во времени», «Ценности», «Потребность в познании», «Спонтанность», «Аутосимпатия» и «Контактность». В свою очередь, в группе с низким уровнем самореализации выражены такие характеристики, как: «Ориентация во времени», «Ценности», «Креативность», «Аутосимпатия» и «Контактность». Данные, полученные в группе со средним уровнем самореализации, распределились приблизительно равномерно, за исключением некоторых, положительно ярко выраженных характеристик: «Ориентация во времени», «Взгляд на природу человека», «Потребность в познании», «Аутосимпатия», «Контактность», «Гибкость в общении». Таким образом, для всех респондентов свойственны высокие значения по показателям: «Ориентация во времени», «Аутосимпатия» и «Контактность». Наиболее низкие показатели в группах обнаружены по характеристикам «Самопонимание», «Взгляд на природу человека» и «Автономность». Остальные параметры имеют средние значения. Итак, можно сделать вывод о том, что все респонденты позитивно относятся к своей профессиональной деятельности и стремятся к межличностному общению с целью развития управленческих способностей. Можно предположить, что низкий показатель, полученный по шкале «Автономность», свидетельствует о позитивном настрое на командную работу, что само по себе определяет специфику данной профессии.

В свою очередь, результаты, полученные с помощью методики «Личностная агрессивность и конфликтность», позволяют утверждать, что характеристики «Наступательность (напористость)» и «Неуступчивость» являются показателями «Позитивной агрессивности» у 20 % молодых менеджеров. Характеристики «Нетерпимость к мнению других» и «Мстительность» указывают на выраженность «Негативной агрессив-

ности» – у 15,5 % молодых менеджеров по продажам. Личностные характеристики «Бескомпромиссность», «Вспыльчивость», «Обидчивость», «Подозрительность» указывают на обобщенный показатель конфликтности у 64,5 % менеджеров. Итак, в группе менеджеров по продажам доминирует уровень конфликтности, который разбавляется позитивной и негативной агрессивностью. На наш взгляд, проявление того или иного вида агрессивности имеет ситуативный характер.

На следующем этапе эмпирического исследования были установлены различия между группами успешно самореализующихся, со средним уровнем самореализации и с низким уровнем самореализации респондентов по уровню выраженности личностных характеристик. В ходе сравнения двух групп с низким уровнем самореализации и с высоким уровнем самореализации, нами были получены значимые различия по личностным характеристикам респондентов, которые важны в управленческой сфере деятельности и обуславливают самореализацию личности в целом: ориентация во времени ( $t = -2,952$ ;  $p < 0,03$ ), взгляд на природу человека ( $t = -2,158$ ;  $p < 0,03$ ), потребность в познании ( $t = -3,298$ ;  $p < 0,01$ ), спонтанность ( $t = -2,125$ ;  $p < 0,03$ ), самопонимание ( $t = -2,423$ ;  $p < 0,01$ ), гибкость в общении ( $t = -2,137$ ;  $p < 0,03$ ), общее стремление к самореализации ( $t = -88,221$ ;  $p < 0,00$ ). Также выявлены значимые различия по такому условию агрессивности, как наступательность ( $t = 2,004$ ;  $p < 0,04$ ). По другим показателям в двух группах значимых различий обнаружить не удалось.

В ходе сравнения групп с низким уровнем самореализации и со средним уровнем самореализации были получены следующие значимые различия по личностным характеристикам молодых менеджеров, которые важны в управленческой сфере деятельности и обуславливают самореализацию личности в целом: гибкость в общении ( $t = -2,485$ ;  $p < 0,01$ ), общее стремление к самореализации ( $t = -20,198$ ;  $p < 0,01$ ); по такому показателю агрессивности, как неуступчивость ( $t = -3,025$ ;  $p < 0,02$ ). По другим показателям в этих группах значимых различий обнаружить не удалось.

В ходе сравнения групп менеджеров с высоким и средним уровнями самореализации

также были получены значимые различия по личностным характеристикам, которые важны в управленческой сфере деятельности и обуславливают самореализацию личности в целом: потребность в познании ( $t = 2,657$ ;  $p < 0,01$ ), спонтанность ( $t = 2,902$ ;  $p < 0,01$ ), самопонимание ( $t = 2,134$ ;  $p < 0,03$ ), контактность ( $t = 2,047$ ;  $p < 0,04$ ), общее стремление к самореализации ( $t = 17,284$ ;  $p < 0,01$ ). Также выявлены значимые различия по такому показателю агрессивности, как вспыльчивость ( $t = 2,348$ ;  $p < 0,04$ ). По другим показателям в этих группах значимых различий обнаружить не удалось. Таким образом, мы получили своеобразные психологические портреты молодых менеджеров по продажам с разным уровнем выраженности профессиональной самореализации, которые после корреляционного анализа будут подробно проинтерпретированы.

Заключительный этап исследования предполагал корреляционный анализ полученных данных в каждой группе респондентов. Итак, при анализе корреляционных связей в группе респондентов с высоким уровнем самореализации установлены обратные взаимосвязи между стремлением к самореализации и такими личностными особенностями, как: неуступчивость ( $r = -0,42$ ;  $p < 0,02$ ) и нетерпимость к мнению других ( $r = -0,37$ ;  $p < 0,04$ ). Корреляционный анализ также показал, что в группе менеджеров по продажам со средним уровнем самореализации существует прямая взаимосвязь между показателем «стремление к самореализации» и такими личностными особенностями, как: бескомпромиссность ( $r = 0,34$ ;  $p < 0,04$ ), мстительность ( $r = 0,37$ ;  $p < 0,04$ ), нетерпимость к мнению других ( $r = 0,47$ ;  $p < 0,01$ ). Обнаружена значимая обратная взаимосвязь между показателями «стремление к самореализации» и «вспыльчивость» ( $r = -0,34$ ;  $p < 0,05$ ). В свою очередь, в группе респондентов с низким уровнем выраженности самореализации существует обратная взаимосвязь между показателем стремления к самореализации и такими особенностями, как обидчивость ( $r = -0,44$ ;  $p < 0,04$ ) и неуступчивость ( $r = -0,50$ ;  $p < 0,01$ ).

В целом, сравнительный анализ личностных особенностей молодых менеджеров по продажам с разным уровнем профессиональной самореализации указывает на то, что набор лич-

ностных характеристик, необходимых в управленческой деятельности, влияет на стремление к саморазвитию менеджера и, следовательно, обеспечивает эффективность деятельности всей организации. Успешно самореализующиеся менеджеры по продажам обладают разнообразными интересами, стремятся расширить свои знания в различных областях, тем самым постигая многообразную природу человека. В своей профессиональной деятельности они могут принимать спонтанные решения на интуитивной основе и прошлом опыте и нередко оказываются правы. Стремление реализовать внутренний потенциал становится частью их жизни, такие люди остро ощущают свои потребности и уверенно идут к поставленной цели. В конфликтных ситуациях самореализующаяся личность предпочитает действовать энергично и решительно. Наступательность в данном случае выступает как условие позитивной агрессивности, которая способствует достижению цели с минимальными потерями в современных условиях высокой конкурентоспособности. Как показывает корреляционный анализ, все проявления такого рода являются адекватными и способствуют активизации внутреннего потенциала личности с новой силой. Следует отметить, что успешные менеджеры по продажам толерантно воспринимают конструктивную критику, стремясь понять мотивы и потребности не только потребителей, но и конкурентов. Такие менеджеры понимают, что важно учитывать мнение своих коллег и подчиненных при принятии сложного управленческого решения, т. к. это помогает выявить основные факторы риска в профессиональной деятельности и способствует развитию бизнеса в целом.

Менеджеры по продажам со средним уровнем профессиональной самореализации принимают решение обдуманно, стараясь прежде изучить все стороны вопроса, ознакомиться с мнением начальства и только потом действовать, в результате расходуя слишком много времени и сил. На наш взгляд, средний уровень стремления к саморазвитию обусловлен потребностью в познании с целью понимания объективных явлений, свойств и закономерностей управленческой деятельности, без учета инновационных изменений в сложных

экономических условиях страны. Средние показатели спонтанности в группе указывают на периодическое отсутствие уверенности в своих профессиональных силах. Следует отметить, что основными помехами на пути к достижению успеха в профессиональной сфере менеджеров являются выраженные показатели негативной агрессивности и конфликтности, что приводит к нежеланию личности эмоционально сблизиться (или на эмоциональном уровне) с потенциальным и реальным потребителем. Это обусловлено психологическими особенностями респондентов и может привести к синдрому профессионального выгорания. Важен тот факт, что в ситуациях стресса и неопределенности менеджеры со средним уровнем самореализации в профессиональной деятельности склонны к вспыльчивости, что отрицательно влияет на работоспособность и способствует выражению негативных эмоций, оказывая влияние на эффективность труда. Как показывает корреляционный анализ, представители данной группы менеджеров в трудных профессиональных ситуациях склонны выражать бескомпромиссное отношение к проблеме, считая свое мнение единственно правильным, при этом подчиняясь обстоятельствам и руководству. Такие менеджеры тяжело воспринимают критику любого рода в свой адрес и, в отличие от респондентов с высоким уровнем стремления к профессиональному саморазвитию, отличаются нетерпимостью к мнению других, действуют скрытно и неуверенно, часто пользуясь манипулятивными приемами с целью достижения желаемого результата.

Молодые менеджеры по продажам с низким уровнем выраженности стремления к самореализации в профессиональной деятельности трудно адаптируются к новым социально-экономическим условиям, склонны проявлять негативную агрессивность, обвинять обстоятельства и подчиненных в собственных неудачах. В конфликтных ситуациях такие менеджеры характеризуются низкой стрессоустойчивостью и не склонны к проявлению конкурентоспособного поведения. Следует отметить, что у респондентов слабо выражена способность адекватно использовать коммуникативные средства в различных профессиональных ситуациях. В сравнении с другими группами



менеджеров, у них наблюдается высокий уровень негативных состояний и свойств личности: вспыльчивость, обидчивость, а также неуступчивость. Корреляционный анализ показал, что молодые менеджеры с низким уровнем выраженности самореализации в профессиональной деятельности подозрительно относятся к окружающему миру и подчинены обстоятельствам. Все это мешает становлению личности в профессиональной сфере. Препятствием на пути к саморазвитию таких менеджеров является чрезмерная обидчивость, которая проявляется в доминировании негативных эмоций по отношению к самому управленческому виду деятельности и является причиной снижения профессиональной активности.

Проведенный нами теоретический и эмпирический анализ особенностей профессиональной самореализации молодых менеджеров позволяет сделать вывод о том, что феномен самореализации затрагивает практически все сферы жизни человека, а термин «самореализация» можно применить к любой сфере деятельности. Это позволяет изучать феномен самореализации как свойство личности, которая стремится достигнуть вершины развития во всех сферах своей жизнедеятельности. Полученные психологические портреты молодых менеджеров по продажам позволяют утверждать, что уровень выраженности профессиональной самореализации молодых менеджеров по продажам взаимосвязан с определенным набором личностных характеристик, а именно – с агрессивностью и конфликтностью личности.

Результаты проведенного исследования дополняют существующие взгляды на проблему профессионального саморазвития личности и могут быть использованы как одно из оснований для последующего изучения феномена самореализации. Полученные данные целесообразно применять на всех этапах отбора персонала и при прогнозировании уровня конкурентоспособности организации. Результаты могут быть полезны профессиональным психологам, специалистам в области ведения переговоров, педагогам, социологам, рекрутерам, и, конечно, менеджерам и руководителям организаций при обучении, развитии и мотивации менеджеров по продажам во всех сферах предпринимательской деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология. – М.: Изд-во Московского ун-та. – 2010.
2. *Анциупов А. Я., Шипилов А. И.* Конфликтология. – М.: Эксмо, 2009.
3. *Бодалев А. А., Деркач А. А., Климов Е. А.* О задачах и направлениях современных акмеологических исследований // *Акмеология.* – 2013. – № 3. – С. 85–90.
4. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности. – М.: Международная педагогическая академия, 2009.
5. *Гапоненко А. Л., Панкрухина А. Н.* Общий и специальный менеджмент. – М.: РАГС, 2001.
6. *Клонингер С.* Теории личности: познание человека. – СПб.: Питер, 2003.
7. *Колмогорцева Н. Н., Аксентьева М. Д.* Соотношение мотивационных потенциалов личности и форм коммуникативной агрессивности // *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения.* – 2008. – № 1. – С. 296–301.
8. *Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента. – М.: Дело, 2008.
9. *Новейший философский словарь / Составитель А. А. Грицанов.* – М.: РАГС, 2009.
10. *Погонцева Д. В., Солимчук А. В.* Внешний облик лидера в современных исследованиях // *Современные научные исследования и инновации.* – 2014. – № 8–2 (40). – С. 170–173.
11. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Под общ. ред. Д. Я. Райгородского.* – Самара: Бахрах. – 2001. – С. 591–593.
12. *Реан А. А.* Психология личности: Социализация, поведение, общение. – М.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2007.
13. *Сидоренков А. В., Локтева Е. А., Мкртчян А. А.* Инструментарий исследования типов межличностных противоречий и конфликтов в малых группах // *Психологический журнал.* – 2014. – Т. 35 – № 2 – С. 103–117.
14. *Столяренко Л. Д.* Основы психологии: Учебное пособие для студентов вузов. – Ростов н/Д: Феникс, 2002.
15. *Энциклопедия социологии / Под общ. ред. А. А. Грицанова.* – М.: Книжный Дом, 2003.
16. *Maslow A. H.* *Motivation and Personality // Harper and Bros., 1954.* – 207 p.

## ГРАФИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СМЫСЛОТЕХНИКА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

**Баева Е. И.**

---

*В статье говорится, что задача образования сегодня – активизировать деятельность ученика на всех этапах урока с помощью различных видов деятельности: сообщающий (объяснительно-иллюстративный), проблемный, программированное обучение и т. д. Но все виды деятельности объединяет то, что опыт, накопленный ребенком ранее, должен перевоплощаться в новые знания, которые не запоминаются механически, а пропускаются через сознание ученика. При этом развиваются познавательные процессы не только восприятия и воспроизведения, а воображения, памяти, внимания, речи. Даже самый простой вид деятельности, как сообщающий, не будет воспринят учеником без опоры на образы предметов и явлений, которые накоплены у ребенка в его личном «багаже знаний». Учитель, развивая и обогащая эти образы, помогает ученику познавать новое. Это новое, полученное через образы, ребенок уже не забудет. При встрече с этим явлением в дальнейшем, память услужливо «нарисует» ему нужный образ. Что же такое образ? По мнению автора, понятие образа очень многогранно. Автор останавливается на более общем понятии: образ – субъективное представление картины мира или каких-то его частей (отдельных предметов, явлений), обусловленное чувственно-воспринимаемыми способностями человека и связанное с действием в течение времени.*

*Автор обращает внимание на связь между образами и действиями. Именно через определенное действие происходит формирование нового образа или трансформация уже имеющегося. Восприятие как чувственный образ является результатом действия восприятия. Понятие – это продукт мыслительных действий. Воображение как вымышленный образ – это деятельность творческая. Сами действия составляют психологический механизм образов. Актуализация образа, визуализация образа, восстановление его субъектом – это всегда выполнение им тех операций (действий), которые лежат в основе образа. При использовании образа в процессе решения различных задач ребенок включает его в то или иное действие. Получается, что образ без действия субъекта не может быть ни сформирован, ни восстановлен, ни использован. Отсюда следует, что и управлять формированием образов можно только через посредство действий. Автор делает вывод о том, что возникает необходимость при обучении развивать образное мышление с помощью смысловой педагогики.*

**Ключевые слова:** *деятельностный подход, образ, смысл, графический образ, смыслотехника, смыслотворческая деятельность, смыслообраз, смыслообразование, смыслотворчество, смысловая педагогика.*

Формирование познавательной активности и самостоятельности учащихся является одной из проблем современной школы.

Традиционное обучение ставит учителя и ученика как бы по разные стороны образовательного процесса. Ученик выступает в роли объекта управления (обучения), а учитель – субъект, который управляет учеником в процессе обучения: учитель объясняет, рассказывает, показывает, доказывает, диктует, спрашивает, требует, проверяет и оценивает. Ученики обязаны внимательно слушать, наблюдать, запоминать, выполнять, отвечать [3]. То есть такое обучение не позволяет формировать ценностные ориентации учащихся, не развивает их образное мышление, которое необходимо для лучшего понимания изучаемого.

Это значит, что перед учителем встает проблема создания новых дидактических моделей, которые позволят качественно улучшить процесс образования, помогут учащимся быть в центре процесса обучения и перейти от пассивного слушателя–исполнителя к активному познанию.

«Путем проб, “делания”, а не только обсуждения и теоретизации, нужно попытаться определить, в каком объеме и какого содержания должен подаваться ребенку действительно необходимый ему материал из областей знаний об окружающем его мире, о силах, действующих в этом мире, его историческом и социальном росте, а также как можно создать ребенку условия для выражения себя в разнообразных художественных формах» [18, с. 118].

«Оптимально организованный учебный процесс является смыслонасыщенным во всех своих звеньях и проявлениях и может быть квалифицирован как смысловая реальность. Смыслы, смысловые структуры наличествуют в дидактическом целеполагании (смыслообразование учащихся и их смысловое развитие), в системе новых принципов обучения (принцип смыслообразования), в составе содержания учебного процесса (выражение ребенком отношения к изучаемому событию). В методах и технологиях обучения..., в структуре творческой деятельности ребенка» [2, с. 131].

«Одна из глобальных смыслообразующих схем обучения... представлена следующей последовательностью звеньев: смыслообраз –

смыслодеятельность – смыслотворчество. Смыслообраз может выражать отношение ребенка к тому, о чем идет речь – ощущение смысла, прикосновение к нему. Смыслодеятельность – вовлечение детей в события и активное извлечение ими смысла из событийного материала. Смыслотворчество – смысловое перевоплощение, сознание и осознание собственных смыслов» [2, с. 132].

Примером такой дидактической модели может быть на разных этапах урока (или изучения темы в целом) метод конструирования и графического моделирования.

«Мир представлений учащихся – это мир образов, о котором учитель при традиционном обучении знает немного. Только знание этих возможностей позволяет развивать ученика, интеллектуально воспитывать его, обогащать его опыт в результате совместно организованной интеллектуальной деятельности учителя и ученика» [4, с. 5].

Способы использования образов явлений при решении задач или преобразования образов в различных ситуациях различны. Одни учащиеся используют простой образ на бумаге и ищут в нем опору при решении задач. Другие – сложный образ, переполненный различными деталями. Третьи – легко «рисуют» образ в уме и оперируют им. У некоторых учащихся быстро формируются образы на основе наглядности, которые долго сохраняются в памяти ребенка, но теряются, когда требуется трансформировать образ. Некоторые хорошо переходят от одной знаковой системы к другой. Наша цель – научить учащихся использовать уже имеющиеся образы представлений для решения учебных задач, видоизменять их через деятельность на уроке в соответствии с заданием, получая новые образы, т. е. переходить к смыслообразам, а значит, к моделированию.

«При наглядно-образном мышлении первичные условия (текст задачи, изучаемое явление) переводятся с перцептивного содержания (ощущений, полученных на основе жизненного опыта) на “язык” семантических признаков, на язык значений, символов, образов. Значения объектов (частей, явлений) на данном уровне отражения не только выступают в форме отдельных преобразованных единиц предметного содержания (первичных представлений),



но и используются для дальнейшего процесса обобщения и установления функциональных связей (содержание вторичных представлений). Структура таких связей приобретает моделирующий характер» [5, с. 282].

