


**РОССИЙСКОЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ  
ОБЩЕСТВО**

---



**РОССИЙСКИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

ТОМ 11 № 1

Москва



2014



---

## Российский психологический журнал

**Учредитель** – Российское психологическое общество

**Главный редактор** – Зинченко Ю.П.

---

### Редакционный совет

Акопов Г.В.

Аллахвердов В.М.

Забродин Ю.М.

Караяни А.Г.

Карпов А.В.

Малюфеев Н.Н.

Марьин М.И.

Нечаев Н.Н.

Рубцов В.В.

Реан А.А.

Рыбников В.Ю.

Черноризов А.М.

Шкуратов В.А.

---

### Редакционная коллегия

Абакумова И.В.

Асмолов А.Г.

Бабенко В.В.

Базаров Т.Ю.

Безруких М.М.

Богоявленская Д.Б.

Воробьева Е.В.

Деркач А.А.

Донцов А.А.

Дубровина И.В.

Журавлев А.Л.

Егорова М.С.

Ермаков П.Н. (заместитель главного редактора)

Лабунская В.А.

Леонова А.Б.

Сергиенко Е.А.

Тхостов А.Ш.

Цветкова Л.А.

Берберян А.С. (Армения)

Киттлер У. (Германия)

Менджеричка Ю. (Германия)

Величковский Б.М. (Германия)

Кроник А.А. (США)

Белянин В.П. (Канада)

Бороховский Е. (Канада)

---

Все члены редакционной коллегии входят в редакционный совет.

---

**Ответственные секретари** – Тельнова О.В., Саакян О.С.

**Редактор английской части** – Крутелева Л.Ю.

**Выпускающий редактор** – Попова Л.В.

**Компьютерная верстка** – Чеха А.П.

---

### Адрес редакции:

пр. Нагибина, 13, ком. 518,

г. Ростов-на-Дону, 344038

Тел. (863) 243-15-17; факс 243-08-05

E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

### Адрес учредителя:

ул. Ярославская, 13,

г. Москва, 129366

Тел./ факс (495) 283-55-30

E-mail: rpo@psychology.ru

---

Каталог Роспечати «Газеты, Журналы». Подписной индекс 46723.

---

Перепечатка материалов возможна только по согласованию с Редакцией.



## СОДЕРЖАНИЕ

### **НАШИ АВТОРЫ**

5

### **ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ**

**Марьин М. И., Бочкова А. А.** Методический подход к оценке ценностных ориентаций руководителей органов внутренних дел

7

**Джанерьян С. Т., Панина Е. А.** Когнитивный компонент конкурентной стратегии официантов

16

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

**Маслова Ю. А.** Модель психологического сопровождения инклюзивного обучения детей с нарушенным слухом

24

**Борзова И. А., Чернышенко О. В.** Обучение языку науки студентов-иностранцев. Актуальные вопросы

33

### **ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ**

**Нозикова Н.В.** Особенности представлений об отце у девушек 15–17 лет

43

### **МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ**

**Прокофьева Н. В.** Методологические и практические рекомендации по повышению способности к морально-нравственной рефлексии современного взрослого

54

**Ничипорюк Е. А.** Доверие к себе как условие профессиональной самореализации воспитателей дошкольных образовательных организаций

62



## НАШИ АВТОРЫ



**Марьин Михаил Иванович**

профессор кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами Академии управления МВД России, доктор психологических наук

*Служебный адрес:* ул. Зои и Александра Космодемьянских, г. Москва, 125171

*Служебный телефон:* +7 (499) 150–10–34

*E-mail:* marin\_misha@mail.ru



**Бочкова Алена Александровна**

старший психолог отдела морально-психологического обеспечения УРЛС ГУ МВД России по Московской области

*Служебный адрес:* Никитский переулок, 3, г. Москва, 125171

*Служебный телефон:* +7 (495) 609–45–77

*E-mail:* bochkova.a@mail.ru



**Джанерьян Светлана Тиграновна**

заведующая кафедрой психологии личности факультета психологии Южного федерального университета, профессор, доктор психологических наук

*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, 13, к. 239, г. Ростов-на-Дону, 344038

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

*E-mail:* pat@sfedu.ru



**Панина Екатерина Александровна**

соискатель кафедры психологии личности факультета психологии Южного федерального университета  
*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, 13, к. 239, г. Ростов-на-Дону, 344038  
*Служебный телефон:* +7 (863) 230-32-47  
*E-mail:* just\_4\_me@mail.ru



**Маслова Юлия Александровна**

ассистент кафедры психологии развития и практической психологии факультета педагогики и практической психологии Южного федерального университета, кандидат психологических наук  
*Служебный адрес:* ул. Ленина, 92А, г. Ростов-на-Дону, 344038  
*Служебный телефон:* +7 (863) 293-02-53  
*E-mail:* rodnaia@list.ru



**Нозикова Наталья Валентиновна**

доцент кафедры теории и методики педагогического и дефектологического образования Дальневосточного государственного гуманитарного университета  
*Служебный адрес:* ул. К. Маркса, 68, г. Хабаровск, 680000  
*Служебный телефон:* +7 (4212) 42-07-27  
*E-mail:* nv\_nozikova@bk.ru



**Ничипорюк Елена Антоновна**

доцент кафедры дошкольного и начального образования ГОУ ДПО «Ростовский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования»  
*Служебный адрес:* пер. Гвардейский, 2/51, пер. Доломановский, г. Ростов-на-Дону, 344011  
*Служебный телефон:* +7 (863) 267-56-00  
*E-mail:* nich-ea@rambler.ru



**Прокофьева Наталья Владимировна**

тренер-консультант ООО «Консалтинговая компания Проксима»

*Служебный адрес:* ул. Южнобутовская, 65, г. Москва, 117042

*Служебный телефон:* +7 (916) 645-65-67

*E-mail:* natalia@psy-studio.ru



**Борзова Ирина Александровна**

старший преподаватель кафедры русского языка № 1 Ростовского государственного медицинского университета, кандидат педагогических наук

*Служебный адрес:* ул. Суворова, 119/80, г. Ростов-на-Дону, 344022

*Служебный телефон:* +7 (863) 250-40-88

*E-mail:* dfis@aaanet.ru

**Чернышенко Ольга Васильевна**

доцент кафедры русского языка № 1 Ростовского государственного медицинского университета, кандидат филологических наук

*Служебный адрес:* ул. Суворова, 119/80, г. Ростов-на-Дону, 344022

*Служебный телефон:* +7 (863) 250-40-88

*E-mail:* dfis@aaanet.ru



## ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

**Марьин М. И., Бочкова А. А.**

### Методический подход к оценке ценностных ориентаций руководителей органов внутренних дел

*В статье обосновывается необходимость в изучении ценностных ориентаций руководителей органов внутренних дел как значимого компонента регуляции их служебной деятельности, поскольку число преступлений, нарушений служебной дисциплины и законности среди личного состава органов внутренних дел остается на достаточно высоком уровне. Описана методика оценки ценностных ориентаций у сотрудников органов внутренних дел. В качестве объекта исследования выступили руководители служб и подразделений ОВД. Всего в исследовании приняло участие 321 человек. С помощью экспертной методики (программа «Мониторинг») выборка была разграничена на две группы руководителей, склонных и не склонных к нарушению правовых, нравственно-этических норм служебного поведения.*

*Приведены результаты исследования, показывающие особенности в структурах ценностных ориентаций сотрудников, склонных и не склонных к противоправному поведению. Сделан вывод о влиянии структуры ценностных ориентаций на формирование психологического механизма возможного противоправного поведения среди руководителей правоохранительных органов.*

**Ключевые слова:** *сотрудники ОВД, ценностные ориентации, психосемантика, смысловая регуляция деятельности.*

В профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел (ОВД) низкий уровень индивидуального правосознания приводит к использованию личным составом служебного положения в личных, неслужебных целях, пренебрежению нормами морали и нравственности, в ряде случаев, к нарушениям норм закона. Согласно аналитическим данным, значительное число сотрудников привлечены к уголовной ответственности за взяточничество и служебный подлог, за превышения должностных полномочий.

По данным статистики, число сотрудников, совершивших преступления, предусмотренные ст. 285 (злоупотребление должностными полномочиями) и ст. 290 УК РФ (получение взятки), за последние пять лет снизилось и в 2011 г. составило 960 сотрудников, из которых 620 совершили преступления по ст. 290, 340 – по ст. 285 УК РФ. Несмотря на некоторую положительную динамику,



учитывая общественную опасность преступлений, совершаемых сотрудниками органов внутренних дел, на которых, в первую очередь, лежит обязанность соблюдения закона, проблема профилактики преступлений, совершаемых сотрудниками, остается актуальной. Особое значение она приобрела в условиях продолжающегося реформирования системы МВД России, поскольку усилия по формированию нового облика полиции, повышению доверия общества к правоохранительным органам будут сведены к минимуму при процветании этого явления в новой структуре [5, 12].