«Модельный характер изучаемых понятий... представляет педагогическую проекцию изучаемых наук, а вся наука есть система развивающихся знаний об определенной области или стороне действительности... процесс моделирования стал одним из основных методов научного исследования... обладает огромной эвристической силой, позволяет свести изучение сложного к простому, неосознанное и неосознаемое к осознанному и осознаемому... Как показывают эксперименты, явное введение в содержание образования понятий модели в научном познании существенно меняет отношение учащихся к самому учебному процессу, делает их деятельность более осмысленной и продуктивной» [15, с. 31].

«Слово "модель" произошло от латинского слова "modus, modulus", означает: мера, способ и т. д. Его первоначальное значение было связано со строительным искусством, и почти во всех европейских языках оно употреблялось для обозначения образа или вещи, сходной в каком-то отношении с другой вещью» [14, с. 7]. Поэтому его стали использовать в качестве научного термина в социальных и естественных науках, причем в противоположных значениях [16].

Моделирование существует давно, как и мышление, оно неразрывно связано с познавательными процессами. Моделирование как специфическая форма научного познания имеет свою историю. Первыми моделями, заместителями некоторых объектов, были языковые знаки, которые затем составили разговорный язык; возникли знаковые числовые обозначения, что привело к изображению чисел в виде цифр арабских или римских, как системы знаков. Человеческий разум не в состоянии думать иначе, чем в моделях [20].

«Ни одна часть Вселенной не является настолько простой, чтобы ее можно было понять и управлять ею без абстракций. Абстракция – это замена рассматриваемой части Вселенной некоторой ее моделью, моделью схожей, но более простой структуры. Таким образом, построение моделей формальных, или идеальных

(“мысленных”), с одной стороны, и моделей материальных – с другой, по необходимости занимает центральное место в процедуре любого научного исследования» [11, с. 316].

Модель полезна и действительно служит инструментом мысли, также позволяет нам думать о незнакомом с точки зрения известного [17].

«В педагогическом процессе графические модели занимали ведущие позиции всегда. Еще со времен Пифагора и Архимеда известно графическое представление математических уравнений и функций. Теорию графического моделирования реального мира на основе аксиом геометрии разработал и впервые показал французский инженер Гаспар Монж, немецкие инженеры пошли еще дальше – они ввели первые стандарты на чертеж искусственных изделий, а Отто Мор предложил некоторые «действующие графические модели» процессов, описываемых математическими уравнениями. Вообще, в учебном процессе именно графическое представление математических функций и уравнений нашло наибольшее применение в силу сложности представления реальности за математическими символами» [8, с. 3].

Одним из самых распространенных приемов в познавательной деятельности (моделировании) является гносеологическое замещение. Например, необходимо изучить какой-то предмет, объект, который недоступен: он может быть очень велик (солнечная система, Вселенная), или, наоборот, очень мал (строение вещества). Тогда прибегают к помощи другого объекта, которым можно заменить изучаемый. Например, модель строения атома по Резерфорду (модель строения атома так и называется «планетарная»). Создана модель идеального газа и на ее основе изучают газ реальный. Есть модель – зависимость пути от времени при равномерном прямолинейном движении ( $x = vt$ ), но самого прямолинейного равномерного движения в природе не существует. Хотя, если взять достаточно малый участок пути, то можно сказать, что на этом пути при своем движении тело не изменяло свою скорость. Таким образом, можно изучить движение тела на всем пути, разбивая его на малые участки, на которых скорость тела можно считать постоянной.

Так как в основе моделирования лежит способность понимать одно явление через

другое, то при помощи моделирования можно объяснять более сложные образы явлений через простые, более наглядные. Примером может служить изучение и описание электромагнитных колебаний с помощью механических колебаний, которые представить легче.

«И когда В. Томсон (Кельвин) провозгласил в своих знаменитых «Балтиморских лекциях», что понять явление – значит построить его механическую модель, то это было не методологическим новшеством, а обобщением многовекового опыта научного творчества» [16, с. 3].

Для процесса обучения больше подходят модели по способу построения не материальные, т. е. не те, которые существуют объективно (воплощенные в металле, дереве), а идеальные. Такие модели создаются не для того, чтобы воспроизвести пространственные свойства объекта, а для динамики изучаемых процессов; чтобы выяснить различного рода зависимости, характеристики, выражающие различное содержание и сущность процессов. Основой модельного отношения в этом случае должно быть физическое подобие модели и объекта, которые сходны по физической природе. Эти модели могут быть выполнены в виде знаков, символов, рисунков, чертежей, графиков, схем, другими словами – графических моделей. Все преобразования в них, все переходы из одного состояния в другое могут осуществляться поэтапно мысленно, или построением динамических моделей на бумаге, компьютере. Но процесс такого перевоплощения происходит в сознании человека, который опирается на определенную семантику, и пользуется логическими, физическими и математическими законами.

Поэтому, чтобы использовать моделирование в процессе обучения, надо учитывать опыт накопленных образов у детей, как они могут интерпретировать знаковые модели, умеют ли рассмотреть образ в динамике, как происходит процесс формирования понятий, входящих в структуру каждой учебной задачи и вопросы общей теории моделирования с философских, психосемиотических и психолого-педагогических позиций.

«Когда учащиеся, решая практическую математическую (сюжетную) или физическую, химическую задачу, понимая, что она пред-

ставляет собой знаковую модель некоторой реальной ситуации, составляют последовательность различных ее моделей, затем изучают (решают) эти модели и, наконец, переводят полученное решение на язык исходной задачи, то тем самым школьники овладевают методом моделирования» [15, с. 33].

В основе моделирования лежит способность понимать одно явление через другое. Но что значит «понимать»? Что такое «понимание»?

«Понять – значит обнаружить смысл. Именно обнаружение смысла является исходной и «конечной» составляющей процесса понимания» [6, с. 25].

Не случайно это понятие (смысл) получило столь широкое признание именно у нас в стране – ведь в российской культуре, российском сознании поиск смысла всегда являлся главной ценностной ориентацией. Менее известно, что понятие смысла стало в последние десятилетия популярным и на Западе – оно занимает весьма важное место в логотерапии В. Франкла, психологии личностных конструктов Дж. Келли, этогеническом подходе Р. Харре, феноменологической психотерапии Ю. Джендлина, теории поведенческой динамики Ж. Нюттена и других подходах, несмотря на трудность адекватного перевода этого понятия на английский и многие другие языки. Понятие смысла оказывается «своим» и для житейской и для научной психологии; и для академической и для прикладной; и для глубинной и для вершинной; и для механистической и для гуманистической. Более того, оно соотносимо и с объективной, и с субъективной, и с интерсубъективной (групповой, коммуникативной) реальностью, а также находится на пересечении деятельности, сознания и личности, связывая между собой все три фундаментальные психологические категории [7].

Понимание – это смыслообразование, т. е. образование смысла или смыслообраза, собирающего в себе все то мысленное содержание, которое передавалось с помощью воспринятых слов, прочтения текста, рассматривания рисунков, видения явления. Смысловой образ формируется постепенно, по мере накопления на рефлексивном уровне сознания небольших смысловых фрагментов. Смыслообраз – это не картинка предмета в сознании, это целостный

образ, который воспринимается всеми органами чувств каждого конкретного человека по-своему. Восприятие – это функция всего организма. Поэтому восприятие создает смысловой образ, который остается в памяти человека и является его личным жизненным опытом. Действительно, многие образы остаются в нашей памяти: по шуму прибоя создается образ волн, разбивающихся о скалы и порывах ветра; по грому, гремящему в небе, представляется образ весеннего ливня; вещи, подаренные мамой, вызывают родной образ, наполненный теплом и лаской. Во всех этих примерах возникновению образа предшествует слово, звук, запах или картина – некий «ключ». Этот ключ привязывает смыслообраз. Если мы проанализируем другие наши знания, мысли, образы памяти, то можем убедиться, что все они являются смыслообразами. Опыт человека запечатлен в смыслообразах. Например, человек, который однажды обжег руку об огонь, постарается этого больше не допустить, потому что у него в памяти остался не только образ огня, а смыслообраз – действие огня. Причем, чем больше чувств восприятия задействовано в момент «соприкосновения» с явлением или предметом, тем ярче смыслообраз и легче его вызвать «ключиком». Вот так, сталкиваясь в своей жизни со всеми явлениями и познавая их, мы накапливаем в своей памяти смыслообразы.

Именно на эти смыслообразы необходимо опираться в процессе обучения. На их основе можно воплощать смыслообразы новых явлений, изучать свойства этих явлений, рассматривать, как изменяется этот образ в различных условиях, познавать сущность смыслообразов, а значит, познавать мир, который нас окружает.

Итак, образ всегда есть результат, продукт определенных действий. Восприятие как чувственный образ – результат действий восприятия, продукт «воспринимания». Понятие – продукт различных познавательных действий человека, направленных на те объекты, понятие о которых у него формируется, и т. д. [12]

Мы возвращаемся к тому, что человек мыслит образами. Образное мышление входит как существенный компонент во все без исключения виды человеческой деятельности, какими бы развитыми и отвлеченными они ни были.

В современных науках о человеке: философии, психологии, аксиологии, культурологии, лингвистике – убедительно показано, что смысловые образования как проявления мотивационно-смысловой и ценностной сферы личности являются доминирующими в регуляции жизнедеятельности человека (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Ф. Е. Василюк, Л. С. Выготский, Б. В. Зейгарник, Л. Г. Ионин, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, В. В. Столин, Е. В. Субботский, О. К. Тихомиров, Г. Л. Тульчинский, В. Э. Чудновский, В. А. Ядов). Именно они оказываются той инстанцией, которая подчиняет себе другие жизненные проявления личности (А. Н. Леонтьев). В связи с этим возникают закономерные вопросы детерминации смыслов и механизмов смыслообразования [1, с. 20].

Задача обучения состоит в том, чтобы сформировать у учащихся нужные смысловые образы. В связи с этим возникает вопрос: каков механизм формирования смыслообразов и умение управлять ими и мыслить. Поиск ответа на эти вопросы необходим для создания условий регуляции процесса смыслообразования в обучении.

«На современном этапе на исследование проблем смыслообразования в учебном процессе выводит логика развития психологии и дидактики. Из смысловой концепции сознания вытекает интерес педагогического свойства: смыслами как единицами сознания можно опосредованно управлять через включение личности в поток значимых деятельностей (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь). Для этого нет лучшей «территории», чем учебный процесс, изначально предполагающий направленную деятельность познания. Учебный процесс с позиций психологии смыслообразования отличается особенной спецификой. В различных областях знаний смысл представлен по-разному, ... но в учебной деятельности смысл представляется как задача, цель, целеполагание; в содержании учебного процесса (А. Н. Леонтьев); в протекании учебного процесса» [1, с. 3].

Возникает задача познания психологических и дидактических основ смыслообразования личности в учебном процессе. Как научить учащихся методике мышления смыслообразами, как сформировать систему смыслообразов?

На этот вопрос может ответить смысловая педагогика.

«Смысловая педагогика ставит своей целью организацию педагогического процесса на основе понимания психологических механизмов преобразования культуры в мир личности. Психология как фактор конструирования образовательного пространства личности предполагает вариативное, развивающее, смысловое образование. Постановка и решение вопроса о формировании смысловой сферы учащихся в учебном процессе и дальнейшее формирование нового типа личности становятся интегративной проблемой, связывающей смысловую дидактику и смысловую педагогику. Реформаторские усилия, потенциально способные реально преобразовать учебный процесс, дадут эффект лишь при условии их непосредственной направленности на ценностные ориентации личности» [10, с. 2].

Это означает, что сформировать систему смыслообразов в конкретной отдельной дисциплине нельзя без смыслового образования вообще.

Образные модели или смыслообразы формируются в процессе функционирования образного мышления.

Основная функция образного мышления – создание понятных образов (*символов, знаковых систем, моделей*) и оперирование ими в процессе решения учебной задачи; точнее, умение переводить данные знаковые системы в более удобные для решения – графические образы. Именно графическое моделирование позволяет наглядно и образно увидеть структуру предмета, предмет в движении (т. е. динамику) и высказать гипотезы о свойствах данного предмета или явления. Для реализации этой функции нужен специальный механизм представления, направленный на видоизменение, преобразование уже имеющихся образов и создание новых образов, отличных от исходных.

Каждый человек индивидуален, а значит, изучая окружающий мир и явления, он пропускает его через свое сознание, через свои ощущения, выражая свое отношение к этому миру с помощью образно-символического языка, понятного ему. Значит, необходимо дать детям возможность «изобразить» свое отношение к изучаемому явлению в знаках

и символах, понятных ему и научить видеть другие знаковые системы.

Итак, преобразовывая «обычные» учебные задачи в графические образы, понятные ребенку, он сам поднимается на новый уровень. «Графический образ как дидактическая технология ориентирован на развитие воображения, воображение же – атрибут творчества» [13, с. 2]. Развивая «образ вообще», а «графический» в особенности, мы сближаем учебное и научное познание.

«Благодаря своим сущностным характеристикам, образно-символическое мышление способствует развитию ценностно-смысловой сферы личности. Поэтому проблема формирования образно-символического мышления – важнейшая проблема теории и практики образования» [9, с. 30].

«Любопытный и открытый ум может увидеть то, что слово “модель” используется как в науке, так и в повседневной жизни». Действительно, графические модели окружают нас в повседневной жизни: в быту, на работе, на улице, дома. Они органически вписываются в нашу жизнь. И благодаря их доступности в понимании вполне можно понять методики, основанные на замене текстовых фрагментов рисунками, схемами, диаграммами, графиками.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Абакумова И. В.* Смыслообразование в учебном процессе: автореферат дисс. ... д. психол. н. – Ростов н/Д, 2003.
2. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т.* Новодидактика. – М.: КРЕДО, 2013.
3. *Амонашвили Ш. А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
4. *Атаманская М. С.* Технология графических образов. – Ростов н/Д: Издательство РО ИПК и ПРО, 2004.
5. *Большой психологический словарь //* Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова – М.: *Прайм-ЕВРОЗНАК*, 2003.
6. *Кучинский В. И., Гречихо Е. В., Воднева Г. Д.* Сущность проблемы понимания и методики его формирования: научно-методические рекомендации. – Витебск УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2005. – 63 с.

- 
7. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003.
  8. *Пахотин К. К.* Графические модели как инструмент познания в образовании // URL: [http://www.experts.in.ua/baza/analitic/index.php?ELEMENT\\_ID=51208](http://www.experts.in.ua/baza/analitic/index.php?ELEMENT_ID=51208)
  9. *Потанина Л. Т., Гусев А. Н.* Связь образно-символического мышления с развитием ценностно-смысловых представлений личности // Вопросы психологии. – 2008. – № 2.
  10. *Рудакова И. А.* Современные дидактические методы: смыслообразование в учебном процессе: дисс. ... д. пед. наук. – Ростов н/Д, 2006. – 377 с.
  11. *Розенблют А., Винер Н.* Роль моделей в науке // Философия науки. – 1945. – 12. – С. 316–321.
  12. *Талызина Н. Ф.* Педагогическая психология. – М.: Академия, 1998.
  13. *Фоменко В. Т.* Технология графических образов. – Ростов н/Д: Издательство РО ИПК и ПРО, 2004.
  14. *Фрей Г.* Символические и знаковые модели / Понятие и роль модели в области математики, естественных и социальных наук // Материалы коллоквиума при поддержке Отдела философии наук Международного союза истории и философии наук: Под ред. Х. Фрейденталя. – Дордрехт: Reidel, 1961. – С. 89–97.
  15. *Фридман Л. М.* Наглядность и моделирование в обучении. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
  16. *Штофф В. А.* Моделирование и философия. – М.: Наука, 1966.
  17. *Bridgman P. W.* Logic of modern physics. – N. Y., 1927.
  18. *Dewey J.* The School and Society. – Chicago, 1900.
  19. *Wissel Ch.* Theoretische Ökologie. – Berlin: Springer, 1989.



## ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ НА УРОКЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СМЫСЛОТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

**Джуманиязова А. А.**

*Получая в школе определенные знания, умения и навыки, ученик не просто их поглощает, «впитывает» в неизменном виде, но обязательно преобразует, переформулирует, активно преломляет через свою субъектность. Именно поэтому для развития смысловой деятельности учащихся погружение современного обучения в смысловое пространство существенным образом меняет его сущность, поднимает его на новый качественный уровень, вводит его в систему «человеческого», «личностного измерения». Создавая на уроках дидактические ситуации на смыслообразующей основе, учащийся, участвуя в учебной деятельности, проектирует себя, свою собственную траекторию развития. Процесс поиска и обретения смысла жизни рассматривается как психологическая реальность, единое смысловое пространство, существенно обуславливающее судьбу человека. Автор исходит из положения о том, что процесс образования также представляет собой единое смысловое пространство. Делается вывод о том, что дидактические ситуации как один из видов учебной деятельности определяют условия для создания свободной творческой атмосферы в процессе урока, мотивирующей личность ученика на результативную учебную деятельность, обеспечивающей вид смысловой деятельности обучающихся, специально организованной и обеспеченной в процессе обучения (смысл знаний, «переоценку ценностей», смысл духовной или практической деятельности).*

**Ключевые слова:** дидактическая ситуация, смысловая деятельность, дидактическая единица, смысловое образование, учебная деятельность, смысловое пространство, процесс обучения.

«Если прослушать курс, посвященный психологии научения, или прочесть какую-нибудь книгу по этой тематике, то можно обнаружить, что обычно они так и не попадают в цель, промахиваются мимо человека». Автор имел в виду «психологию научения» прошлого века, но эти слова в большой мере справедливы и по отношению к современной школе [10, с. 180].

Процесс поиска и обретения смысла жизни для человека и современный процесс образования двигаются как бы по параллельным прямым. В этой связи представляется целесообразным выяснить соотношение двух понятий, которые они обозначают: «смысловое

пространство процесса обучения» и «смысловое образование».

«Чтобы обучить чему-либо ребенка, необходимо прежде узнать и затем учесть то, как именно знания будут преломляться через внутренние особенности организации его личностного опыта» [4, с. 184].

Учитывая сложность и многообразие современного мира, а также постоянное формирование в нем новых элементов, систем, для его исследования необходим поиск особых методологических средств и потребность включать в психологический анализ все то новое, что может оказать существенное

влияние на существование человека в этом мире.

В современном мире для формирования ценностных ориентаций учащихся и развития их эмоционально-образного мышления используются различные подходы в школьном образовании. Для этого необходимо создать определенные условия, чтобы особым образом организовать учебные действия учащихся и степень их самостоятельности, а это значит – развивать их способность действовать в ситуации неопределенности, включать необходимые виды деятельности, осваиваемые в условиях неопределенности. Процесс обучения должен быть наполнен новым содержанием, дидактические принципы, формы и методы должны быть переосмыслены в связи со смыслообразующей и смыслотворческой ролью образования.

Как утверждают психологи, процесс перехода к ценностному сознанию приходится на возрастной период 11,5–12 лет. Можно предположить, что с этого времени актуализируются потребности в саморазвитии, человек начинает осознавать не только свои потребности, но и возможности.

«При родовой общности строения человеческого тела и поведения каждая конституция отличается особыми, неповторимыми, единичными, ей одной принадлежащими качествами и свойствами и, в сущности, представляет собой вариацию того среднего типа “человека вообще”, на который следует смотреть лишь как на удобный методический прием, как на абстракцию, но не больше. Человек вообще, как и отдельные его части и стороны, скажем скелет, психология существуют только в отвлеченной мысли; на деле, в реальной действительности существует только этот или тот человек, скелет и психология этого или того человека. И вот, внимание к этим конкретным особенностям каждого из отдельных людей, само собой разумеется, должно сделаться обязательным для педагога и психолога» [4, с. 345].