В связи с этим особый интерес представляют результаты исследований особенностей правосознания сотрудников правоохранительных органов, выявление их ценностных детерминант, обуславливающих характер и направленность личности, результаты которого, возможно, помогут прояснить причины противоправного поведения сотрудников полиции, разработать методики по своевременной его диагностике, прогнозированию и профилактике [2, 3].

В юридической психологии понятие правосознание включает в себя сферы общественного, группового и индивидуального сознания, которые «отражают правовую действительность в форме юридических знаний, оценочных отношений к праву и практике его применения, правовые установки и ценностные ориентации, регулирующие человеческое поведение в юридически значимых ситуациях» [4, с. 243].

Как правило, для ведущих ценностей личности характерна высокая осознанность, они отражаются в сознании в виде ценностных ориентаций и служат важным фактором регуляции социальных взаимоотношений и поведения сотрудников. К. Клакхон характеризует ценности как «аспект мотивации, соотносящийся с личными структурами» [14, с. 388–433]. Ценности личности как сложная иерархическая система, занимающая место на пересечении мотивационно-потребностной сферы личности и мировоззренческих структур сознания, выполняют функции регулятора активности человека, становятся ориентиром в жизни, смыслообразующим фактором. Личностные ценности рассматриваются «основными составляющими внутреннего мира человека, присущими только ему, вытекающими из его уникального личностного опыта, отражающими его отношение к последним» [7, с. 144]. Исследованиями смысловой регуляции деятельности (психология субъективной психосемантики) занимались известные ученые (Е. Ю. Артемьева, В. Ф. Петренко, А. Г. Шмелев и др.).

По данным Е. Ю. Артемьевой, «смысл предмета для субъекта является следом деятельности предьстории отношений между ними, который зафиксирован в отношении к предмету» [1, с. 29]. В своих исследованиях Е. Ю. Артемьева показала, что при оценивании объектов решающим является семантический код, т. е. в основе лежит недифференцированное целостное семантическое оценивание, а не перцептивные признаки. Она показала, что «оценка объектов человеком в условиях





свободных инструкций осуществляется не в модальном, а в семантическом коде, едином для объектов различных модальностей» [1, с. 78]. Под семантическим кодом понимается набор оценок по шкалам семантического дифференциала, которым пользовалась Е. Ю. Артемьева в своих исследованиях. В настоящее время данное направление исследований базируется на стыке психосемантики и теории образа мира, разработанной А. Н. Леонтьевым.

Настоящее исследование направлено на изучение ценностных ориентаций у сотрудников ОВД управленческого звена, смысловой регуляции их служебной деятельности в интересах раннего выявления противоправного поведения личного состава, включая признаки преступлений коррупционной направленности.

#### **Методика проведения исследования**

В исследовании приняли участие 321 сотрудник полиции (руководители служб и подразделений территориальных органов внутренних дел). Для выявления у руководителей территориальных ОВД признаков противоправного поведения, в том числе признаков преступлений коррупционной направленности, т. е. для установления лиц, обладающих негативным статусом относительно выбранной категории экспертной оценки – склонности к совершению преступлений, была использована методика экспертной оценки «Мониторинг» [9].

Методика экспертной оценки «Мониторинг» базируется на системе межличностного выбора на основании деятельностного, ценностного характера межличностных взаимоотношений. Вопросы, используемые в программе «Мониторинг», подобраны с учетом специфики профессиональной деятельности руководителей среднего звена ОВД, т. к. «главным носителем общих ценностей и целей, олицетворяя их своей деятельностью, выступает руководитель органа и созданная им подструктура управления» [10, с. 152].

В процессе экспертного опроса выявляются руководители, «лидеры» в служебных коллективах сотрудников по отношению к:

- нормам «оценочного отношения к праву» (ОО) – насколько они готовы воспринимать существующие нормы и правила служебного поведения;
- «практике применения правовых норм» (ПП) – насколько они готовы соблюдать существующие нормы и правила служебного поведения;
- «правовым установкам и ценностным ориентациям», указывающим на общий уровень готовности сотрудников действовать в рамках правовых норм, добросовестность, примерность их соблюдения на службе и является рейтинговым показателем (РП) нравственного статуса руководителя ОВД в системе правоотношений и правоприменительной практики.