А это значит, что среди учащихся в классе нет и быть не может двух учеников с совершенно одинаковыми знаниями об одном и том же предмете. Получая в школе знания, умения и навыки, ученик не просто их поглощает, «впитывает» в неизменном виде, но обязательно преобразует, активно преломляет через свою субъек-

тность, и в условиях неопределенности ученику необходимо самостоятельно или с опорой на коллективные возможности группы домыслить, додумать и допроектировать поставленные задачи, вопросы, проблемы до определенной целостности. Б. З. Вульф и В. Д. Иванов определяют педагогический процесс как совокупность действий и последовательную смену состояний (последовательные изменения во всех его участниках) в ходе достижения определенного результата [3].

Реализация на уроках различных дидактических ситуаций и целей связывается с осваиваемым видом деятельности, выполнением новых требований. Используя данный подход, ученики осваивают опыт приобретения нового, задаваемого либо в целях, либо в содержании дидактической ситуации. Следует, естественно, учитывать, что дидактическая ситуация – система внешних по отношению к субъекту педагогических условий, побуждающих и опосредствующих его смыслотворческую активность.

Для того чтобы вникнуть в принцип реализации на уроках дидактических ситуаций, позволяющий развивать смыслотворческую деятельность учащихся, необходимо остановиться на определении дидактической ситуации, предопределяющей понимание способа. Так как ситуационность обучения основана на зависимости процесса обучения от внешних обстоятельств, то дидактическая ситуация – это система дидактических условий становления ребенка, т. е. внешних обстоятельств, существенным образом влияющих на процесс обучения, сознательно конструируемая и управляемая, или используемая учителем в целях обучения и воспитания.

Дидактическая ситуация – это особая форма существования учебного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания, в которой дети с помощью учителя обнаруживают предмет своего действия, исследуют его, совершая разнообразные учебные действия, преобразуют его, переформулируют или предлагают свое описание, частично запоминают.

Обучение более эффективно, когда ученик осознает его необходимость, не только принимает цели занятия, но ставит собственные, участвуя в планировании и организации своей



деятельности, осуществляет ее осознание, самоконтроль и самооценку.

«Сознание конкретного реального индивида – это единство переживания и знания. В сознании индивида знание не представлено обычно в «чистом», т. е. абстрактном, виде, а лишь как момент, как сторона многообразных действенных, мотивационных, личностных моментов, отражающихся в переживании» [16, с. 17].

Достижению высоких, положительных результатов в процессе обучения способствует применение ситуаций, вызывающих у учащихся осознанное затруднение, путь преодоления которого им необходимо найти, что послужит формированию следующих важнейших компетенций, которыми должен обладать учащийся: способность воспринимать информацию, обобщать, анализировать, ставить цели и выбирать пути их достижения; логически верно, аргументированно и ясно строить устную речь; выполнять учебную деятельность; работать в коллективе и др. Обращение к дидактической ситуации как к коммуникативной и дидактической единице обучения необходимо потому, что именно в ней пересекаются учебные, языковые, психологические и социальные компоненты, отражающие сущность внешней и внутренней реальности видения окружающего мира в процессе обучения [19].

В общем виде определенная дидактическая ситуация в образовательном пространстве урока должна отражать цели, задачи, этапы, содержание урока, характер взаимодействия субъектов в системе «учитель–ученик».

Дидактическая ситуация, являясь одним из видов учебной деятельности, предполагает переход к принципам, содержанию, дидактическим средствам, опирающимся на знания особенностей смыслообразования и формирования эмоциональных образов в субъектном сознании; служит внутренней опорой для оценки результатов развития образно-эмоциональной и личностно-смысловой сфер учащихся; позволяет регулировать образно-эмоциональный хаос сознания учеников, способствует открытию ими собственных личностных смыслов; определяет условия для создания свободной творческой атмосферы в процессе урока, мотивирующей личность

ученика на результативную учебную деятельность.

Основные особенности дидактических ситуаций для развития смысловтворческой деятельности учащихся раскрываются в эффектах смыслообразования: порождения и обеспечения направленности деятельности (мотив), эмоциональной окраски и трансформации психического образа (личностный смысл), стабилизации дезорганизирующих влияний на протекание деятельности (смысловая установка), приписывания жизненного смысла носителю значимых качеств (смысловой конструкт), моделирования должного (личные ценности).

«Смысловтворческая деятельность – это направленный на создание индивидуального продукта деятельности (смысл знаний, «переоценку ценностей», смысл духовной или практической деятельности) вид смысловтворчества обучающихся, специально организованный и обеспеченный в процессе обучения, как правило, содействием учителя» [12, с. 17].

Необходимо отметить, что у отдельного учащегося смыслоформирование начинается со смыслообразования, представляя собой отражение психологических качеств предметов (смыслов и значений). На индивидуальное смыслообразование в диаде (педагог–учащийся) оказывают влияние «такие новообразования, как цели, оценки, актуальные мотивы деятельности» учащегося [2, с. 175]. Таким образом, критериями возникновения новых смыслов являются цели дидактической ситуации, насколько происходит соответствие смыслов, ценностей различным системам жизненных отношений, выработанных в актуальных целях и потребностях человека.

А. Г. Асмолов отмечает, что «... приоритет поиска смысла жизни – за образованием. За образованием, творящим смысловую картину мира и помогающим принимать жизненные решения в неопределенных ситуациях. А смысловая картина мира – это картина, в которой жизнь в неопределенных ситуациях и гераклитовой подвижности мира – не аномалия, а норма» [1, с. 678].

Дидактические ситуации в педагогическом процессе – чрезвычайно сложное образование, потому что «ситуация лишь тогда приобретает педагогическую функцию, если она связана

с формированием, развитием, воспитанием ученика», т. е. когда личностно-позиционные аспекты учебных взаимодействий в ходе совместной учебной деятельности, а не сами по себе усвоенные учащимися знания, оказывают прямое влияние на их внутренний мир.

«Классификация дидактических ситуаций может быть: по форме отношения (деловая–личная, официальная–неофициальная, формальная–неформальная); по этапам, частям урока (ситуация ознакомления с учебным материалом, тренировки, контроля и оценки способов действия, контроля и оценки освоенного знания способов действия); по динамике сотрудничества (ситуация вхождения, работы с партнерами, выхода из сотрудничества, его завершения); по характеру учебного взаимодействия (ситуация сотрудничества, соперничества, конфликта, конфронтации); по характеру решаемых учебных задач (нейтральная–проблемная)» [14, с. 182].

Какими же признаками (внешними условиями) должна обладать дидактическая ситуация, способствующая развитию индивидуальности человека? Такими признаками являются: диалог, межсубъектные отношения, мыследеятельность, позитивность, оптимистичность оценивания, полилог, рефлексия, свобода выбора, ситуация успеха, смысловое творчество и др.

Говоря о содержательной основе смысловое творческой деятельности учащихся посредством реализуемых на уроках дидактических ситуаций, необходимо формирование учебных действий, обеспечивающих ценностно-смысловую ориентацию обучающихся, умение выделять нравственный, ценностный аспекты.

Смысловое творчество помогает человеку быть человеком. «Дидактическая ситуация по развитию смысловое творческой деятельности – своего рода микромодель достижения прогнозируемых или планируемых параметров и результатов развития, обучения, воспитания» [11, с. 17]. Дидактический процесс осуществляется на основе включения обучающихся в различные ситуации смысловое творческой деятельности, вариативная последовательность которых требует от обучающихся проявления все большей компетентности и самоопределения в деятельности.

Поскольку смысловое творческая деятельность предполагает взаимодействие педагога и обучающегося, представляется необходи-

мым соотносить приемы, которые использует учитель, прежде всего с этапами деятельности обучающихся:

- взаимодействие – обмен деятельностью между участниками педагогического процесса, смена и разнообразие форм организации и видов деятельности;
- мыследеятельность – организация самостоятельной мыслительной деятельности учащихся по решению проблемы, использование учащимися различных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование и др.), исследовательская деятельность;
- смысловое творчество – создание каждым участником педагогического взаимодействия своего индивидуального смысла по рассматриваемой проблеме, обмен мнениями между участниками (каждый представляет свой смысл); возможность создать свой смысл по обсуждаемой проблеме и обогатить его в процессе обмена смыслами с другими участниками;
- мыследеятельность – активизация мыслительной деятельности детей, самостоятельная мыслительная деятельность, выполнение различных мыслительных операций для решения проблемы;
- творческая познавательная деятельность – познавательная деятельность по созданию нового смысла о чем-либо, основанная на интуиции, импровизации имеющейся информации и опыте деятельности.

Таким образом, «смысловое творчество – процесс осознанного создания субъектами педагогического взаимодействия нового содержания, знания о предметах и явлениях окружающей действительности; выражение индивидуального отношения к явлениям действительности; рефлексия с позиций своей индивидуальности; каждый участник педагогического процесса сам создает (творит) свой смысл изучаемого, рассматриваемого явления, события, ситуации, предмета; обмен индивидуальными смыслами между участниками педагогического взаимодействия; обогащение индивидуального смысла за счет обмена, соотношения с другими смыслами; содержание педагогического процесса становится продуктом, результатом смысловое творчества его участников» [7, с. 2].

Объединяя понятия «творчество», «смысл», «понимание», мы пришли к следующему определению: смыслотворчество есть процесс осознанного создания субъектами педагогического процесса через взаимодействие нового содержания, значения чего-либо в окружающей действительности, оценка явлений действительности, своей деятельности, взаимодействия с позиций своей индивидуальности.

Сущность смыслотворчества расширяется при рассмотрении его структуры. Так как процесс создания субъектом смысла в своей основе имеет процесс понимания, который сопряжен с усвоением определенной системы знаний, то структура процесса усвоения знаний будет во многом определять и структуру смыслотворчества. Типичная структура процесса усвоения знаний и способов деятельности состоит из следующих компонентов: восприятие, осмысление, понимание, обобщение, закрепление, применение. В этой связи в структуре смыслотворчества выделяются следующие процессы:

- смысловосприятие, смыслоактуализация – отражение в сознании ученика и учителя отдельных свойств предметов и явлений, действующих в этот момент на органы чувств; узнавание предметов и явлений; актуализация имеющихся в опыте деятельности знаний;
- смысловопонимание – осознание участниками педагогического взаимодействия сути предмета или явления; осмысление изучаемой информации через призму своей индивидуальности, своего прежнего опыта, своих ценностных ориентаций;
- формулировка индивидуального смысла – отражение в письменном или устном тексте субъекта индивидуального значения сути предмета или явления;
- представление индивидуальных смыслов – вербальное их воспроизведение участниками педагогического взаимодействия;
- обмен индивидуальными смыслами – происходит в процессе представления индивидуальных смыслов участниками педагогического взаимодействия и предполагает сравнение, соотнесение каждым участником представляемых смыслов со своим;
- обобщение – систематизация информации, значений, выделение общих существенных

черт предметов и явлений через анализ, синтез, сравнение, другие мыслительные операции представленных индивидуальных смыслов;

- рефлексия субъектами своего индивидуального смысла и изменения его состояния в процессе педагогического взаимодействия;
- закрепление, применение нового (измененного) смысла – осуществляется через выполнение участниками педагогического взаимодействия различных творческих заданий, рассмотрение дидактических ситуаций.

Конечным результатом, целью смыслотворчества является обогащение, появление нового индивидуального смысла, расширяющего границы индивидуального сознания, вырисовывается значимость смысложизненного аспекта образования; представление об этом процессе как целостном смысловом пространстве, имеющем единую линию развития; отношение к получению образования как к процессу, открывающему каждому учащемуся путь к поиску и обретению своего, неповторимого, оптимального смысла жизни.

Типы уроков на образно-эмоциональной основе с точки зрения сочетания «временных и логических отношений в учебном процессе на межмоментном уровне» имеют два фундаментальных типа связи по направленности рассматриваемых на уроке моментов:

1. «Прямая связь, при которой действие каждого предыдущего момента направлено к последующему, т. е. в ту сторону, в которую процесс разворачивается во времени».

2. «Обратная связь, характеризуемая противоположным направлением: учитель и учащиеся от последующего момента возвращаются к предыдущему и в рамках этого предыдущего момента осуществляют действия, ранее невозможные и обусловленные лишь последующим моментом» [19, с. 101].

Обязательно в уроке должно содержательно просматриваться пространство дидактической ситуации через ситуацию открытости, ситуацию успеха, ситуацию поддержки, коммуникативную ситуацию. По мнению В. В. Серикова, собственное воспитательное отношение – это создание личностно развивающей ситуации, обеспечи-

вающей становление опыта субъективирования, т. е. выработки своего (личностного) знания, собственного мнения, своей концепции мира (мировоззрения), своего стиля, собственной структуры деятельности. Динамика ценностно-смысловых составляющих сознания происходит в процессе взаимодействия с культурой и в реальной жизнедеятельности, одной из составляющих которой является особым образом организованное образовательное пространство. Таким образом, в моделировании современного урока мы приходим к категории дидактической ситуации. «Если взяться осмыслить проблемы в терминах образования, воспитания, создания хорошего человека, а потом вспомнить дисциплины, преподаваемые нам в школе, то... вопрос “сделали ли тебя лучше уроки тригонометрии?”» может вызвать лишь удивление [10, с. 182].

Добиваться того, чтобы после урока, неважно какого предмета, человек становился лучше, – не в этом ли подлинный смысл процесса образования?

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Асмолов А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Изд-во Института практической психологии. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 678 с.
2. *Белоусова А. К.* Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2002.
3. *Вульфов Б. З., Иванов В. Д.* Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках. – М., 1997. – 288 с.
4. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
5. *Джакупов С. М.* От смысловой теории мышления к концепции совместно-диалогической познавательной деятельности // Вопросы психологии. – 2010. – № 2. – С. 46.
6. *Ильенков Э. В.* Дидактика и диалектика // Вопросы философии. – 1974. – № 2. – С. 75–79.
7. *Кашлев С. С.* Современные технологии педагогического процесса // URL: [http://bib.convdocs.org/v8666/кашлев\\_с.с.\\_современные\\_технологии\\_педагогического\\_процесса?page=2](http://bib.convdocs.org/v8666/кашлев_с.с._современные_технологии_педагогического_процесса?page=2)
8. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
9. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003.
10. *Маслоу А. Г.* Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1997.
11. *Мацкайлова О. М.* Гуманитарное пространство урока. – Волгоград: ВГИПКРО, 2004.
12. *Мелентьева И. Б.* Формирование духовно-нравственных ценностей в процессе организации смысловой деятельности учащихся // Грани познания. – 2012. – № 3.
13. *Монахов В. М.* Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград: Перемена, 1995.
14. *Олешков М. Ю.* Дидактическая коммуникативная ситуация: проблема моделирования // Мир образования – образование в мире. – 2008. – № 1. – С. 182–194.
15. *Порус В. Н.* Искусство и понимание: сотворение смысла // Заблуждающийся разум? Многообразие вненаучного знания. – М., 1990. – С. 256–277.
16. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. В 2 томах: Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
17. *Талызина Н. Ф.* Педагогическая психология: учебное пособие. Москва: Академия, 1998. – С. 194.
18. *Федорова Е. Н., Янушкина Г. М.* Проблема смысловости в учебной деятельности учащихся // Фундаментальные исследования. – 2004. – № 6. – С. 72–73.
19. *Фоменко В. Т.* Исходные логические структуры процесса обучения. – Ростов н/Д, 1985. – С. 221.
20. *Эльконин Д. Б.* О структуре учебной деятельности // Избранные психологические труды. – М., 1989. – С. 218–220.
21. *Best V., Thomas W.* The Creative Teaching & Learning Resource Book. – New York: Continuum International Publishing Group, 2008.
22. *Pennlert L. A.* Visible Teaching? Perspectives on Teaching and Teaching Competence // Didaktisk Tidskrift. – 2013. – Vol. 23. – no. 1. – pp. 513–528.



## ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Колесина К. Ю.,  
Мирошниченко А. В.**

---

*Переход на новые образовательные стандарты, обновление учебных программ и учебников, вариативность содержания образования требуют принципиально нового подхода к конструированию и модернизации, определению целей и задач образования, его содержания, организации самого образовательного процесса.*

*В статье представлены общие теоретические позиции авторов, позволяющие рассматривать метапроектный подход к обучению как механизм реализации целей и задач, стоящих перед современным образованием. Метапроектный подход, относящийся к инновационным средствам образования XXI в., обеспечивает процесс образовательной деятельности, связанный с изменениями и инновациями не только в содержании образования, но и в его техническом и технологическом сопровождении, в способах организации, характере метапредметной проектной деятельности обучающихся.*

*Метапроектное обучение рассматривается авторами как одно из наиболее перспективных направлений инновационной деятельности в области педагогической теории и образовательной практики. Данная технология характеризуется с позиций ее смыслообразующего потенциала.*

**Ключевые слова:** *метапроектный подход, метапроектное обучение, метапроектная технология, метапроект, смыслообразование, смыслодеятельность, смыслообразующий потенциал, инновационная деятельность.*

Развитие российской системы образования в настоящее время выдвигается в разряд приоритетных направлений развития страны, включается в ряд важнейших национальных проектов как одна из сфер жизни общества, в которой представлены интересы большинства населения Российской Федерации.

Значительные изменения в обществе, ускорение темпов социально-экономического развития определяют требования к образованию, соответствующие мировым тенденциям и направленные на формирование качеств личности, востребованных в первой половине XXI столетия: мобильности, динамизма, конструктивности, социальной, коммуникативной, познавательной, профессиональной компетентности.

Развитие гуманистических, культурологических, социально-личностных педагогических концепций обусловило внимание педагогической теории и образовательной практики к общечеловеческим, антропоцентрическим ценностям, что потребовало определения новых, адекватных запросам личности и потребностям общества подходов к формулированию целей и задач, организации образовательного процесса, отбору содержания образования, прогнозированию его результатов.

Прогрессивные изменения образовательной реальности связаны с новыми педагогическими разработками, которые не могут быть освоены без надлежащего управления и организации инновационных процессов. Для внедрения но-

вых форм, методик, педагогических технологий требуется понимание того, как эти новшества внедрять, осваивать и сопровождать. Под инновациями здесь понимаются нововведения – целенаправленные изменения, вносящие в образование новые элементы и вызывающие его переход из одного состояния в другое [9].

Среди основных направлений инновационных преобразований в педагогике выделяют следующие:

- проектирование новых моделей образовательного процесса;
- разработка концепций стратегий развития образования и образовательных учреждений;
- обновление содержания образования, изменение и разработка новых технологий обучения и воспитания;
- улучшение подготовки педагогических кадров;
- обеспечение психологической, экологической безопасности учащихся, разработка здоровьесберегающих технологий обучения;
- обеспечение успешности обучения и воспитания, мониторинг образовательного процесса и развития учащихся;
- разработка учебников и учебных пособий нового поколения.

К наиболее перспективным направлениям инновационной деятельности в области педагогической теории и образовательной практики можно отнести, по нашему мнению, *метапроектное обучение*, обосновываемое нами как новое направление в дидактике [6].

Проектное обучение, как оно формируется в отечественном образовании с его предметной организацией учебной деятельности, не находит для себя благоприятных условий, поскольку по своей природе имеет дело с надпредметным содержанием и близким к нему межпредметным и внепредметным материалом. Традиционное проектное обучение приходится адаптировать к условиям современного отечественного образования, расширять его границы [10].

В этой связи наш подход к обучению, включающий метазнания, метаумения, метаидеи и т. д. квалифицируется нами как метапроектное обучение (мета – «за», «через», «над»). Внутренняя необходимость во введении новой категории

«метапроектного обучения» заключается в том, чтобы признать: совсем необязательно рассматривать образование как систему методов, направленных на человека для достижения поставленных целей. Образование можно рассматривать как принадлежащее лично каждому человеку стремление к познанию. Поскольку методу проектов уже исполнилось более ста лет, его инновационность состоит не в алгоритме или организационных компонентах, заложенных еще его создателями, а в актуальности предметного содержания, современном инструментарии и инновационных способах реализации. Это значит не *с какой целью, что за чем следует и что получим в результате, а над чем работаем, какими средствами и какими путями идем к цели* [7].