Таким образом, на основании результатов социально-психологического мониторинга в работе было осуществлено ранжирование обследованных руководителей по уровню индивидуального правосознания, числовые значения которых могли меняться от 0 до 1. Программа «Мониторинг» создана в среде FoxPro 2.5 для Windows



и представляет собой несколько баз данных, процедуры обработки и графической интерпретации результатов тестирования. Предлагаемая модификация теста, основывается на кластеризации результатов обследования [6].

Для изучения ценностных ориентаций обследованных сотрудников полиции были использованы модифицированные под задачи исследования тест ценностных ориентаций М. Рокича [11] и цветовой тест отношений (ЦТО) А. М. Эткинда (1987) [13].

ЦТО А. М. Эткинда основан на процедуре косвенного шкалирования изучаемого объекта посредством сопоставления его с цветом, атрибутированным с этим объектам, и с местом этого цвета в ранге по предпочтению набора из восьми цветов методики Люшера. Предложенная методика характеризуется рядом особенностей и преимуществ: представленные ценности ранжируются не напрямую, а опосредованно через цветовые предпочтения; перцептивные признаки не являются ключевыми; понятия, обозначенные одним цветом, имеют субъективный показатель эмоциональной близости и сходства семантического кода; определяет отношение к представленным ценностям, структуру ценностных ориентаций, мотивов деятельности.

В исследовании сотрудникам были представлены 15 ценностей, которые по аналогии с ЦТО ранжировались ими по предпочтению набора из восьми цветов методики М. Люшера (косвенное ранжирование):

- 1) независимость в принятии решений,
- 2) материальная обеспеченность,
- 3) самоконтроль (сдержанность, самодисциплина),
- 4) непримиримость к недостаткам в работе,
- 5) принципиальность,
- 6) умение направить на соблюдение нравственных ценностей,
- 7) использование своих властных полномочий,
- 8) требовательность к сотрудникам,
- 9) эффективность работы,
- 10) исполнительность,
- 11) искренность в выражении своих взглядов, мнений,
- 12) учет интересов сотрудников,
- 13) карьерный рост,
- 14) новаторство,
- 15) осторожность, обдуманность решений.

Полученные экспериментальные данные были обработаны с помощью кластерного анализа (иерархический агломеративный метод). Классификация осуществлялась путем последовательного объединения объектов в группы (кластеры), оказывающиеся иерархически организованными. Данный метод позволил рассмотреть «смысловые связи понятий и отношение к ним испытываемых на разных уровнях сходства путем выделения общих смысловых классов»



[8, с. 132]. Используемые понятия (ценности) в каждой из групп образуют различные смысловые связи.

### **Результаты исследования**

Результаты проведенного исследования позволили разграничить выборку руководителей среднего звена органов внутренних дел на группы с высоким и низким уровнем статусов в служебном коллективе относительно показателей «оценочное отношение к праву» и «практика применения правовых норм». Руководители, получившие негативные оценки по показателю «оценочное отношение к праву», имели соответствующие уровни оценок и по показателю «практика применения правовых норм». Данные две категории оценок (оценочное отношение и практика применения) качественно и количественно не отличаются по вошедшим в их состав руководителям.

Таким образом, при помощи методики экспертной оценки «Мониторинг» были определены две группы сотрудников, склонных и не склонных к нарушению правовых, нравственно-этических норм служебного поведения.

В группе сотрудников, не склонных к противоправному поведению (*группа 1*), понятие «эффективность работы» имеет смысловое объединение с понятием «искренность в выражении взглядов, мнений», что говорит о важной составляющей открытости и доверия в процессе служебной деятельности. Эффективность управленческой деятельности, безусловно, зависит от искреннего отношения к своим обязанностям, открытости перед сотрудниками, четкости, при отсутствии «двойных стандартов» в собственной позиции руководителя при постановке задач перед подчиненными.

Понятие «материальная обеспеченность» имеет смысловое объединение с понятием «учет интересов сотрудников», которые являются близкими по смыслу с понятием «эффективность работы». Это свидетельствует о том, что по своему коннотативному (эмоционально-ассоциативному) значению понятия материальное благополучие и эффективность управленческой деятельности обследованных руководителей среднего звена органов внутренних дел находятся в одном близком смысловом поле, связаны и дополняют друг друга.