Кратко сущность метапроектного подхода выражается в том, как человек на основе метапознания осознает и осмысливает свой жизненный путь, соотносит свой личностный смысл с конечной целью – смыслом жизни. На протяжении всей жизни личность находится в процессе своего самостроительства и, создавая этот проект, проектируя себя, человек опирается на свой личный опыт. В процессе жизнедеятельности, активного участия в разнообразных видах практики (познавательной, смыслопоисковой, социальной и др.) он, совершенствуясь в своем духовном и личностном строительстве, преобразует и себя, и окружающий его мир. Метапроектное обучение, таким образом, с одной стороны, ограничивает традиционный предметоцентризм; с другой, – расширяет и углубляет его, делая учебный предмет полем межпредметных взаимодействий.

Мы рассматриваем метапроектное обучение через погружение его в смыслодидактическое пространство, что существенным образом меняет его сущность, поднимает его на новый качественный уровень, вводит его в систему «человеческого», «личностного измерения».

В качестве содержания инновационной деятельности мы определяем разработку теории и технологий реализации в учебном процессе метапроектного обучения с позиций его смыслообразующего потенциала, который реализуется через пересечение смысловых полей разнохарактерного содержания. У смыслообразующего контента при его соприкосновении

с метапроектным обучением появляется новый носитель смысла – метапроект как особый вид текста, включающий смыслодержущую и смыслозначащую проблему [6].

Раскрытие смыслов считается предназначением любой технологии, но особенное значение этот тезис имеет по отношению к метапроектной технологии. При этом вырабатывается личностное отношение к тем или иным проблемам, положенным в основу метапроектов, самоопределение в областях метапроектной деятельности; определяются приоритетные зоны этой деятельности и, в конечном счете, формируется индивидуальная образовательная программа проектной деятельности обучающегося. На данном этапе особое значение имеет актуализация как можно более разнообразной «палитры» мотивов – от заинтересованности проектом, ситуативно возникшей потребности в его исследовании до осознания личностной значимости работы над проектом, разрешения проблемной ситуации, заложенной в основу проекта, формирования собственной компетентности в области предстоящей проектной деятельности [9].

Метапроектное обучение как дидактическая категория и педагогическая реальность основывается на особой стратегии, включающей формирование метазнаний, метаумений, метаспособов, метапонятий, метаидей. По своей природе оно призвано эффективно формировать ключевые компетентности учащихся и наиболее значимые особенности личности: позиции, взгляды, мировоззрение, опыт, систему ценностей, установки, когнитивные схемы и фон.

Обращение к смыслообразующим механизмам метапроектного обучения охватывает как ключевые компетентности учащихся (проникновение в смыслы осваиваемого содержания), так и проектирование процесса обучения с перспективой инициации смыслов. Более того, участвуя в проектировании учебной деятельности на смыслообразующей основе, учащийся проектирует себя, свою собственную траекторию развития.

И. В. Абакумова рассматривает концепцию смыслообразования в учебном процессе с позиций метасистемного подхода, когда характеризуются не столько основные компоненты обучения как системы, сколько способы их

взаимоотношений, в качестве которых выделяются смысл и смыслообразование. Первый – как основа организующих отношений «ядра личности», второй – как доминирующий вектор образовательного процесса. Смысл выступает в качестве результата «одновременного действия всех контуров человеческой психики», «компетенции сознания» [1, с. 9]. Многие процессы развития личности, ее самовыражения, самоопределения, рефлексии самым непосредственным образом связаны с процессами смыслообразования. «Поскольку смыслы – единицы сознания, то в учебном процессе активно задействованным оказывается потенциал ученика» [1, с. 10].

Метапроектное образование как педагогическая система является развивающимся, самоорганизующимся явлением. Для реализации условий возникновения процесса самоорганизации в педагогической системе метапроектное образование (метапроектная деятельность) обладает следующими характеристиками: открыто для взаимодействия и обмена информацией и «энергией» с окружающей средой; содержит активное начало, что проявляется в инициативе участников педагогического процесса, стремлении к самосовершенствованию, самореализации и т. д.; предоставляет свободу выбора, т. е. обладает способностью определения путей развития; реализовывает свои идеи на практике; развивается только на основе взаимодействия различных уровней; ориентировано на цели развития и саморазвития личности учащихся.

Актуализируя личностные смыслы и ценности, метапроектное обучение обеспечивает приоритет в сознании ученика личностных целей и смыслов, одновременно выводя на более высокий уровень социальные ценности и социальные смыслы овладения системой компетенций в условиях метапроектной деятельности.

Поскольку наука вышла на уровень парадигмального мышления, где целое рассматривается в единстве всех его компонентов, а современное образование исходит из посылки высшей ценности – человеческого существования, то проектирование себя, своего образа в метапроектном подходе рассматривается нами как стратегический



компонент, как целеполагание своего смысла жизни, а непосредственная проектная деятельность – как способ развертывания этого проекта, как смыслопоисковая деятельность. Принципами, на которых базируется методология метапроектного обучения, являются деятельная активность учащегося и опора на его ценностно-смысловую сферу.

Построение концепции метапроектного обучения осуществляется на основе представления обучения саморазвивающейся системой открытого типа, сущность которой определяется внутренними интенциями (потребностями) каждого учащегося выразить отношение к миру и к себе. Саморазвитие предполагает возникновение и становление, прежде всего, смысловых психических новообразований. Процесс смены динамичных и устойчивых состояний смысловой сферы (от личностных смыслов, смысловых установок, смыслообразующих мотивов до смысловых конструктов, смысловых диспозиций и ценностей) полагает цель обучения как «запуск» процессов смыслообразования учащихся. При этом метапроектное обучение приобретает непрерывный, комплексный характер, включающий в себя метод проектов, крупноблочную организацию учебной и исследовательской деятельности, а также межпредметную интеграцию, включающую транс- и кросс-интеграционные варианты как технологии инициации ценностно-смыслового отношения обучающихся к постигаемому.

В качестве реальных жизненных проблем в метапроектном обучении важно выделить те, которые соотносятся с содержанием обучения, непосредственной его реализацией в реальном течении процесса обучения и личностью самого учащегося. Достаточный пласт жизненных проблем обозначен через ситуации адаптации личности учащегося к себе, к своему Я, его важным аспектам – актуальному и проективному Я.

Ценности и смыслы жизни как структурные единицы содержательного уровня обучения придают ему диалоговый характер. Основной структурной единицей содержания, наряду с учебными темами, блоками тем, проблем формального характера, являются проблемы высокого уровня обобщения – проблемы общечеловеческих ценностей.

Основой формирования общего механизма присвоения «смыслов культуры» является метапроектная деятельность. Она порождает процессы смыслообразования, предстает как форма взаимодействия субъекта с объектом, опосредованная смысловым отражением объекта (содержания), которое выступает одновременно и предметом смысловой деятельности, и самой смыслодеятельностью.

Педагогическими условиями обеспечения процессов смыслопорождения при реализации метапроектного подхода в образовании являются: единство социально-психологического, организационного, научно-методического, технологического, ресурсного сопровождения проектной деятельности; обеспечение целостности, системности процесса обучения; регулирование и корректировка процесса проектной деятельности учащихся.

На уровне реального развертывания метапроектного обучения, т. е. непосредственной контактной деятельности учителя и учащегося, на первый план выходит взаимодействие личного опыта ребенка и содержания обучения, спроектированного учителем. Важное значение имеет не столько выявление учителем ошибок в ответах и способах деятельности, сколько формирование у учащегося потребности в анализе своего жизненного опыта путем его соотнесения с опытом культуры, обнаружения личностного смысла, стремления произвести собственный образовательный продукт, желания вступить в диалог с учителем.

Согласно принципу спирально-концентрического поиска познавательных ориентиров, лежащего в основе интегрированного знания, в процессе раскрытия содержания метапроектного обучения, развитие познавательных ориентиров по спирали предполагает расширение и углубление интегративного знания сначала на основе определения его системообразующих компонентов и структурных связей, а затем – за счет процессов самоорганизации интеллектуальной сферы личности. Задача учителя несколько меняется. Она состоит не столько в созидании самого интегрированного знания в процессе обучения, сколько в преобразовании его на уроках в способ целостного видения и освоения учащимися окружающего мира.

Потенциально смысл постигаемого будет раскрываться в соответствии с тем смысловым развитием, которое может иметь для ученика предлагаемое к усвоению содержание, и тем уровнем смыслового развития, который у него актуализирован. В процессе обучения важно работать с актуальным личным опытом каждого учащегося. Его актуальный опыт имеет особое значение для учащегося и, следовательно, он небезразличен. Именно эта часть опыта является основой и предпосылкой развития смыслов и смысловых образований (смысловых установок, смысловых конструктов и пр.). Однако, сформированный учащимися опыт имеет тенденцию с течением времени обесличиваться, из актуальной зоны переходить в периферийную, контролируемую. Эту динамическую сторону личного опыта учащихся и следует учитывать при проектировании содержания метапроектного обучения.

Проектная деятельность учащихся как базовая составляющая учебной деятельности в метапроектной интерпретации выступает как динамическая активность личности познающего и состоит из трех этапов: предварительного (значимого предмета), основного (значащей деятельности) и итогового (значащего переживания). На предварительном этапе происходит «встреча учащегося с проектом будущего». Главная задача данного этапа – отыскать значимый объект посредством обнаружения в личном опыте различных интенций и установления доминирующей интенции, – стратегии, «впечатанной» в образ мира и временную перспективу учащегося. На данном этапе выделены абстрактные категории метапроектной деятельности: смысловая многозначность и смысловое обобщение. Основная функция смыслового ориентирования данного этапа – прогностическая. В метапроектном обучении содержится значительный смысловой потенциал, реализующийся через пересечения смысловых полей разнохарактерного содержания.

Следующий этап учебного содержания ориентирован на устойчивые смысловые образования учащихся (смысловые конструкты и смысловые диспозиции). Насыщение сознания обучающегося личностными смыслами, переход от эмоционально-непосредственного смысло-

вого восприятия к возможности вербализовать смыслы, вывести их на познавательно-оценочный уровень; расширение смысловых установок как основа сущностного понимания значения внешнего для себя самого, своего субъектного опыта; мотивация как основа учебной успешности – все это позволяет вырасти смысловым образованиям личности до стадий, когда базовая система смыслов уже присутствует в сознании ученика достаточно целостно и новое, предлагаемое к усвоению содержание, уже не просто дискретно пробуждает пристрастность, отношение, а соотносится с тем смысловым полем, которое уже сформировано [6].

Следует также выделить этап учебного содержания, ориентированного на личностные ценности учащихся. Содержание ориентировано на то, что у учащихся сформированы так называемые высшие смыслы, смысл жизни, самоотношение. Здесь, на этом уровне смыслового развития, новый смысл не возникает, а уже существующий смысл переходит в новую форму существования или на новый носитель. Именно эти смыслы позволяют ученику принимать ценности общечеловеческой культуры (духовные ценности, ценности индивидуального человеческого опыта, такие как: красота, вдохновение, покаяние, совесть, творчество, долг, ответственность, истина, переживание, доброта, любовь, дружба).

Предлагаемая нами система метапроектного обучения не только создает оптимальные условия для реализации гуманистического потенциала образования, но и для его обогащения и качественного преобразования, поскольку запускает процессы смыслообразования посредством обращения к субъектному опыту учащихся, обнаружения и раскрытия личностных смыслов, смысловых установок и смыслообразующих мотивов, к его эмоционально-чувственной сфере, переживаниям в процессе обучения, предоставления определенного пространства свободы выбора содержания образования, разработки его проекта, а также способов деятельности, развития индивидуальных способностей, необходимых для творческой самореализации в различных сферах жизни. И в этом качественное своеобразие метапроектного обучения.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Абакумова И. В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (психолого-дидактический подход). – Ростов н/Д, 2003.
2. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н.* О месте гуманитарного образования в инновационной деятельности университета // Высшее образование в России. Научно-педагогический журнал. – 2014. – № 1.
3. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т.* Личностно-смысловая модель обучения в контексте других дидактических моделей // Модели образовательного процесса. – Ростов н/Д, 2005.
4. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т.* Новодидактика. – М.: КРЕДО, 2013.
5. *Абакумова И. В., Фоменко В. Т.* Образовательные технологии: новые ракурсы. Учебное пособие. – М.: КРЕДО, 2012.
6. *Колесина К. Ю.* Метапроектное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе. – Ростов н/Д: Старые русские, 2008.
7. *Корчажкина О. М.* Реализация педагогических проектов в общеобразовательной школе // Педагогика. – 2008. – № 8. – С. 30.
8. *Хуторской А. В.* Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. – М., 2003.
9. *Хуторской А. В.* Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>
10. *Яковлева Н. О.* Проектирование как педагогический феномен // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 8–14.
11. *Laurillard D.* Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective use of Educational Technology (2nd edition). – London and New York: Routledge, 2002.
12. *Oliver M., Smith J.* Academic Development: A Framework for Embedding Learning Technology // International Journal of Academic Development. – 2000.

*Богуславская В. Ф.,  
Гришина А. В.,  
Коленова А. С.*

**ВЛИЯНИЕ ПРИЗМЫ  
ТРАНСФОРМАЦИИ СМЫСЛОВ МАТЕРИ  
НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОНКОБОЛЬНЫМ РЕБЕНКОМ**

*В статье рассматриваются особенности ценностно-смысловой и психоэмоциональной сферы матери онкобольного ребенка. Основная часть статьи посвящена эмпирическому исследованию влияния онкопатологии ребенка на эмоциональное отношение матери: дано описание выборки, приведены методики исследования и полученные результаты.*

*Онкозаболевание ребенка оказывает огромное влияние на психоэмоциональное состояние матери. С другой стороны, потребность ребенка в стабильной эмоциональной связи с матерью повышается.*

*Методики, использованные в исследовании: проективная методика тест Г. Роршаха (интегративная система Дж. Экнера), методика представления об идеальном родителе, опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия, термометр эмоций.*

*Приводятся результаты, свидетельствующие о том, что мать, имея базовую способность к эмпатии и достаточно высокий уровень значимости эмоционального компонента взаимодействия с ребенком в условиях его болезни не проявляет должного уровня эмоционального вчувствования. Высокий уровень дистресса обуславливает эмоциональное отношение матери к онкобольному ребенку: уровни депрессии и дистресса обуславливают уровень проявления эмпатии при взаимодействии матери с онкобольным ребенком; чем выше у матери уровень дистресса, тем сильнее проявляется ее эмоциональное отношение в стремлении к телесному контакту во время взаимодействия со своим онкобольным ребенком.*

*Полученные результаты могут успешно использоваться психологами при работе с матерями детей с онкопатологией в онкогематологических отделениях.*

**Ключевые слова:** *психоэмоциональная сфера, рак, эмоциональные отношения, дети с онкологией, тест Роршаха, матери онкобольных, дистресс.*

**Введение**

Всем известно, что теплые отношения между матерью и ребенком играют важную роль в жизни каждого. Многие отечественные и зарубежные психологи (М. А. Бебчук, Дж. Боулби, А. Я. Варга, Д. В. Винникотт, Р. В. Овчарова, Р. У. Ричардсон, Е. А. Рихмаер, А. С. Спиваковская, Д. Н. Стерн) отмечают, что одним из важных аспектов общения родителей и детей является эмоциональная сторона взаимодействия [4, 6, 9, 10, 11, 14, 15]. Еще не понимая значения слов,

ребенок начинает различать и понимать материнские эмоции, именно с помощью эмоций ребенок сигнализирует матери о своих потребностях и желаниях. Поэтому эмоциональная сторона взаимодействия с матерью является особенно важной для него. Онкозаболевание ребенка оказывает огромное влияние на психоэмоциональное состояние матери, что проявляется во всех сферах ее жизни [7] и обуславливает фон взаимодействия с ребенком. Полностью меняется вся смысловая сфера

женщины, меняются ее роли в жизни, задачи, окружение [1]. При этом, в ситуации жизнеугрожающего заболевания потребность ребенка в стабильной эмоциональной связи с матерью повышается, чем и определяется актуальность нашего исследования.

Проблема онкологических заболеваний в психологической литературе рассматривается либо с точки зрения причины возникновения заболевания, либо изучается личность больного и его реакция на недуг. Стоит отметить, что практически никто не занимается в отечественной литературе вопросами межличностных отношений в семье больного ребенка, таким образом, исследование имеет определенную научную новизну.

**Цель работы заключается в** выявлении особенностей эмоционального взаимодействия матери и ребенка с онкопатологией.

**Предметом исследования** выступают характеристики эмоционального взаимодействия матери и ребенка.

**Объектом исследования** являются 32 женщины в возрасте от 28 до 37 лет, из них:

- матери детей, находящихся на обследовании в детском онкогематологическом центре ГУЗ «Областная Детская Больница» г. Ростова-на-Дону (основная группа: 16 матерей детей в возрасте от 7 до 11 лет);
- матери детей без хронических заболеваний, учащихся МОУ СОШ № 6 станицы Куцевской Краснодарского края (контрольная группа: 16 матерей детей в возрасте от 7 до 11 лет).

Для проведения исследования использовались следующие материалы:

- метод комплексной диагностики: чернильные пятна Г. Роршаха в интерпретации интегративной системы Дж. Экснера [12];
- метод для определения базовых представлений матерей: методика Р. Г. Овчаровой «представление об идеальном родителе» [9];
- метод для выявления особенностей эмоционального взаимодействия матери и ребенка: опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) Е. И. Захаровой [8];
- метод выявления уровня дистресса матерей: методика «термометр Дистресса», созданная командой паллиативной помощи и онкологии при больнице Хиллингтон.

### **Процедура и результаты исследования**

Исходя из проблемы нашего исследования, мы разделили его процедуру на 3 этапа.

1. Изучить базовую способность к эмпатии матерей детей с онкопатологией и уровень значимости эмоционального компонента взаимодействия с ребенком в их представлении об «идеальном родителе». Инструментарий: метод чернильных пятен Г. Роршаха на основе интегративной системы Дж. Экснера [2]; методика Р. Г. Овчаровой «представление об идеальном родителе» [9].

В исследовании приняли участие 44 матери. Для определения наличия базового уровня эмпатии у матерей мы использовали метод чернильных пятен Г. Роршаха на основе интегративной системы Дж. Экснера [2]. В результате было выявлено, что все матери имеют базовую способность к эмпатии.

Далее нами был выявлен уровень значимости эмоционального компонента во взаимодействии матери с ребенком в ее представлении «об идеальном родителе». Нас интересовало выявление матерей со средним и высоким уровнем значимости в представлении. По итогу проведения методики «представление об идеальном родителе» Р. Г. Овчаровой было выявлено, что у 32-х испытуемых сложилось представление «об идеальном родителе» как о человеке с теплым эмоциональным отношением к ребенку, понимающем, эмоционально поддерживающем и т. д. При этом, у 8 матерей был выявлен высокий уровень значимости эмоционального аспекта во взаимодействии со своим ребенком, а у 24 матерей значения находились в среднем диапазоне (рис. 1).

Следует отметить: при качественном оценивании результатов исследования наибольшее количество баллов в эмоциональном аспекте получили следующие утверждения:

- идеальный родитель – радостный;
- идеальный родитель – мягкий;
- идеальный родитель – жалеющий;
- идеальный родитель – любящий;
- идеальный родитель – не стыдящийся за ребенка.

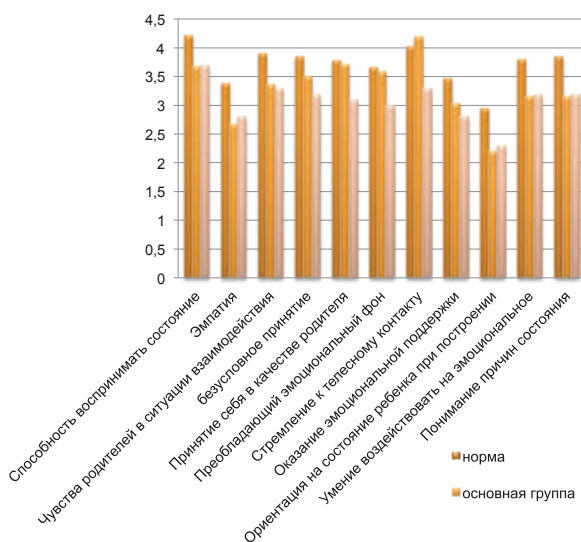
Таким образом, нами была сформирована исследуемая выборка в количестве 32-х человек, (матери с базовой способностью к эмпатии и с высоким уровнем эмоционального взаимо-



действия в «представлении об идеальном родителе»), разделенная на основную и контрольную группы с точки зрения здоровья ребенка (основная – матери онкобольных детей, контрольная – матери относительно здоровых детей).

2. Выявить особенности эмоционального взаимодействия матерей и детей с онкопатологией. С этой целью был использован опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) Е. И. Захаровой [8].

Обратимся к Рисунку 1, наглядно представляющему распределение особенностей эмоционального взаимодействия матерей с детьми и соотношение этих параметров с показателями средних и критериальных значений в основной группе.



**Рисунок 1.** Показатели по 11-ти шкалам эмоционального взаимодействия матерей из основной группы в сравнении с нормой и критериальными значениями

Результаты исследования показали, что при рассмотрении показателей в основной выборке всех 11-ти шкал (опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия Е. И. Захаровой (ОДРЭВ) [5]) относительно средних и критериальных значений можно сделать следующие выводы:

По шкале «стремление к телесному контакту» практически у всех матерей онкобольных детей показатели не только заметно выше, чем по всем остальным 10-ти способам проявления эмоционального взаимодействия, но и пре-

вышают значения нормы (ср. балл > 4,05). Это можно интерпретировать как наиболее предпочтительный способ проявления эмоционального тепла в ситуации матерей онкобольных детей. Можно предположить, что если у матери не хватает «душевных сил» дать своему ребенку тепло на эмоциональном уровне, то она заменяет его тактильным компонентом и проявляет эмоциональное тепло на телесном уровне, что и объясняет данные по шкале «стремление к телесному контакту».

Можно отметить, что показатели по шкалам «способность воспринимать состояние», «понимание причин состояния», «умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка» очень близки к показателям критериальных значений, что свидетельствует о приближении данных шкал к дефицитарному порогу (ср. баллы 3,68; 3,16; и 3,16 соответственно). Можно говорить о том, что матери больных детей при эмоциональном взаимодействии со своим ребенком испытывают трудности в восприятии состояния своего чада, и, следовательно, им сложнее понимать причины того или иного состояния своего ребенка. При этом им тяжело воздействовать на эмоциональное состояние ребенка. Данные проблемы можно объяснить самой спецификой заболевания и особенностями его лечения, ведь у детей после химиотерапии возникают проблемы с гормональным фоном, что влечет за собой частые смены настроения, внезапные капризы и т. д.

Следует отметить, что показатели по шкале «ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия» ниже критериальной нормы, что указывает на дефицит данного показателя у матерей онкобольных детей (ср. балл < 2,3). Низкие значения можно объяснить тем, что ребенок, находящийся в условиях онкологического диспансера, часто может «мешать» процессу спасительного лечения (капризничать, отказываться от болезненных процедур и т. д.). Матери в такие моменты не просто не входят в положение своего чада, но и всеми способами пытаются повлиять на своего ребенка, не учитывая его пожелания и состояние.

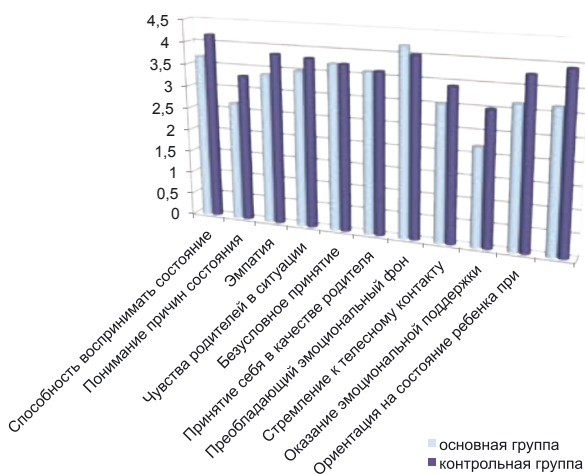
Так, можно говорить о том, что среднegrupповая тенденция в основной исследуемой группе (матери детей с онкологическим заболеванием) находится на уровне ниже средних показателей

нормы, что дает нам право говорить о сниженном эмоциональном «вчувствовании» во время общения со своим ребенком.

В то же время в контрольной группе (матери детей, не страдающих хроническим заболеванием или заболеваниями, угрожающими жизни) основное количество признаков находится на уровне средних значений.

Лишь показатели по шкале «понимание причин состояния» у контрольной группы чуть превышают средние значения (ср. балл > 3,85), что можно интерпретировать как желание и стремление родителей быть ближе к своему ребенку, проявлять соучастность, принимать свое чадо и действовать, обращая внимание на его предпочтения и пожелания.

Результаты исследования показали, что в целом, в исследуемой основной группе (16 матерей с онкобольшими детьми) средний уровень практически по всем 11-ти показателям эмоциональной стороны взаимодействия заметно ниже, чем в контрольной группе (рис. 2).



**Рисунок 2.** Выраженность особенностей детско-родительского эмоционального взаимодействия в исследуемых группах

Таким образом, сравнительный анализ данных основной и контрольной групп показал, что матери больных детей в своем общении с ними в условиях болезни ребенка не проявляют должного уровня эмоционального вчувствования, принятия и тепла. При этом, некоторые аспекты взаимодействия даже находятся на дефицитарном и близком к дефицитарному уровнях. В то же время, матери из контрольной группы, не за-

трудняясь, воплощают в своем взаимодействии с ребенком основные критерии эмоционального общения, транслируют на эмоциональном уровне принятие своего ребенка.

### Определение степени статистической достоверности полученных данных

Для статистической обработки полученных данных использовалась программа Statistica 6.0. Был применен t-критерий Стьюдента для двух выборок.

Статистический анализ показал, что полученные в ходе исследования данные по шкалам: «способность воспринимать состояние», «эмпатия», «чувства родителей в ситуации взаимодействия, стремление к телесному контакту», «оказание эмоциональной поддержки, ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия», «умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка», «понимание причин состояния» имеют достоверную вероятность 96 %,  $t = 4,295$ ,  $p < 0,05$ .

Таким образом, наша гипотеза о том, что у матерей здоровых детей эмоциональный компонент взаимодействия с ребенком может быть выше, чем у матерей онкобольных детей, подтвердилась.

### 3. Выявить уровень дистресса матерей.

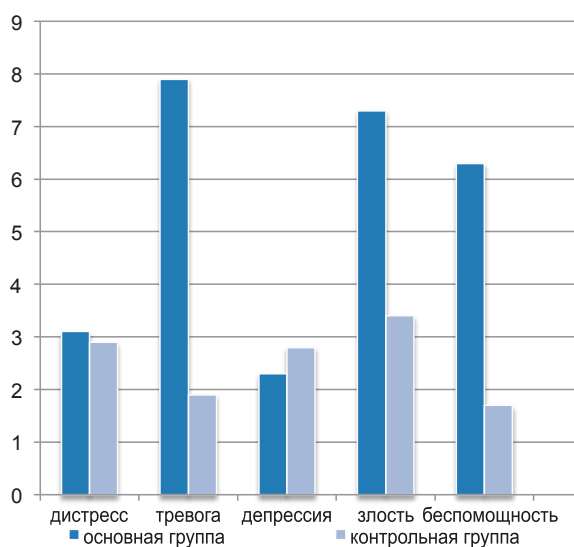
Для достижения поставленной цели была применена методика «термометр Дистресса», созданная командой паллиативной помощи и онкологии при больнице Хиллингтон.

Нами было сделано предположение, что именно уровень дистресса матерей онкобольных детей может влиять на особенности их эмоционального взаимодействия со своими детьми. Поэтому мы исследовали уровень дистресса в основной и контрольной группах. Анализ полученных данных приведен на Рисунке 3.

В результате анализа полученных данных было выявлено, что у матерей онкобольных детей высокие баллы по шкалам:

- «тревога» («сырые» баллы 7,9), что свидетельствует о высокой значимости ситуации, в которой сейчас пребывают мать и онкобольной ребенок. Этот результат дает нам право говорить о том, что мать болезненно реагирует на все, происходящее с ней и ребенком, находится в состоянии постоянного эмоционального напряжения;

- «злость» («сырые» баллы 7,3), что свидетельствует о высоком уровне агрессии. Данный показатель может выражаться в агрессии, направленной на окружающих, на саму ситуацию, и даже на себя (аутоагрессия). Зачастую при личном общении можно услышать такие слова: «за что нам эта болезнь», «судьба от меня отвернулась», «все не ладится, весь мир против нас», «все родители детей в школу отправляют, а я тут», «это у меня тяжелая судьба» и т. д.;
- «беспомощность» («сырые» баллы 6,3), что свидетельствует о невозможности матери качественно повлиять на ситуацию болезни ребенка. Она может только следовать указаниям врачей и надеяться. Но сама не держит ситуацию под контролем и от нее мало что зависит. Для матери такая ситуация, как правило, не знакома. Ведь до болезни состояния ребенка были под ее контролем и она знала, как возможно их изменить.



**Рисунок 3.** Показатели по шкалам дистресса в основной и контрольной группах

При этом на Рисунке 5 мы видим, что в контрольной группе шкала «злость» незначительно выше других (3,4 балла). Данный факт можно отнести как к ситуативной усталости, так и к индивидуальным способам реагирования матерей.

Итак, уровень тревоги, уровень злости и беспомощности у матерей детей, больных онкологическим заболеванием, можно объяснить

общим эмоциональным состоянием, стрессовой ситуацией, возникшей из-за болезни ребенка, постоянным пребыванием в онкологическом диспансере, в ситуации болезненного лечения и угрозы жизни для их детей.

4. Проанализировать взаимосвязь особенностей эмоционального взаимодействия и уровня дистресса у матерей.

Для получения результатов корреляционного анализа по Спирмену использовалась программа Statistica 6.0.

Результаты анализа взаимосвязи особенностей эмоционального взаимодействия матери и ребенка с онкопатологией с уровнем дистресса матери выявили, что во всех исследуемых группах существует:

- положительная взаимосвязь между стремлением к телесному контакту и уровнем дистресса;
- отрицательная взаимосвязь между уровнем проявления эмпатии в общении и уровнем депрессии;
- отрицательная взаимосвязь между уровнем проявления эмпатии в общении и уровнем дистресса.

#### **Обсуждение результатов исследования**

Итак, уровень дистресса влияет на особенности эмоционального взаимодействия матери и ребенка с онкопатологией.

Чем выше уровень дистресса, испытываемого матерью, тем сильнее она проявляет в общении с онкобольным ребенком потребность в телесном контакте.

Чем сильнее у матери проявляются депрессия и дистресс, тем меньше она проявляет эмпатию по отношению к своему ребенку, тем холоднее ее общение с ним и меньше внимания уделяется задаче «вчувствования и понимания» своего чада.

#### **Выводы**

Таким образом, на основе полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1. Мать, имея базовую способность к эмпатии и достаточно высокий уровень значимости эмоционального компонента взаимодействия с ребенком в их представлении об «идеальном родителе», в условиях болезни ребенка не проявляет должного уровня эмоционального вчувствования.

2. Высокий уровень дистресса обуславливает эмоциональное отношение матери к онкобольному ребенку: чем выше у матери уровень дистресса, тем ярче проявляется ее эмоциональное отношение в стремлении к телесному контакту во время взаимодействия со своим онкобольным ребенком.

3. Уровни депрессии и дистресса обуславливают уровень проявления эмпатии при взаимодействии матери с онкобольным ребенком. То есть, чем у матери выше уровень дистресса или депрессии, тем меньше она проявляет эмпатии по отношению к своему ребенку.

**Практическая значимость нашего исследования** выражается в том, что полученные результаты могут успешно использоваться в работе с матерями детей с онкопатологией и быть применены в более широких исследованиях данного вопроса.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц.* Смыслообразование как фактор инициации ценностно-смысловых установок в процессе формирования антиэкстремистской идеологии // Российский психологический журнал. – 2011. – № 3. – С. 11–20.
2. *Ассанович М. А.* Когнитивная концепция диагностических возможностей формирования ответов при тестировании с помощью метода Г. Роршаха // Вестник клинической психологии. – 2005. – № 1. – С. 19–20.
3. *Ассанович М. А.* Интегративная система психодиагностики методом Г. Роршаха. – М.: Когито-Центр, 2011. – 397 с.
4. *Бакулин А. В.* Ценностно-смысловые барьеры как категория психолого-дидактического анализа // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2009. – № 7/2. – С. 11–17.
5. *Бибчук М. А., Рихмаер Е. А.* Практическая психодиагностика семьи: методическое пособие с приложениями. – М.: ИД «Бионика», 2012. – 148 с.
6. *Варга А. Я.* Структура и типы родительского отношения. – М.: Наука, 1986.
7. *Добряков И. В., Защиринская О. В.* Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. – СПб.: Речь. 2007. – 400 с.
8. *Захарова Е. И., Петрова А. А.* Материнские представления о ребенке и их роль в становлении родительства // Семейная психология и семейная терапия. – 2004. – № 3. – С. 7–12.
9. *Овчарова Р. В.* Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.
10. *Ричардсон Р. У.* Силы семейных уз. – СПб.: Питер-пресс, 1994. – 198 с.
11. *Спиваковская А. С.* Как быть родителем? – М.: ТРПСФСР, 1986.
12. *Exner J. E., Asheville Jr.* A Rorschach workbook for the comprehensive system. – North Carolina, 2001. – 232 p.
13. *Parker R.* Mother love / Mother hate: power of maternal ambivalence. – USA: Basic Books, 1995. – 217 p.
14. *Stern D. N.* The first relationship: infant and mother. – Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard university Press, 2002. – 178 p.
15. *Winnicott D. W.* Primary maternal preoccupation. – USA: Basic Books, 1956. – 431 p.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ БОЛЬНЫХ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОГО ПРОФИЛЯ

**Труфанова О. К.,  
Мануйлова О. В.**

*В статье обоснована необходимость исследования защитных механизмов и механизмов совладающего поведения у психосоматических больных сердечно-сосудистого профиля. Показана роль копинг-стратегий и личностного реагирования в формировании смыслов отношения к болезни. Рассмотрены отличия типов защитного и совладающего поведения в группах больных с ишемическим заболеванием сердца и церебральным атеросклерозом. Обоснован психолого-методический инструментарий диагностики психологических особенностей защитных механизмов и копинг-стратегий больных сердечно-сосудистого профиля и больных с церебральным атеросклерозом. Выявлены и статистически обоснованы возрастные зависимости доминирования тех или иных защитных механизмов и копинг-стратегий, взаимосвязь самочувствия, активности и настроения с отношением к болезни и удовлетворенностью способами совладания с ней.*

**Ключевые слова:** копинг-стратегии, защитные механизмы, ишемическая болезнь, церебральный атеросклероз, отношение к болезни, соматическая болезнь, типы реакций, психосоматика, диагностика, возрастные особенности.

В настоящее время по-прежнему остаются недостаточно изученными механизмы развития соматических заболеваний при воздействии определенных личностных и поведенческих особенностей на функционирование регуляторных систем. Между тем, психологическая картина соматического страдания преломляется в каждом конкретном случае по-своему, приобретая индивидуально-личностную окраску [10]. Личностное реагирование на болезнь зависит от тех смыслов, которые вкладываются в отношение к собственным проявлениям на витально-биологическом, профессионально-трудовом, социально-психологическом и индивидуально-психологическом (этическом, эстетическом, интимном) уровнях каждого конкретного больного [10].

Исследователи отмечают, что «адаптивные механизмы человека, обеспечивающие гибкость и пластику его психики, располагаются в межуровневых зонах интегральной

индивидуальности, прежде всего со стороны высших, смысловых уровней, зон сознания, индивидуального Я. Так устанавливается равновесие человека с его собственным Я, как и с непростоим для вхождения в него социумом» [1, с. 2–3]. Данное высказывание справедливо для здорового человека, тогда как у человека страдающего обретение смысла становится наиболее сложным и значимым процессом. И этот процесс неразрывно связан с типами реакций больных на их заболевание. М. Боухал, Р. Конечный предлагают следующую классификацию типов реакций больных на заболевание: нормальная – соответствует объективному состоянию больного; пренебрежительная – недооценивают тяжесть болезни; отрицающая – игнорируют факт болезни; нозофобная – имеет место понимание того, что опасения преувеличены, но преодолеть своих опасений больной не может; ипохондрическая – погружение в болезнь; нозофильная – получение удовлет-



ворения от того, что болезнь освобождает от обязанностей; утилитарная – получение известной выгоды от болезни, моральной или материальной [4, 5, 6].

Целый ряд исследователей указывают на наличие типологии психосоциальных реакций на болезнь (Н. Я. Иванов, А. Е. Личко (1980); Ю. Г. Зубарев, А. Р. Квасенко (1980); З. Липовски (1983); Р. Розенман, М. Фридман, Ф. Фричевски (1980); О. К. Труфанова (1998)) [10]. Так, в качестве реакции на информацию о заболевании («значение болезни») рассматривается болезнь как угроза или вызов, при этом типами реакций могут быть противодействие, тревога, уход, борьба. Значению «Болезнь как утрата» при этом сопутствуют такие типы реакций, как депрессия, ипохондрия, растерянность, горе, попытки привлечь к себе внимание, нарушение режима. «Болезнь как выигрыш или избавление» – типы реакций: безразличие, жизнерадостность, нарушение режима, враждебность по отношению к врачу. «Болезнь как наказание» – типы реакций: угнетенность, стыд, гнев. Выделяют и эмоциональное отношение к болезни – тревогу, горе, депрессию, стыд, чувство вины. Реакции преодоления болезни дифференцируются по преобладанию в них когнитивного или поведенческого компонента [11, с. 15]. Такие типы реакций тесно взаимосвязаны с защитными механизмами личности, которые на начальных этапах заболевания и осознания проблемы помогают сохранности внутреннего субъективного мира, но с развитием отношения к болезни только усугубляют неконструктивное воздействие, поскольку при выраженной реакции защитного типа проблема не решается, сознание «защищается» от осмысливания и принятия – избегает, замещает, проецирует, вытесняет, компенсирует и т. д.

Другими механизмами совладания с проблемой являются копинг-механизмы – это конструктивные поведенческие реакции, которые не маскируют проблему, а нацеливают человека на истинное разрешение, поиск адекватного решения. К копинг-механизмам относятся самоконтроль, поиск поддержки, дистанцированность и многие другие. Выраженность и соотношение защитных механизмов и копинг-стратегий в поведении каждого конкретного

психосоматического больного во многом определяют смысловую центрацию отношения к болезни, и, в свою очередь, влияют на ее возникновение.

Несмотря на успехи современной медицины в превентивном направлении, не наблюдается снижения роста частоты случаев возникновения основных психосоматических болезней среди населения, что способствует концентрации научных исследований в области изучения основных механизмов возникновения и прогрессирования хронических заболеваний неинфекционного происхождения [11].