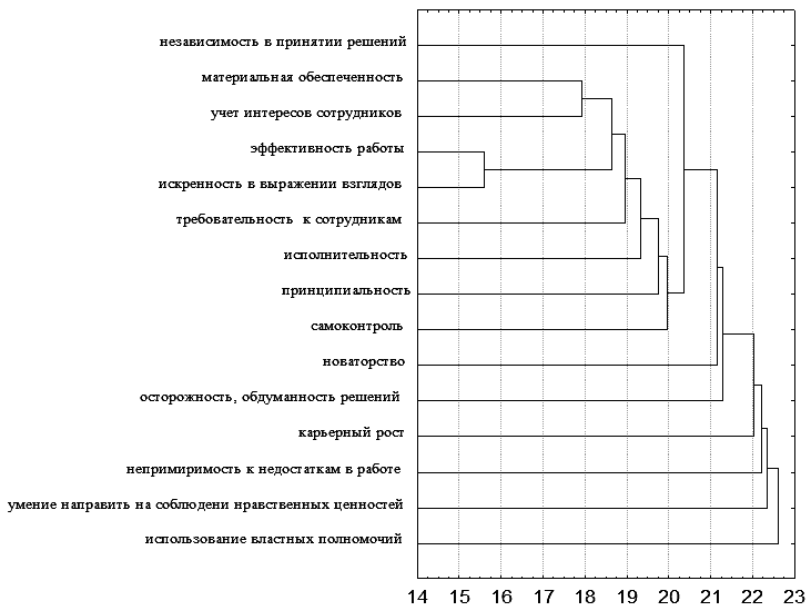
Указанные ценности («эффективность работы», «учет интересов сотрудников», «искренность в выражении взглядов, мнений», «материальная обеспеченность») в сознании обследованных руководителей смысловую близость обнаруживают с позитивными служебно-значимыми понятиями, такими, как «требовательность к сотрудникам», «исполнительность», «принципиальность» и «самоконтроль».

Понятие «материальная обеспеченность» для этих руководителей не обнаруживает близкого смыслового объединения, т. е. не имеет высокого уровня сходства со многими исследованными понятиями, такими, как «новаторство», «осторожность, обдуманность решений», «карьерный рост», «непримиримость



к недостаткам в работе», «умение направлять на соблюдение нравственных ценностей», т. е. не является ведущей, интегративной ценностью в осуществляемой им управленческой деятельности.

В иерархии дерева ценностей этой группы руководителей происходит постепенное объединение всех понятий в единое смысловое поле, которое имеет определенный эмоционально-смысловой, эмоционально-нравственный спектр отношений. Об эмоциональной, нравственной составляющей в смысловом поле говорит более низкий уровень сходства ценностей, на котором происходит объединение понятий, непосредственно включенных в деятельность сферу испытуемых. Таким образом, можно говорить о том, что руководители данной группы признают предъявленные ценности в системе собственных ценностных ориентаций и руководствуются ими как нравственными ориентирами, ведущими ценностями в повседневной управленческой деятельности.



**Рис. 1.** Результаты кластеризации ценностей сотрудников группы 1

На основе показателей классификационного дерева ценностей руководителей, склонных к противоправному поведению (*группа 2*), можно констатировать близкое объединение у них в сознании в одно смысловое поле таких понятий, как «самоконтроль» и «осторожность, обдуманность решений». Смысловое объединение данных ценностей свидетельствует о высоком контроле своего поведения



и эмоциональных реакций, об осмыслении и точности каждого управленческого действия. Высокий уровень сходства и смысловую близость показали понятия «умение направить на соблюдение нравственных ценностей» и «новаторство».