Несмотря на многочисленные исследования, пока не разработан единый подход к оценке роли психологических, поведенческих и соматических факторов в развитии сердечно-сосудистых заболеваний. На наш взгляд, особый интерес представляет проблема роли совладающего поведения как фактора, снижающего уровень эмоционального напряжения у больных [7, 8, 9].

Целью нашего эмпирического исследования стало изучение психологических особенностей защитных механизмов и копинг-стратегий у психосоматических больных сердечно-сосудистого профиля. Экспериментальная группа включала 30 больных с психосоматическим заболеванием ИБС (ишемическая болезнь сердца) и 30 больных сосудистым заболеванием с выраженным психосоматическим этиологическим фактором – церебральным атеросклерозом (церебрастения) в возрасте от 40 до 70 лет.

Задачами исследования явилось изучение стратегий совладающего поведения, особенностей защитных механизмов, степени удовлетворенности больных результатами совладающего поведения и действия защитных механизмов, а также взаимосвязи копинг-стратегий и типов отношений к болезни у психосоматических больных сердечно-сосудистого (ИБС) и сосудистого (ЦА) профиля.

Методики эмпирического исследования: копинг-тест Лазаруса, опросник Келлермана-Плутчика-Конте, тест САН (самочувствие, активность, настроение), личностный опросник Бехтеревского института «ЛОБИ» (А. Е. Личко, Н. Я. Иванов). Применялись методы статистической обработки эмпирических данных:

U-критерий Манна–Уитни и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Анализ и статистическая обработка полученных результатов (ранговая корреляция Спирмена) выявили отрицательную зависимость между возрастом респондентов обеих групп и такими защитными механизмами, как отрицание реальности, регресс и рационализм (при  $p < 0,05$ ,  $t = -0,50$ ). Из чего следует, что чем выше возраст испытуемых, тем слабее выражены данные защитные механизмы, и, напротив, чем возраст моложе, тем защитные механизмы выражены сильнее. Таким образом, можно говорить об ослаблении психологической адаптации с увеличением возраста пациентов, что требует психологической помощи, более интенсивного психологического сопровождения пожилых больных.

Обнаружена взаимосвязь отрицательного характера между возрастом и такой копинг-стратегией, как «бегство» (при  $p < 0,05$ ,  $t = -0,25$ ): чем старше возраст, тем меньше присутствует в преодолении трудностей данная копинг-стратегия, при действии которой респонденты стараются уйти в какой-либо вид деятельности или состояние, чтобы избежать проблем.

Возраст отрицательно взаимосвязан с такими показателями, как самочувствие (при  $p < 0,05$ ,  $t = -0,54$ ), активность (при  $p < 0,05$ ,  $t = -0,40$ ) и настроение (при  $p < 0,05$ ,  $t = -0,55$ ). То есть чем старше возраст респондентов, тем ниже уровень удовлетворенности качеством жизни и адаптации.

Сравнительный анализ результатов исследования особенностей копинг-стратегий по методике Р. Лазаруса показал, что в группе больных с ишемическими заболеваниями преобладают средние, более адаптивные уровни копинг-механизмов, а также присутствуют низкие показатели напряженности. Высокие показатели напряженности копинг-механизмов характеризуют самоконтроль, поиск социальной поддержки и дистанцированность.

В группе респондентов сосудистого профиля (ЦА) в основном выражены высокие и средние уровни напряженности копинг-механизмов, а низкие (наиболее адаптивные) практически отсутствуют. Среди высоких показателей напряженности копинг-механизмов наиболее вы-

деляются «самоконтроль», «бегство–избегание», «положительная переоценка», причем все они имеют статус дезадаптивного уровня. На втором месте по уровню напряжения находятся такие копинг-механизмы, как «поиск социальной поддержки» и «планирование». Выявлены статистически достоверные различия между двумя группами по выраженности следующих защитных механизмов: «отрицание реальности» (при  $p < 0,05$ ,  $t = 0,01$ ), «регресс», «компенсация», «рационализм» (при  $p < 0,05$ ,  $t = 0,01$ ), «самоконтроль», «бегство» (при  $p < 0,05$ ,  $t = 0,02$ ), «положительная переоценка» (при  $p < 0,05$ ,  $t = 0,003$ ).

У второй группы респондентов с сосудистым заболеванием (ЦА) копинг-механизмы совладающего поведения имеют высокий и средний уровни напряженности, что говорит о том, что респонденты не справляются с трудными жизненными ситуациями. Все наиболее выраженные копинг-механизмы имеют высокий уровень напряженности, граничащий с дезадаптивностью, при этом все копинг-механизмы можно назвать конструктивными – «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «планирование» и «положительная переоценка обстоятельств». К неконструктивным можно отнести «бегство–избегание».

По данным опросника Келлермана–Плутчика–Конте, статистически достоверными являются различия между двумя группами по выраженности механизмов психологической защиты. Для группы респондентов с ишемическим заболеванием сердца свойственна проекция как защитный механизм, т. е. стремление приписывать свои недостатки другим людям. Для группы с церебральным атеросклерозом свойственен рационализм – склонность объяснять необходимостью любые свои недавние или неправильные поступки.

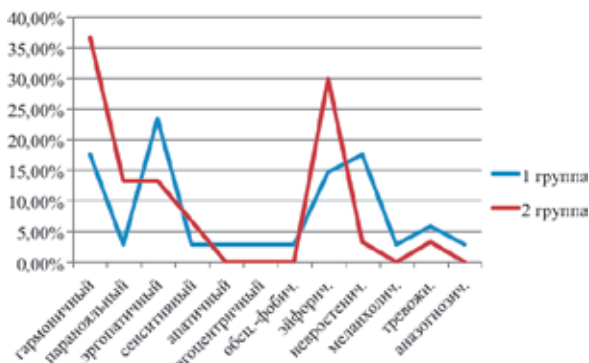
С целью исследования удовлетворенности больных результатами совладающего со стрессом поведения и защитных механизмов мы использовали тест САИ (самочувствие, активность, настроение). Сравнительный анализ респондентов в двух группах указывает на явное отличие уровня самочувствия, настроения и активности у психосоматических больных с сердечно-сосудистым и сосудистым профилем, что является статистически достоверным (при  $p < 0,05$ ,  $t = 0,001$ ).

Таблица 1

**Различия выраженности защитных механизмов в двух группах испытуемых по U-критерию Манна–Уитни**

Перем.	Манна-Уитни U критерий (Листъв Мануйлова)									
	По перем. Группа									
	Отмеченные критерии значимы на уровне $p < 0,05000$									
	Сум.ранг Серд	Сум.ранг Об	U	Z	p-уров.	Z скорр.	p-уров.	N набл. Серд	N набл. Об	2-х стор точный p
алексит.	1284,000	796,000	331,0000	2,40817	0,016033	2,41290	0,015827	34	30	0,015603
лоби	1019,000	1061,000	424,0000	-1,15700	0,247274	-1,18667	0,235359	34	30	0,251945
(Келт-Плут) реакт обр	695,500	900,500	344,5000	-0,74751	0,454756	-0,76000	0,447253	26	30	0,457773
Отр.реальн	667,500	1223,500	171,5000	-4,23410	0,000023	-4,29285	0,000018	31	30	0,000010
Замещен	604,000	671,000	236,0000	1,34644	0,178161	1,38937	0,164721	21	29	0,183050
Регрес	555,000	1098,000	177,0000	-3,64392	0,000269	-3,67872	0,000234	27	30	0,000176
Компенсация	450,000	928,000	174,0000	-2,93867	0,003296	-2,98720	0,002816	23	29	0,002853
Проекц	906,000	985,000	410,0000	-0,79344	0,427520	-0,80078	0,423258	31	30	0,434473
Вытеснен	972,000	919,000	444,0000	-0,28884	0,772707	-0,29439	0,768462	32	29	0,779809
Рационализм	535,500	1234,500	100,5000	-5,07168	0,000000	-5,11346	0,000000	29	30	0,000000
Коп.Лазарус(Контр.хоп)	1067,500	1012,500	472,5000	-0,50450	0,613907	-0,50889	0,610828	34	30	0,616224
Дистанцир	1193,500	886,500	421,5000	1,19063	0,233799	1,19572	0,231807	34	30	0,235582
Самоконтр	937,000	1143,000	342,0000	-2,26018	0,023811	-2,27281	0,023038	34	30	0,023507
Поиск соу под	994,500	1085,500	399,5000	-1,48661	0,137120	-1,49379	0,135232	34	30	0,137872
Пр.ответ	1030,500	985,500	435,5000	-0,79292	0,427824	-0,79859	0,424531	34	29	0,430494
Бегство	936,500	1143,500	341,5000	-2,26691	0,023397	-2,27531	0,022888	34	30	0,022669
План.рещ пробл	963,500	1052,500	402,5000	-1,27299	0,203023	-1,27986	0,200596	33	30	0,204549
полож переоц	889,500	1190,500	294,5000	-2,89922	0,003741	-2,91218	0,003589	34	30	0,003288
САН(самоч)	751,000	1329,000	156,0000	-4,76252	0,000002	-4,76974	0,000002	34	30	0,000000
активн	802,000	1278,000	207,0000	-4,07640	0,000046	-4,08084	0,000045	34	30	0,000024
настр	804,500	1275,500	209,5000	-4,04276	0,000053	-4,04624	0,000052	34	30	0,000027

Психосоматическим больным с ишемической болезнью сердца свойственны такие типы реакций на болезнь, как «эргопатический», «гармонический», «неврастенический» и «эйфорический», а больным с сосудистым заболеванием (ЦА) – «гармоничный», «паранойальный» и «эргопатический» (рис. 1).



**Рисунок 1.** Показатели по методике ЛОБИ (Личностный Опросник Бехтеревского Института) в двух группах испытуемых

У респондентов с психосоматическим заболеванием (ИБС) в большей степени выражены типы отношения к болезни, представленные негармоничными особенностями переживания болезни, в то время как у респондентов с церебральным атеросклерозом «разброс» отношений к болезни сокращен на 40 % по сравнению с первой группой и выражены только три типа отношений, среди которых 36,7 % относится к гармоничному типу.

Статистический анализ показал достоверную отрицательную взаимосвязь между шкалами теста «ЛОБИ» и защитным механизмом «вытеснение» (при  $p < 0,05$ ,  $t = -0,29$ ). Чем выше показатели по самочувствию, настроению, другим витальным показателям по «ЛОБИ», тем ниже уровень такого механизма психологической защиты, как вытеснение, и наоборот, чем ниже показатели по «ЛОБИ», тем выше вытеснение. Таким образом, вытеснение как основной защитный механизм доминирует тогда, когда снижаются витальные проявления респондентов (сон, общение, самочувствие, удовлетворенность лечением и собственным самочувствием и т. д.).

В данном исследовании было показано, что психосоматические больные сердечно-сосудистого профиля (ИБС) и сосудистые больные (ЦА) отличаются по психологическим особенностям защитных механизмов и копинг-стратегий. У респондентов с ишемической болезнью сердца наблюдаются сформировавшиеся механизмы совладающего со стрессом поведения. Все наиболее выраженные копинг-механизмы имеют высокий уровень напряженности, граничащий с дезадаптивностью. Обычно копинг-механизмы не рассматривают как адаптивные и дезадаптивные, поскольку при разнообразии факторов и внешних обстоятельств одни и те же типы совладающего со стрессом поведения могут либо улучшить, либо ухудшить ситуацию. Однако, рассматривая сознательное поведение, направленное на активное изменение, преобразование ситуации, поддающейся контролю, или на приспособление к ней, если ситуация не поддается контролю, и уровнем затрачивания внутренних ресурсов, мы можем говорить о склонности лиц, страдающих ИБС, к дезадаптации.

Также все выраженные копинг-механизмы у респондентов сердечно-сосудистого профиля можно назвать конструктивными: «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «планирование» и «положительная переоценка обстоятельств». К неконструктивным можно отнести «бегство–избегание».

В группе респондентов с ишемической болезнью сердца преобладают низкие показатели по всем защитным механизмам, а в группе больных сосудистого профиля (ЦА) – средние, что можно рассматривать как тенденцию к развитию высоких показателей защитных механизмов.

Для группы респондентов с ишемической болезнью сердца свойственна проекция как защитный механизм, то есть стремление приписывать свои недостатки другим людям. Для группы больных сосудистого профиля (ЦА) свойственен рационализм – склонность объяснять необходимостью любые свои недальновидные или некрасивые поступки.

Выявлено явное отличие уровня самочувствия, настроения и активности у психосоматических больных с сердечно-сосудистым (ИБС) заболеванием и у больных с сосудистым заболеванием (ЦА). При 100 % выраженности высоких показателей самочувствия и активности у второй группы респондентов, в первой группе эти показатели имеют просто высокий уровень выраженности. Основное отличие приходится на настроение испытуемых. В группе с ИБС оно в равной степени представлено высоким и средним показателями, причем высокий показатель уступает среднему на 5 %. В этой группе отмечается также низкий показатель настроения. Настроение определяется как достаточно продолжительный эмоциональный процесс невысокой интенсивности, который образует эмоциональный фон для протекающих психических и соматических процессов, поэтому показатель настроения является достаточно важным в сравнительном анализе состояний испытуемых. Респонденты с сосудистым заболеванием (ЦА) оценили у себя высокий уровень самочувствия, активности и настроения.

Психосоматические больные с ишемической болезнью сердца отличаются такими типами реакций на болезнь как «эргопатический», «гар-

моничный», «неврастенический» и «эйфорический», а больным с сосудистым профилем (ЦА) свойственны «гармоничный», «паранойяльный» и «эргопатический» типы.

Была выявлена закономерность между возрастными особенностями респондентов, их заболеванием, механизмами психологической защиты и способами совладания с болезнью. Эта закономерность во многом объясняет смысловые центрации и жизненные принципы, когда речь идет о боли и страдании. Чем моложе респонденты, тем сильнее у них выражены такие защитные механизмы, как отрицание реальности, регресс, рационализм, и соответственно, чем старше респонденты, тем эти защитные механизмы выражены слабее. Чем старше возраст, тем меньше выражена такая копинг-стратегия, при которой респонденты стараются уйти в какой-либо вид деятельности или состояние, чтобы избежать проблем («бегство»). Чем старше возраст респондентов в группах, тем ниже уровень самочувствия, настроения и активности.

Была выявлена еще одна закономерность, относящаяся к порождению смысла в противостоянии болезни. Первая группа респондентов с ишемической болезнью сердца находится на постоянном учете у лечащего врача, имеет опыт диагностики и лечения, постоянно поддерживает свое здоровье, поэтому у данных респондентов в минимальной степени выражены неконструктивные защиты, стратегии совладающего со стрессом поведения доминируют. Респонденты второй группы не считают себя хроническими больными, обращаются к врачу редко, в их картине жизни и отношении к болезни нет выработанного алгоритма совладания с болезнью и защитные типы поведения доминируют, продолжая усиливать психосоматические проявления.

Нам представляется, что полученные эмпирические результаты могут быть полезны в психолого-профилактической работе с людьми, страдающими сердечно-сосудистыми заболеваниями, с целью не только облегчить страдания, выработать конструктивные методы совладания с болезнью, но и постигнуть смысл своего отношения к болезни, рефлексировать свое собственное поведение и жизненные смыслы.



**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Абакумова И. В., Бидрат М. Д.* Психолого-смысловые аспекты интегративной организации учебного процесса. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2003. – 28 с.
2. *Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц.* Технологии направленной трансляции смыслов в обучении // Российский психологический журнал. – 2008. – № 4. – С. 12.
3. *Братусь Б. С.* Смысловая сфера личности. – М.: Проспект, 2004. – 256 с.
4. *Никитина Ю. М., Копылов Ф. Ю.* Психосоматические аспекты ишемической болезни сердца // Врач. – 2008. – № 4. – С. 2–5.
5. *Конечный Р., Боухал М.* Психология в медицине. – Прага, 1974. – 200 с.
6. *Копылов Ф. Ю., Сыркин А. Л., Дробижев М. Ю., Висуров С. А., Медведев В. Э.* Клинические и психосоматические особенности течения гипертонической болезни в условиях хронического стресса // Клиническая медицина. – 2008. – № 2. – С. 23–26.
7. *Лурия Р. А.* Внутренняя картина болезни. – М.: Медицина, 2002. – 305 с.
8. *Медведев В. Э., Копылов Ф. Ю.* Реакции на соматическое заболевание у пациентов с длительным течением ишемической болезни сердца // Материалы Российской конференции «Взаимодействие науки и практики в современной психиатрии». – 2007. – С. 69.
9. *Труфанова О. К.* Особенности психологического времени личности при хронических соматических заболеваниях // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2008. – № 3. – С. 23–35.
10. *Труфанова О. К.* Психологическая характеристика состояний «здоровье» и «болезнь» // Методическое пособие по изучению курса «Клиническая психология». – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1998. – С. 26.
11. *Bresser P. J., Sexton D. L., Foell D. W.* Patients' responses to postponement of coronary artery bypass graft surgery // Image – J. Nurs. Sch. – 1993. – V. 25. – pp. 5–10.
12. *Glazer K. M., Emery C. F., Frind D. J. et al.* Psychological predictors of adherence and outcomes among patients in cardiac rehabilitation // J. Cardiopulm Rehabilitation. – 2002. – V. 22 (1). – pp. 40–46.
13. *Guinjoan S. M., de Guevara M. S., Correa C.* Cardiac parasympathetic dysfunction related to depression in older adults with acute coronary syndromes // J. Psychosom. Res. – 2004. – V. 56. – pp. 83–88.



**Mkrtychyan G. A., Isaeva O. M.**  
**Resistance to Organizational Changes:  
Psychological Causes and Organizational  
Conditions**

The article discusses conducted study, the purpose of which was the development of science-based systematization of factors for resistance to organizational changes of the personnel and its approbation. The basis of the developing this idea is that the resistance to organizational changes is a form of organizational behavior and should be studied on three levels: individual, group and organizational one. On the ground of literature review the main (enlarged) factors of resistance in each level were identified and we developed a questionnaire where all factors are measured on a 7-point scale. The survey involved 336 line managers in the companies of Nizhny Novgorod that represents different spheres of the economy.

Submitted data shows that priority guidelines of organizational changes in the Russian companies are technology and human resource management. It was revealed that the resistance to organizational changes of the staff has an average intensity and passive form; however the most intense cause of resistance to changes is human resource management. Also we found that the greatest influence on the resistance of the staff shows: at the individual level – the inertia and fear of negative consequences and at the group level – group norms and cohesiveness. According to the results of the factor analysis a conceptual model of resistance to organizational changes was suggested where psychological causes and organizational conditions are different.

Designed systematization can be taken as the basis for differential diagnosis of the psychological causes and organizational conditions of resistance to change. The usefulness of the diagnosis was approved: individual psychological reasons should be studied by quiz of the employees with digital scaling for each cause; socio-psychological reasons – by the survey, supplemented by formal interviews with line managers and group discussions; organizational conditions – by method of group peer review and interviews with top managers of the company, including HR-managers.

**Keywords:** organizational change, resistance to change, line managers, reasons for resistance, intensity of resistance, factors for resistance, organizational conditions.

## REFERENCES

1. Andreyeva T. E. Upravlenie personalom v period izmeneniy v rossijskikh kompaniyah: metodiki rasprostranennye i rezultativnye [Human resource management during changes in the Russian companies: techniques widespread and productive]. *Rossijskij zhurnal menedzhmenta – Russian Journal of Management*, 2006, V 4, no. 2, pp. 25–48.
2. Armstrong M. *Praktika upravleniya chelovecheskimi resursami* [Practice of management of human resources]. St. Petersburg, 2004.
3. Bukhbinder R. G. *Organizatsionnye izmeneniya: problema soprotivleniya personala i puti ego resheniya* [Organizational changes: problem of resistance of the personnel and way of its decision]. Vestnik Omskogo universiteta. Seriya "Jekonomika" – *Bulletin of Omsk University. Economy series*, 2009, no 4, pp. 100–106.
4. Greenberg J., Beyron R. *Organizatsionnoe povedenie: ot teorii k praktike* [Organizational behavior: from the theory to practice]. Moscow, 2004.
5. Daft R. *Menedzhment* [Management]. St. Petersburg, 2011.
6. George Dzh. M, Jones G. R. *Organizatsionnoe povedenie. Osnovy upravleniya* [Organizational behavior. Bases of management]. Moscow, 2003.
7. Mkrtychyan G. A., Voylokova E. E. Opyt postroeniya klassifikacii prichin soprotivleniya organizatsionnym ismeneniyam [Experience of creation of classification of the reasons of resistance to organizational changes]. *Trudy Nizhegorodskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta im. R. E. Alekseeva – Works of the Nizhny Novgorod State Technical University named of R. E. Alekseev*, 2013, no. 101 (4), pp. 285–295.
8. Shermerorn Dzh., Hunt Dzh, Osborn R. *Organizatsionnoe povedenie* [Organizational behavior]. St. Petersburg, 2006, 637 p.
9. Bennebroek Gravenhorst K. M., Werkman R. A., Boonstra J. J. The change capacity of organizations: general assessment and five configurations // *Applied Psychology: An International Review*, 2003, V. 52, pp. 83–105.
10. Gonçalves J. M., Gonçalves R. P. S. Overcoming resistance to changes in information technology organizations // *Procedia Technology*, 2012, no. 5, pp. 293–301.

11. Hossein M. M. J. Evaluation effect of management information system implementation on personnel resistance causes in Isfahan power plant management corporation in Iran // Mahboubeh Delshad Dastjerdia, Procedia Computer Science, 2011, no. 3, pp. 1296–1303.
12. Ijaz S., Vitalis A. Resistance to organizational change: putting the jigsaw together // International Review of Business Research Papers, 2011, V. 7, no. 3, pp. 112–121.
13. Kotter J. P., Schlesinger L. A. Choosing strategies for change. Harvard Business Review, 1979, V. 57, pp. 106–114.
14. Rosenberg S., Mosca J. Breaking down the barriers to organizational change // The 2011 New Orleans Academic Conference, New Orleans, Louisiana, USA, 2011, pp. 461–467.

**Shipitko O. Yu., Dmitrichenko N. A.**  
**Conflictness in the Youth Collective as a**  
**Condition of Professional Self-Realization**

*In the article examines issues related with studying of psychological features of young sales managers with the different level of expressiveness of professional self-realization are considered. Particular attention is paid to personal characteristics such as conflict and aggression. The main psychological approaches to understanding of aggressive and conflict behavior of youth in the organization are considered and analysed. For the first time, by an empirical way distinctions between groups of young managers with the different level of professional self-realization on the level of expressiveness of personal characteristics owing to what psychological portraits of each group of respondents were received and interpreted are established. The paper proposed the results of empirical study of the relationship level of expression of professional self-realization young managers with such personal characteristics as aggression and conflict. It is shown that the called features in different cases can have both positive, and negative influence on professional development of the personality. On the one hand the conflictness and positive aggression cause professional development of the personality, with another, appear an obstacle in a way to establishment of favorable interpersonal interaction with potential consumers. In article the*

*main conclusions are drawn and opportunities and the directions of practical application of the received results are lit.*

**Keywords:** professional self-realization, conflictness, conflict stability, aggression, collective, professional subculture, manager, sales.

**REFERENCES**

1. Andreeva G. M. *Social'naja psihologija* [Social psychology]. Moscow, Publishing house of Moscow University, 2010.
2. Antsupov A. Y., Shipilov A. I. *Konfliktologija* [Konfliktology]. Moscow, Eksmo Publ., 2009.
3. Bodalev A. A., Derkach A. A., Klimov E. A. O zadachah i napravlenijah sovremennyh akmeologicheskikh issledovanij [About tasks and directions of modern akmeological researches]. *Akmeologija – Akmeology*, 2013, no. 3, pp. 85–90.
4. Bozovic L. I. *Problemy formirovanija lichnosti* [Problems of formation of the personality]. Moscow, International pedagogical academy, 2009.
5. Gaponenko A. L., Pankrukhina A. N. *Obshhij i special'nyj menedzhment* [General and special management], Moscow, RAGS, 2001.
6. Klöninger S. *Teorii lichnosti: poznanie cheloveka* [Theories of personality: cognition of the person]. SPb., Piter, 2003.
7. Kolmogortseva N. N., Aksentyeva M. D. Sootnoshenie motivacionnyh potencialov lichnosti i form kommunikativnoj agressivnosti [Ratio of motivational potentials of the personality and forms of communicative aggression]. *Psihologija i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primenenija – Psychology and Pedagogics: technique and problems of practical application*, 2008, no. 1, pp. 296–301.
8. Meskon M., Albert M., Hedouri F. *Osnovy menedzhmenta* [Management bases]. Moscow, Delo, 2008.
9. *Novejsnij filosofskij slovar'* [A latest philosophical dictionary]. Compiler A. A. Gritsanov, Moscow, RAGS, 2009.
10. Pogontseva D. V., Solimchuk A. V. Vneshnij oblik lidera v sovremennyh issledovanijah [Appearance of the leader in modern researches]. *Sovremennye nauchnye issledovanija i innovacii – Modern scientific researches and innovations*, 2014, no. 8–2 (40), pp. 170–173.

11. *Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy* [Practical psychodiagnosics. Techniques and tests]. Ed. D. Ya. Raygorodsky, Samara, Bakhrah, 2001, pp. 591–593.
12. Rean A. A. *Psihologija lichnosti: Socializacija, povedenie, obshhenie* [Psychology of the personality: Socialization, behavior, communication]. Moscow, Prajm–EVROZNAK, 2007.
13. Sidorenkov A. V., Lokteva E. A., Mkrtychyan A. A. Instrumentarij issledovanija tipov mezhlichnostnyh protivorechij i konfliktov v malyh gruppah [Instrumentary of research of types interpersonal contradictions and the conflicts in small groups]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 2014, V. 35, no. 2, pp. 103–117.
14. Stolyarenko L. D. *Osnovy psihologii: Uchebnoe posobie dlja studentov vuzov* [Fundamentals of psychology: Manual for students of higher education institutions]. Rostov-on-Don, Fenix, 2002.
15. *Jenciklopedija sociologii* [The encyclopedia of sociology]. Ed. A. A. Gritsanov, Moscow, Book House, 2003.
16. Maslow A. H. *Motivation and Personality* // Harper and Bros, 1954, pp. 207.

**Baeva E. I.**

### **Graphical Modeling as Sensed Technique in the Learning Process**

The article states that the problem of education today is to activate the student at all stages of the lesson through a variety of activities: informing (explanatory and illustrative) problem, programmed instruction. But all kinds of activity are united with that the experience which is saved up by the child earlier has to transform into new knowledge which is not stored mechanically and passed through the mind of the student. At the same time the cognitive processes develop not only perception and reproduction, but imagination, memory, attention, speech. Even the simplest type of activity as reporting won't be apprehended by the pupil without supporting subject images and the phenomena which accumulated in his personal "baggage of knowledge". The teacher developing and enriching these images

helps the student to learn new things. This new information received through the images the child won't forget any more. At a meeting with this phenomenon in the future, the memory helpfully "draw" to the child a necessary image. What is the image? According to the author concept of an image is multifaceted. The author stops on the more general concept: the image is subjective representation of a picture of the world or some parts (individual objects, phenomena) due to sensory-perceived abilities and human effects caused by the passage of time.

The author draws attention to the relation between the images and actions. Through a certain action there is a formation of a new image or transformation of the already available. The perception as a sensory image is the result of perception. The concept is a product of mental actions. The imagination as a fictitious image is a creative activity. Actions themselves constitute the psychological mechanism of images. Actualization of image and visualization image and its recovery by the subject is always the performance of those actions which are the cornerstone of an image. When using the image in the course of the solution of various tasks child includes it this or that action. It turns out that the image without the action of the subject can't be neither created nor restored or used. It follows that we can to control the formation of images only through action. The author concludes that there is a need to develop creative thinking by using semantic pedagogies when teaching.

**Keywords:** activity approach, image, meaning, a graphic image, sensed technic, sensual creativity, semantic, sense-formation, sense-creation, semantic pedagogy.

### **REFERENCES**

1. Abakumova I. V. *Smysloobrazovanie v uchebnom processe* [The sense formation in the learning process]. Syn. of the Diss. ... Doct. psychol. sciences. Rostov-on-Don, 2003.
2. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Fomenko V. T. *Novodidaktika* [New Didactics]. Moscow, KREDO, 2013.
3. Amonashvili Sh. A. *Vospitatel'naja i obrazovatel'naja funkcija ocenki uchenija shkol'nikov: jeksperimental'no-pedagogicheskoe issledovanie* [Educative function of evaluation

- students' exercises: experimental and pedagogical research]. Moscow, Pedagogics, 1984, 296 p.
4. Atamanskaya M. S. *Tehnologija graficheskikh obrazov* [The technology of graphic images]. Rostov-on-Don, RO IPK i PRO Publ., 2004.
  5. *Bol'shoj psichologicheskij slovar'* [A significant psychological dictionary]. Ed. V. P. Zinchenko, B. G. Meshcheryakov. Moscow, Prajm-EVROZNAK, 2003.
  6. Kuchinsky V. I., Grechiho E. V., Vodneva G. D. *Sushhnost' problemy ponimaniya i metodiki ego formirovaniya: nauchno-metodicheskie rekomendacii* [The essence of the problem of understanding and methods of its formation: scientific guidelines]. Vitebsk UO "VOG IPK i PRR i SO", 2005, 63 p.
  7. Leontiev D. A. *Psichologija smysla. Priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti* [Psychology of sense. Nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow, Smysl, 2003.
  8. Pahotin K. K. *Graficheskie modeli kak instrument poznaniya v obrazovanii* [Graphical models as a tool for learning in education]. URL: [http://www.experts.in.ua/baza/analitic/index.php?ELEMENT\\_ID=51208](http://www.experts.in.ua/baza/analitic/index.php?ELEMENT_ID=51208)
  9. Potanina L. T., Gusev A. N. *Svjaz' obrazno-simvolicheskogo myshleniya s razvitiem cennostno-smyslovykh predstavlenij lichnosti* [Communication figuratively of symbolic thinking with the development of value-semantic representations of the individual]. *Voprosy psichologii – Questions of Psychology*, 2008, no. 2.
  10. Rudakova I. A. *Sovremennye didakticheskie metody: smysloobrazovanie v uchebnom processe* [Modern teaching methods: the sense formation in the learning process]. Diss. ... Doct. ped. sciences. Rostov-on-Don, 2006, 377 p.
  11. Rosenbluth A., Wiener N. *Rol' modelej v nauke* [The role of models in science]. *Filosofija nauki – Philosophy of Science*, 1945, 12, pp. 316–321.
  12. Talyzina N. F. *Pedagogicheskaja psichologija* [Educational Psychology]. Moscow, Academy, 1998.
  13. Fomenko V. T. *Tehnologija graficheskikh obrazov* [The technology of graphic images]. Rostov-on-Don, RO IPK i PRO Publ., 2004.
  14. Frey G. *Simvolicheskie i znakovye modeli. Ponjatie i rol' modeli v oblasti matematiki, estestvennyh i social'nyh nauk* [Symbolic and iconic model. The concept and role of the model in the field of mathematics, natural and social sciences]. *Materialy kollokviuma pri podderzhke Otdela filosofii nauk Mezhdunarodnogo sojuza istorii i filosofii nauk – Proceedings of the colloquium with the support of the Department of Philosophy of Science of the International Union of History and Philosophy of Science*. Ed. H. Freudenthal, Dordrecht, Reidel, 1961, pp. 89–97.
  15. Friedman L. M. *Nagljadnost' i modelirovanie v obuchenii* [Visibility and simulation in training]. Moscow, Znanie, 1984, 80 p.
  16. Stoff V. A. *Modelirovanie i filosofija* [Modeling and philosophy]. Moscow, Nauka, 1966.
  17. Bridgman P. W. *Logic of modern physics*. N. Y., 1927.
  18. Dewey J. *The School and Society*. Chicago, 1900.
  19. Wissel Ch. *Theoretische Ökologie*. Berlin, Springer, 1989.

**Dzhumanijazova A. A.**

**Didactic Situation in the Classroom as a Factor in the Development of Students' Sense-Creative Activity**

*Gaining a certain knowledge and skills at school a pupil does not simply get them in an unchanged form but he surely reforms, reformulates and actively takes refracts the knowledge in a different aspect passing through himself. For this reason for the development of pupils sense-creation activity the absorption of modern education in sense didactic space changes his essence, him into a new qualitative level, leads in the system "human", "personal measurement". The way of material statement is connected with creation at lessons didactic situations on basis of sense formation, so, the pupil, participating in educational activity, designs himself and his own developing trajectory. The process of search and finding the meaning of life is considered as psychological reality, the common semantic space that significantly causes a person's destiny. The author proceeds from the situation that process of education also represents common semantic space. The novelty of the problem is that didactic*



*situations as one of the types of educational activity defines conditions for the creation of a free creative atmosphere in the process of education motivating the pupils identity on productive educational activity, providing the type of a pupils' sense – creativity specially organized in the training course (sense of knowledge, "reevaluation of values", sense of spiritual or practical activities).*

**Keywords:** *a didactic situation, a sense-creation activity, didactic unit, sense education, educational activity, sense creativity, semantic space, training process.*

#### REFERENCES

1. Asmolov A. G. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija i konstruirovanie mirov* [Cultural and historical psychology and designing of the worlds]. Moscow, Institute of practical psychology Publ.; Voronezh, NPO MODEK, 1996, 678 p.
2. Belousova A. K. *Samoorganizacija sovместnoj myslitel'noj dejatel'nosti* [Self-organization of joint cogitative activity]. Rostov-on-Don, RGPU Publ., 2002.
3. Vulfov B. Z., Ivanov V. D. *Osnovy pedagogiki v lekcijah, situacijah, pervoistochnikah* [Fundamentals of pedagogics in lectures, situations, primary sources]. Moscow Publ., 1997, 288 p.
4. Vygotsky L. S. *Pedagogicheskaja psihologija* [Pedagogical psychology]. Moscow, Pedagogics, 1991, 480 p.
5. Dzhakupov S. M. *Ot smyslovoj teorii myshlenija k koncepcii sovместno-dialogicheskoy poznavatel'noj dejatel'nosti* [From the semantic theory of thinking to the concept of joint and dialogical cognitive activity]. *Voprosy psihologii – Questions of Psychology*, 2010, no. 2, P. 46.
6. Ilyenkov E. V. *Didaktika i dialektika* [Didactics and dialectics]. *Voprosy filosofii – Questions of Philosophy*, 1974, no. 2, pp. 75–79.
7. Kashlev S. S. *Sovremennye tehnologii pedagogicheskogo processa* [Modern technologies of pedagogical process]. URL: [http://bib.convdocs.org/v8666/kashlev\\_s.s.sovremennye\\_tehnologii\\_pedagogicheskogo\\_pa? page=2](http://bib.convdocs.org/v8666/kashlev_s.s.sovremennye_tehnologii_pedagogicheskogo_pa? page=2)
8. Leontyev A. N. *Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat, 1975, 304 p.
9. Leontyev D. A. *Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti* [Psikhologiya of sense: nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow, Sense, 2003.
10. Maslou A. G. *Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki* [Distant limits of human mentality]. SPb., Eurasia, 1997.
11. Matskaylova O. M. *Gumanitarnoe prostranstvo uroka* [Humanitarian space of a lesson]. Volgograd, VGIPKRO, 2004.
12. Melentyeva I. B. *Formirovanie duhovno-nravstvennyh cennostej v processe organizacii smyslotvorcheskoj dejatel'nosti uchashhihsja* [Formation of spiritual and moral values in the course of the organization of pupils' sense-creative activity]. *Grani poznaniya – Facets of knowledge*, 2012, no. 3.
13. Monahov V. M. *Tehnologicheskie osnovy proektirovanija i konstruirovaniya uchebnogo processa* [Technological bases of the design and construction of the educational process]. Volgograd, Peremena, 1995.
14. Oleshkov M. Yu. *Didakticheskaja kommunikativnaja situacija: problema modelirovanija* [Didactic communicative situation: modeling problem]. *Mir obrazovanija – obrazovanie v mire – The world of education – education in the world*, 2008, no. 1, pp. 182–194.
15. Porus V. N. *Iskusstvo i ponimanie: sotvorenije smysla* [Art and understanding: creation of sense]. *Zabluzhdajushhijsja razum? Mnogoobrazie vnenauchnogo znaniya – The Deluded mind? Variety of extra scientific knowledge*, Moscow, 1990, pp. 256–277.
16. Rubinstein S. L. *Osnovy obshhej psihologii. V 2 tomah: T. 1* [Fundamentals of the General Psychology. In 2 Volumes: T. 1]. Moscow, Pedagogics, 1989, 488 p.
17. Talyzina N. F. *Pedagogicheskaja psihologija: uchebnoe posobie* [Pedagogical Psychology: Manual]. Moscow, Academy, 1998, P. 194.
18. Fedorova E. N., Yanushkina G. M. *Problema smyslotvorchestva v uchebnoj dejatel'nosti uchashhihsja* [A sense-creation problem in educational activity of pupils]. *Fundamental'nye issledovanija – Fundamental researches*, 2004, no. 6, pp. 72–73.
19. Fomenko V. T. *Ishodnye logicheskie struktury processa obuchenija* [Initial logical structures



- of training process]. Rostov-on-Don Publ., 1985, P. 221.
20. Elkonin D. B. O strukture uchebnoj dejatel'nosti [About structure of educational activity]. *Izbrannye psichologicheskie trudy – Selected Psychological Works*, Moscow Publ., 1989, pp. 218–220.
  21. Best B., Thomas W. *The Creative Teaching & Learning Resource Book*. New York, Continuum International Publishing Group, 2008.
  22. Pennlert L. A. Visible Teaching? Perspectives on Teaching and Teaching Competence // *Didaktisk Tidskrift*, 2013, Vol. 23, no. 1, pp. 513–528.

**Kolesina K. Ju., Miroshnichenko A. V.**  
**Problems of Pedagogical Innovations in Modern Education**

New educational standards as well as updated curricula, textbooks and education content require radically new approach to upgrading, defining the goals and objectives of education, its content and designing the structure of educational process itself.

The article presents the authors' general theoretical points allowing to consider metaproject approach to education as the mechanism to implement goals and objectives of modern education. Metaproject approach, related to innovative means of XXI century education, ensures the process of educational activities not only in education content but also in technical and technological support of education, in methods of its organization and character of metaproject activities of school students.

Metaproject education is reviewed as one of the promising directions of innovative activities in education and teaching practice. This technology is characterized in terms of its semantic framework potential.

**Keywords:** metaproject approach, metaproject education, metaproject educational technology, metaproject, semantic framework, semantic activity, semantic framework potential, innovative activities.