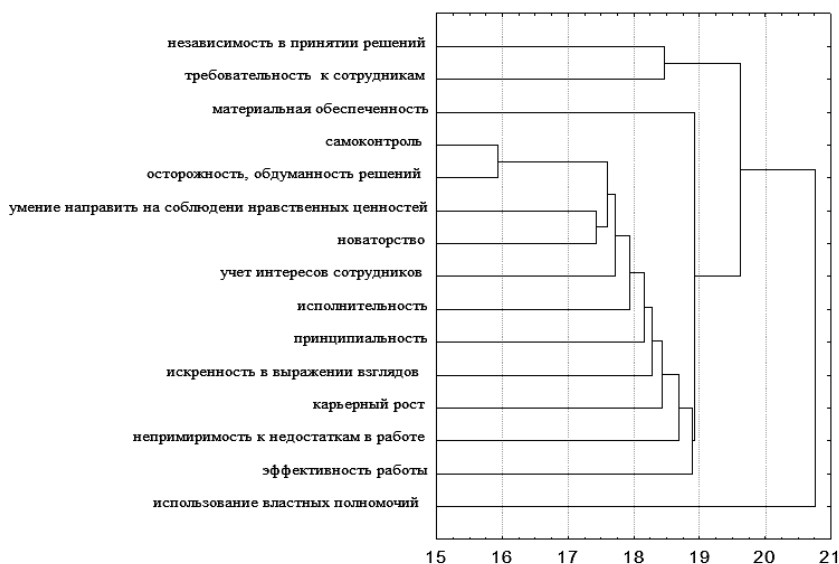


Рис. 2. Результаты кластеризации сотрудников группы 2

Для испытуемых этой группы руководителей понятие «материальная обеспеченность» является объединяющим в одно смысловое поле подавляющего большинства исследованных ценностей. Вместе с тем ценность «материальная обеспеченность» не включена в близкое смысловое поле с понятиями, отражающими профессиональную, деятельностную сферу руководителей, т. е. не входит в одно близкое смысловое поле с такими понятиями, как «требовательность к сотрудникам», «независимость в принятии решений», «учет интересов сотрудников», «исполнительность», «принципиальность», «искренность в выражении взглядов, мнений». Это может свидетельствовать о том, что указанные ценности, несмотря на их активное декларирование данными руководителями, не входят в число ведущих позитивных личностных ценностей.

Публичное реагирование на вопросы материального характера, указание на предпочтительность той или иной ценности, связанной с собственным материальным благополучием, даже методом косвенного шкалирования с помощью методики цветового предпочтения вызывает у этих руководителей естественную защитную реакцию, ровно как и реагирование на вопрос, касающийся эффективности управленческой деятельности.



Это можно будет объяснить тем, что в последние годы в органах внутренних дел особое внимание уделяется вопросам нравственности сотрудников, в определенной степени новым для многих руководителей, т. к. они и ранее не входили в структуры их ценностных ориентаций. Ценности по своей природе, безусловно, являются достаточно устойчивыми и вне ситуативными образованиями. Реалии сегодняшнего дня заставляют большинство руководителей искать новые пути и средства в достижении желаемых результатов, подстраиваться под ситуацию, соответствуя своему социальному статусу, что не может так быстро приводить к смене ценностных ориентаций личности.

Данная категория руководителей, декларируя высокие образцы законопослушного поведения, ориентируя окружающих на нравственный критерий в профессиональной деятельности, сами не в полной мере придерживаются данных ценностных ориентиров. Тем самым они демонстрируют гибкость в поступках, декларируют социально-желательные ценности, нужные образцы поведения, оптимально подстраиваясь под ситуацию, свидетельствующие о наличии «двойных стандартов».

Таким образом, особенности в структурах ценностных ориентаций обследуемых групп говорят о различной окраске в смысловых конструктах сотрудников, склонных и не склонных к противоправному поведению. Руководители первой группы обнаружили единое смысловое поле в системе ценностных ориентаций понятий «эффективность работы» и «материальная обеспеченность», тогда как у руководителей второй группы эти понятия в их сознании находятся не в одном, а разных смысловых пространствах, допускающие возможность противоправного поведения относительно своих служебных обязанностях с ориентацией на материальную выгоду.

Можно предположить, что структура ценностных ориентаций второй группы формирует психологический механизм возможного противоправного поведения среди руководителей, который позволяет им искать новые возможности для достижения цели и одновременно принимать обдуманные, осторожные решения, декларировать высокие образцы законопослушного поведения и придерживаться гибкой, лабильной системы «двойных стандартов». Данная категория руководителей отличается рациональностью в оценке ситуаций, четкостью принятия досконально продуманных решений; варьированием вектора поведения от сложившейся ситуации и личной выгоды.