**REFERENCES**

1. Abakumova I. V. *Obuchenie i smysl: smihsl-obrazovanie v uchebnoy pro-cesse* [Teaching and meaning: semantic framework in educational process]. Rostov-on-Don Publ., 2004.
2. Abakumova I. V., Yermakov P. N. O meste gumanitarnogo obrazovaniya v in-novacionnoy deyatel'nosti universiteta [About the role of teaching humanities among innovative activities of a university]. *Vihsshee obrazovanie v Rossii. Nauchno-pedagogicheskiy zhurnal – Higher education in Russia. Scientific-Pedagogical Journal*, 2014, no. 1.
3. Abakumova I. V., Yermakov P. N., Fomenko V. T. Lichnostno-smihslovaya modelj obucheniya v kontekste drugikh didakticheskikh modelej [Personal-semantic educational model in the framework of other didactic models]. *Modeli obrazovatel'nogo processa – Models of educational process*, Rostov-on-Don, 2005.
4. Abakumova I. V., Yermakov P. N., Fomenko V. T. *Novodidaktika* [New Didactics]. Moscow, CREDO, 2013.
5. Abakumova I. V., Fomenko V. T. *Obrazovatel'niye tekhnologii: noviye rakursi. Uchebnoye posobie* [Educational technologies: from new perspectives. Tutorial]. Moscow, CREDO, 2012.
6. Kolesina K. Yu. *Metaproektnoe obuchenie: teoriya i tekhnologii realizacii v uchebnoy processe* [Metaproject education: theory and realization technologies in education process]. Rostov-on-Don, Staryie Russkiye, 2008.
7. Korchazhkina O. M. Realizaciya pedagogicheskikh proektov v obshchey obrazovatel'noy shkole [The realization of educational projects in comprehensive school]. *Pedagogika – Pedagogics*, 2008, no. 8, P. 30.
8. Khutorskoy A. V. *Didakticheskaya ehvristika: Teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya* [Didactic heuristics: theory and technology of creative teaching]. Moscow Publ., 2003.
9. Khutorskoy A. V. *Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya innovacion-nihkh processov v obrazovanii* [Theoretical-methodological basis for innovative processes in education]. URL: <http://zybrilka.ru/kyrsovaya/624.html>
10. Yakovleva N. O. Proektirovanie kak pedagogicheskiy fenomen [Projecting as a pedagogical phenomenon]. *Pedagogika – Pedagogics*, 2002, no. 6, pp. 8–14.
11. Laurillard D. *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective use of Educational Technology* (2nd edition). London and New York, Routledge, 2002.

12. Oliver M., Smith J. Academic Development: A Framework for Embedding Learning Technology // International Journal of Academic Development, 2000.

**Boguslavskaya V. F.,  
Grishina A. V., Kolenova A. S.  
Prism Effect of Mother's Senses  
Transformation on Emotional Features of  
Interaction with a Child with Cancer**

*The article discusses the features of value-semantic and psycho-emotional sphere of mother with cancer child. The main part of the paper is devoted to empirical research on the impact of child's cancer pathology on emotional attitude of mother: the sample is described; the research methodology and main results are given.*

*Child with oncological diseases has a huge influence on the psycho-emotional state of the mother. On the other hand, the child's need for a stable emotional relationship with the mother increases.*

*Techniques used in our research: Rorschach test (John E. Exner comprehensive system), base ideal parents conceptualization inventory, parenting style of emotional contact inventory, emotions thermometers.*

*Presented the results showing that mother, having a basic capacity for empathy and having a sufficiently high level of importance of the emotional component of interaction with the child in a child's illness, does not show the proper level of emotional empathy. High level of distress causes mother's emotional attitude to cancer child: levels of depression and distress cause the level of manifestation of empathy in the interaction of mothers with cancer child; the higher is the level of maternal distress, the stronger is her emotional desire for physical contact in the interaction with their cancer child.*

*The obtained results can be successfully used by psychologists working with cancer child's mother in onco-hematology unit.*

**Keywords:** *psycho-emotional sphere, cancer, emotional relationship, cancer children, Rorschach test, mothers with cancer children, distress.*

**REFERENCES**

1. Abakumova I. V., Kagermazova L. Ts. Smisloobrazovanie kak factor iniciacii

*cennostno-smislovih ustanovok v processe formirovaniya antiekstremistskoi ideologii [Senseconstraction as a value-sense settings' initiation in the process of anti-extremist ideology formation]. Rossiiskii psihologicheskii zhurnal – Russian psychological journal, 2011, no. 3, pp. 11–20.*

2. Assanovich M. A. Kognitivnaya koncepciya diagnosticheskikh vozmognostei formirovaniya otvetov pri testirovanii s pomosh'iu metoda G. Rorshaha [Cognitive concept of diagnostic possibilities of forming responses when tested by the method of G. Rorschach]. *Vestnik klinicheskoi psihologii – Journal of Clinical Psychology, 2005, no. 1, pp. 19–20.*
3. Assanovich M. A. *Integrativnaya sistema psihodiagnostiki metodom G. Rorshaha* [Integrative system of psychodiagnostics by G. Rorschach]. Moscow, Kogito-Centr, 2011, 397 p.
4. Bakulin A. V. Cennostno-smislovie barieri kak kategoria psihologo-didacticheskogo analiza [Value-semantic barriers as a category of psychological and didactic analysis]. *Severo-Kavkazskii psihologicheskii vestnik – North Caucasian Psychological Bulletin, 2009, no. 7/2, pp. 11–17.*
5. Bebchuk M. A., Rihmaer E. A. *Prakticheskaja psihodiagnostika sem'i: metodicheskoe posobie s prilozhenijami* [Practical psychodiagnosis of family: Manual applications]. Moscow, Bionika, 2012, 148 p.
6. Varga A. Ya. *Struktura i tipi roditelskogo otnoshenia* [Structure and types of parental attitudes]. Moscow, Nauka, 1986.
7. Dobriakov I. V., Zashirinskaya O. V. *Psihologija semi'i i bol'noi rebenok. Uchebnoe posobie: Hrestomatija* [Family psychology and a sick child. Tutorial: Chrestomathy]. Saint-Petersburg, Rech', 2007, 400 p.
8. Zakharova E. I., Petrova A. A. Materinskie predstavlenia o rebenke i ih rol' v stanovlenii roditel'stva [Maternal perception of the child and their role in the development of parenting]. *Semeinaya psihologija i semeinaya terapiya – Family Psychology and Family Therapy, 2004, no. 3, pp. 7–12.*
9. Ovcharova R. V. *Psihologicheskoe soprovogdenie roditel'stva* [Psychological support of parenting]. Moscow, Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2003, 319 p.

10. Richardson R. U. *Sili semeinih uz* [Strength of family ties]. Saint-Petersburg, Piter-press, 1994, 198 p.
11. Spivakovskaya A. S. *Kak bit' roditelem?* [How to be a parent?]. Moscow, TRSFSR, 1986.
12. Exner J. E., Asheville Jr. A Rorschach workbook for the comprehensive system. North Carolina, 2001, 232 p.
13. Parker R. Mother love / Mother hate: power of maternal ambivalence. USA, Basic Books, 1995, 217 p.
14. Stern D. N. The first relationship: infant and mother. Cambridge, Massachusetts, London, England, Harvard university Press, 2002, 178 p.
15. Winnicott D.W. Primary maternal preoccupation. USA, Basic Books, 1956, 431 p.

**Trufanova O. K., Manuylova O. V.**  
**Psychological Features of Defense Mechanisms and Coping Strategies in Psychosomatic Patients Cardiovascular Profile**

*The paper substantiates the necessity of studying defense mechanisms and coping mechanisms in psychosomatic patients with cardiovascular profile. The role of coping strategies and personal response to the formation of the sense of the disease is shown. Examined differences and types of protective coping in groups of patients with ischemic heart disease and cerebral arteriosclerosis. Substantiated psychological and methodological tools for diagnosing psychological features of defense mechanisms and coping strategies of patients with cardiovascular profile and patients with cerebral atherosclerosis. Identified and statistically substantiated age depending dominance of certain defense mechanisms and coping strategies, relationship health, activity and mood with attitude to illness and satisfaction of coping with it.*

**Keywords:** coping strategies, defense mechanisms, coronary artery disease, cerebral arteriosclerosis, attitude to illness, somatic illnesses, types of reactions, psychosomatic medicine, diagnosis, age features.

**REFERENCES**

1. Abakumova I.V., Bidrat M. D. *Psychologo-smislovie aspekti integrativnoi organizazii uchebnogo*

- processa* [Psycho-semantic aspects of integrative organization of educational process]. Rostov-on-Don, RSU Publ., 2003, 28 p.
2. Abakumova I.V., Kagermazova L. Ts. *Technologii napravleniy transliazii smislov v obuchenii* [Technology directed translation of meanings in training]. *Rossiyskiy psichologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2008, no. 4, pp. 12.
3. Bratus B. S. *Smislovaya sfera lichnosti* [Semantic sphere of the individual]. Moscow, Prospect, 2004, 256 p.
4. Nikitina Y. M., Kopylov F. U. *Psychosemanticheskiye aspekti ishemicheskoy bolezni serdca* [Psychosomatic aspects of coronary heart disease]. *Vrach – Doctor*, 2008, no. 4, pp. 2–5.
5. Konechiy R., Bouhal M. *Psychologia v medicine* [Psychology in medicine]. Prague, 1974, 200 p.
6. Kopylov F. J., Syrkin A. L., Drobizhev M. Y., Visurov S. A., Medvedev V. E. *Klinicheskie i psychosomaticheskie osobennosti techenia gipertonicheskoy bolezni v usloviyah chronicheskogo stressa* [Clinical and psychosomatic characteristics of the course of hypertension in conditions of chronic stress]. *Klinicheskaya medicina – Clinical Medicine*, 2008, no. 2, pp. 23–26.
7. Luria R. A. *Vnutrennyaya kartina bolezni* [Internal picture of illness]. Moscow, Medicine, 2002, 305 p.
8. Medvedev V. E., Kopylov F. U. *Reakcii na somaticheskoe zabolevanie u pacientov s dlitel'nim techeniem ishemicheskoy bolezni serdca* [Reaction to physical illness of patients with a long history of coronary heart disease]. *Materiali Rossiyskoi konferenzii "Vzaimodeystvie nauki i praktiki v sovremennoy psichiatrii" – Proceedings of the Russian Conference "Interaction of science and practice of modern psychiatry"*, 2007, P. 69.
9. Trufanova O. K. *Osobennosti psichologicheskogo vremeni lichnosti pri chronicheskikh somaticheskikh zabolevaniyah* [Features of psychological time person with chronic somatic diseases]. *Severo-Kavkazskiy psichologicheskii vestnik – North Caucasian Psychological Bulletin*, 2008, no. 3, pp. 23–35.
10. Trufanova O. K. *Psichologicheskaja harakteristika sostojanij "zdorov'e" i "bolezni"*

- Metodycheskoe posobie po izucheniju kursa "Klinicheskaya psichologiya" [Psychological characteristics of states "health" and "disease". Toolkit for learning course "Clinical Psychology"]*. Rostov-on-Don, RSU Publ., 1998, P. 26.
11. *Bresser P. J., Sexton D. L., Foell D. W.* Patients' responses to postponement of coronary artery bypass graft surgery // *Image – J. Nurs. Sch.*, 1993, V. 25, pp. 5–10.
  12. *Glazer K. M., Emery C. F., Frind D. J. et al.* Psychological predictors of adherence and outcomes among patients in cardiac rehabilitation // *J. Cardiopulm Rehabilitation*, 2002, V. 22 (1), pp. 40–46.
  13. *Guinjoan S. M., de Guevara M. S., Correa C.* Cardiac parasympathetic dysfunction related to depression in older adults with acute coronary syndromes // *J. Psychosom. Res.*, 2004, V. 56, pp. 83–88.

## НАШИ АВТОРЫ

---

### **Мкртычян Герасим Амирович**

заведующий кафедрой организационной психологии НИУ Высшая школа экономики (г. Нижний Новгород), профессор, доктор психологических наук

*Служебный адрес:* ул. Родионова, 136, г. Нижний Новгород, 603000

*Служебный телефон:* +7 (831) 436-16-71\*6427

*E-mail:* mkgarik@yandex.ru, gmkrtychyan@hse.ru

### **Исаева Оксана Михайловна**

доцент кафедры организационной психологии НИУ Высшая школа экономики (г. Нижний Новгород), кандидат психологических наук

*Служебный адрес:* ул. Родионова, 136, г. Нижний Новгород, 603000

*Служебный телефон:* +7 (831) 436-16-71\*6427

*E-mail:* mom\_nn@mail.ru, oisaeva@hse.ru

### **Шипитко Олеся Юрьевна**

кандидат психологических наук, преподаватель кафедры психологии управления и юридической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, 13, к. 237, г. Ростов-на-Дону, 344038

*Служебный телефон:* +7 (863) 230-32-47

*E-mail:* lavnes@mail.ru

### **Дмитриченко Наталья Анатольевна**

магистрант кафедры психологии управления и юридической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, 13, к. 237, г. Ростов-на-Дону, 344038

*Служебный телефон:* +7 (863) 230-32-47

*E-mail:* natalia1986kan@mail.ru

### **Баева Елена Ивановна**

учитель физики и математики, МБОУ СОШ № 112 (г. Ростов-на-Дону); соискатель кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

*Служебный адрес:* д. 21/3, ул. 339 Стрелковой дивизии, г. Ростов-на-Дону, 344015

*Служебный телефон:* 8 (863) 220-44-02

*E-mail:* elenaba.68@mail.ru

## Our Authors

---

### **Mkrtychyan Gerasim Amirovich**

The Head of Organizational Psychology Department, National Research University Higher School of Economics (Nizhniy Novgorod), Doctor of Psychology

*Official address:* b. 136, Rodionova st., Nizhny Novgorod, 603000

*Official telephone:* +7 (831) 436-16-71\*6427

*E-mail:* mkgarik@yandex.ru, gmkrtychyan@hse.ru

### **Isaeva Oksana Mihajlovna**

Associate professor, Organizational Psychology Department, National Research University Higher School of Economics (Nizhniy Novgorod), Candidate of Psychological Sciences

*Official address:* b. 136, Rodionova st., Nizhny Novgorod, 603000

*Official telephone:* +7 (831) 436-16-71\*6427

*E-mail:* mom\_nn@mail.ru, oisaeva@hse.ru

### **Shipitko Olesya Yurievna**

Candidate of Psychological Sciences, Lecturer of the Psychology Management and Legal Psychology Department, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University

*Official address:* of. 237, b. 13, M. Nagibina Av., Rostov-on-Don, 344038

*Official telephone:* +7 (863) 230-32-47

*E-mail:* lavnes@mail.ru

### **Dmitrichenko Natalia Anatolyevna**

Master degree student of the Psychology Management and Legal Psychology Department, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University

*Official address:* of. 237, b. 13, M. Nagibina Av., Rostov-on-Don, 344038

*Official telephone:* +7 (863) 230-32-47

*E-mail:* natalia1986kan@mail.ru

### **Baeva Elena Ivanovna**

Teacher of physics and mathematics, School № 112 (Rostov-on-Don); Applicant of the General and Pedagogical Psychology Department, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University

*Official address:* b. 21/3, 339 Rifle Division St., Rostov-on-Don, 344015

*Official telephone:* 8 (863) 220-44-02

*E-mail:* elenaba.68@mail.ru



**Джуманиязова Анжелика Алексеевна**

учитель физики, МБОУ Лицей РГСУ (г. Ростов-на-Дону); соискатель кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета  
*Служебный адрес:* д. 26/80, пер. Журавлева, г. Ростов-на-Дону, 344000  
*Служебный телефон:* 8 (863) 263–35–11  
*E-mail:* komilfoledi@mail.ru

**Колесина Карина Юрьевна**

профессор кафедры английской филологии Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, доктор педагогических наук  
*Служебный адрес:* пер. Университетский, 93, г. Ростов-на-Дону, 344006  
*Служебный телефон:* 8 (863) 237–05–76  
*E-mail:* karina379@yandex.ru

**Мирошниченко Александр Владимирович**

старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, кандидат психологических наук  
*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, 13, к. 217, г. Ростов-на-Дону, 344038  
*Служебный телефон:* +7 (863) 230–32–17  
*E-mail:* akmrgu@mail.ru

**Богуславская Виктория Федоровна**

доцент кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, кандидат психологических наук  
*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, 13, к. 217, г. Ростов-на-Дону, 344038  
*Служебный телефон:* +7 (863) 230–32–17  
*E-mail:* vikbog04@yandex.ru

**Гришина Анастасия Васильевна**

старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, кандидат психологических наук  
*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, 13, к. 217, г. Ростов-на-Дону, 344038  
*Служебный телефон:* +7 (863) 230–32–17  
*E-mail:* anastasiadyakova@yahoo.com

**Dzhumanijazova Anzhelika Alekseevna**

Teacher of physics, MBOU RGSU Lyceum (Rostov-on-Don); Applicant of the General and Pedagogical Psychology Department, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University  
*Official address:* b. 26/80, Zhuravleva Lane, Rostov-on-Don, 344000  
*Official telephone:* 8 (863) 263–35–11  
*E-mail:* komilfoledi@mail.ru

**Kolesina Karina Jur'evna**

Professor of English Philology Department, Institute of Philology, Journalism, and Intercultural Communication, Southern Federal University, Doctor of Pedagogy  
*Official address:* b. 93, Universitetsky Lane, Rostov-on-Don, 344006  
*Official telephone:* 8 (863) 237–05–76  
*E-mail:* karina379@yandex.ru

**Miroshnichenko Aleksandr Vladimirovich**

Senior Lecturer, General and Pedagogical Psychology Department, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Candidate of Psychological Sciences  
*Official address:* of. 217, b. 13, M. Nagibina Av., Rostov-on-Don, 344038  
*Official telephone:* +7 (863) 230–32–17  
*E-mail:* akmrgu@mail.ru

**Boguslavskaya Victoria Fedorovna**

Associate Professor, General and Pedagogical Psychology Department, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Candidate of Psychological Sciences  
*Official address:* of. 217, b. 13, M. Nagibina Av., Rostov-on-Don, 344038  
*Official telephone:* +7 (863) 230–32–17  
*E-mail:* vikbog04@yandex.ru

**Grishina Anastasia Vasil'evna**

Senior Lecturer, General and Pedagogical Psychology Department, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Candidate of Psychological Sciences  
*Official address:* of. 217, b. 13, M. Nagibina Av., Rostov-on-Don, 344038  
*Official telephone:* +7 (863) 230–32–17  
*E-mail:* anastasiadyakova@yahoo.com

## НАШИ АВТОРЫ

---

### **Коленова Анастасия Сергеевна**

магистрант кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

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

*Служебный телефон:* +7 (863) 230-32-17

*E-mail:* kolenova.nastya@yandex.ru

### **Труфанова Ольга Константиновна**

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

*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, 13, к. 236, г. Ростов-на-Дону, 344038

*Служебный телефон:* +7 (863) 230-32-07

*E-mail:* trufanovaok@mail.ru

### **Мануйлова Ольга Валерьевна**

студентка 5 курса кафедры психофизиологии и клинической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, 13, к. 236, г. Ростов-на-Дону, 344038

*Служебный телефон:* +7 (863) 230-32-07

*E-mail:* olenkasmil@mail.ru

## Our Authors

---

### **Kolenova Anastasia Sergeevna**

Master degree student of General and Pedagogical Psychology Department, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University

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

*Official telephone:* +7 (863) 230-32-17

*E-mail:* kolenova.nastya@yandex.ru

### **Trufanova Olga Konstantinovna**

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

*Official address:* of. 236, b. 13, M. Nagibina Av., Rostov-on-Don, 344038

*Official telephone:* +7 (863) 230-32-07

*E-mail:* trufanovaok@mail.ru

### **Manuylova Olga Valer'evna**

5th year student, Psychophysiology and Clinical Psychology Department, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University

*Official address:* of. 236, b. 13, M. Nagibina Av., Rostov-on-Don, 344038

*Official telephone:* +7 (863) 230-32-07

*E-mail:* olenkasmil@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 до 1,5 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