Результаты кластеризации экспериментальных данных в двух группах руководителей выявили качественные различия смысловых отношений между понятиями. Для первой группы сотрудников характерна однозначность осмысления и принятия норм права в собственную систему ценностей; нормы права и ценности личности образуют единое смысловое поле, в котором деятельность личности осуществляется в законе установленных рамках. Для второй группы присуще более дифференцированное отношение к соблюдению норм, неоднозначное эмоционально-смысловое отношение к нормам закона, где приоритетами становится значимость и ценность материального фактора и возможности, предоставляемые их социальным статусом.



Данный методический подход может быть использован для анализа и оценки индивидуальной системы ценностей руководителей органов внутренних дел при формировании резерва кадров на вышестоящие должности, определения общей направленности ценностей отдельного коллектива сотрудников, что, безусловно, позволяет выделять группы риска и открывать дополнительные возможности своевременной диагностики и действенной профилактики противоправного поведения среди сотрудников органов внутренних дел.

### Литература

1. *Артемяева Е. Ю.* Основы психологии субъективной семантики. – М.: Смысл, 1999.
2. *Брижак З. И.* Психологическое сопровождение служебной деятельности как основа профессионального становления следователя // *Российский психологический журнал.* – 2011. – Т. 8. – № 3. – С. 21–29.
3. *Васильева О. С., Калачинская О. А.* Особенности социальной устойчивости военнослужащих в условиях повышенной боевой готовности // *Российский психологический журнал.* – 2012. – Т. 9. – № 3. – С. 49–55.
4. *Гранат Н. Л.* Правосознание и правовая культура. Общая теория государства и права. – М.: 2001.
5. *Касперович Ю. Г.* Особенности личности сотрудника ОВД, совершающего преступления коррупционной направленности // *Психопедагогика правоохранительных органов.* – ОМА МВД России. – 2013. – № 1 (52). – С. 52–55.
6. *Кузнецова О. В.* Влияние гендерного состава на социально-психологический климат служебных коллективов органов внутренних дел // *Психопедагогика в правоохранительных органах.* – ОМА МВД России. – 2013. – № 1 (52). – С. 87–88.
7. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007.
8. *Петренко В. Ф.* Основы психосемантики. 3-е изд. – М.: Эксмо, 2010.
9. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2013613249.
10. *Столяренко А. М.* Прикладная юридическая психология. М.: ЮНИТИ-ДАНТА, 2008.
11. Тест ценностных ориентаций (М. Рокича) // *Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина.* Т. 1. – М., 2000. – С. 25–29.
12. *Шкурко Т. А., Голдин О. С.* Личностные и социально-психологические факторы боеготовности воинских подразделений – участников контртеррористических операций // *Российский психологический журнал.* – 2010. – Т. 7. – № 5. – С. 134–139.
13. *Эткинд А. М.* Цветовой тест отношений // *Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина.* – М.: Из-во Моск.ун-та, 1987. – С. 221–227.
14. *Kluckhohn C.* Values and Value Orientations in the Theory of Action // *Toward a General Theory of Action / T. Parsons, E. Shils (Eds.).* – Cambridge: Harvard UP, 1951. – P. 388–433.



**Джанерьян С. Т., Панина Е. А.**

Когнитивный компонент  
конкурентной стратегии официантов

*В статье излагаются результаты исследования когнитивного компонента конкурентной стратегии официантов. В качестве объекта исследования выступили 120 официантов г. Ростова-на-Дону. Представлены эмпирически выделенные типы конкурентных стратегий официантов – адаптивно-потребительская, «профессионально-карьерное плато», инновационная и ситуативная, и ведущие цели конкуренции официантов (качество деятельности, надежность деятельности, оклад, чаевые, лидерство, лучшее место работы и демонстрация индивидуального стиля деятельности). Рассмотрено многокомпонентное строение конкурентной стратегии, определено содержание операционального компонента конкурентной стратегии официантов. Эмпирически установлено влияние отдельных измерений Я-концепции (Я-реальное, Я-идеальное, Я-отраженное) официантов – мужчин и женщин – на содержание когнитивного компонента каждого из типов их конкурентной стратегии.*

**Ключевые слова:** конкурентная стратегия, официанты, когнитивный компонент, измерения Я-концепции.

Удельный вес сферы общественного питания как сферы занятости становится все более приоритетным. Бизнес-аналитики определяют ресторанный сферу как одну из высоко доходных для инвестиций. Количество кафе и ресторанов быстрого питания особенно возросло за последние 5 лет, что породило потребность в новых кадрах для работы с гостями. Современные рестораны классического стиля обслуживания реализуют новые формы самопрезентации, которые отражаются не только в названии (гастропабы, дайнеррумы, кофейни и т. д.), но и в наличии уникальной концепции. Соответственно, конкуренция между ресторанами одного сегмента возросла. Официант является «лицом» ресторана и, следовательно, субъектом конкурентной стратегии ресторана и субъектом собственной конкурентной стратегии, развертывающейся по отношению к социально-профессиональному сообществу.

Ранее изучение профессиональной деятельности официантов сводилось к рассмотрению их психологических особенностей [6], взаимосвязи выгорания и увлеченности деятельностью [7], профотбору в сфере сервиса [13], критериев эффективности профессии «человек-человек» [2, 10, 15]. Однако психологические особенности официанта как носителя собственной конкурентной стратегии не выступали предметом психологического анализа прежде.

Исследования конкурентной стратегии (предприятия, фирмы, ресторана, товара и пр.) в основном осуществлялись в экономической науке зарубежными





[1, 8, 15] и отечественными авторами [9, 11, 12]. Результаты проведенного нами анализа этих исследований позволило определить конкурентную стратегию личности в ее профессиональной деятельности, установить строение стратегии, обозначить ее типы [5].

Под «конкурентной стратегией» (далее КС) личности в профессиональной деятельности мы понимаем процесс и результат ее мотивированной, целенаправленной активности, обеспечивающей преимущества в ее профессиональной деятельности на основе представлений личности о себе, о предмете и требованиях деятельности. Как было показано [5], цели конкуренции официантов направлены на достижение надежности деятельности, материальные блага (оклад, чаевые), установление лидерства, демонстрацию индивидуального стиля деятельности (обслуживание гостей) и на поиск более выгодного для субъекта места работы. В предыдущем нашем исследовании по доминирующей цели конкуренции установлены типы конкурентных стратегий официантов: адаптивно-потребительская (демонстрация индивидуального стиля обслуживания), «профессионально-карьерное плато» (материальные блага), инновационная (лидерство) и ситуативная (лидерство и поиск нового места работы). Адаптивно-потребительская стратегия предполагает, что субъект конкуренции выполняет минимальные требования деятельности, демонстрируя свой индивидуальный стиль обслуживания «без напряжения». Субъекты конкуренции со стратегией «профессионально-карьерное плато» направлены на поддержание уже имеющегося материального уровня за счет обслуживания постоянных гостей. С помощью инновационной стратегии субъекты конкуренции реализуют максимально эффективные способы обслуживания для утверждения лидерства. Ситуативная стратегия присуща тем субъектам конкуренции, которые используют любые КС в зависимости от ситуации, преимущественно нацеливаясь на достижение лидерства наряду с поиском более выгодного места работы [5].

КС имеет сложное строение, включая мотивационно-целевой, когнитивный и операциональный компоненты.

Мотивационно-целевой компонент, обуславливая смысл конкуренции и способы ее реализации субъектом, отражается в содержании сопряженных с соответствующим мотивом целей конкуренции: демонстрация индивидуального стиля обслуживания гостей, заработная плата, первенство в межличностных отношениях, чаевые, поиск нового места работы, ответственность и надежность в выполнении своих обязанностей. Особенности типов КС официантов, а также содержание мотивационно-целевого компонента каждого из типов подробно рассмотрены в нашем предыдущем исследовании [5].

Операциональный компонент КС включает в себя как целенаправленные действия, так и готовность к ним, необходимые для достижения в деятельности поставленных целей конкуренции.



Когнитивный компонент КС включает в себя представления о себе как официанте, о специфике предмета деятельности (обслуживаемый гость ресторана) и особенностях социально-профессионального сообщества (руководитель, коллеги). Когнитивный компонент играет важную роль при построении стратегии, обеспечивая субъекта необходимой информацией о его собственных возможностях, особенностях конкурентов и обслуживаемых гостей.

Очевидно, что оценки и представления субъекта о руководителе, коллегах, госте, себе самом в профессиональной деятельности, с одной стороны, связаны с целями конкуренции, а с другой стороны, испытывают на себе влияние Я-концепции человека, в которой обобщены все знания человека о себе в любых ситуациях деятельности и общении, и которая выступает в качестве своеобразного фильтра для восприятия и интерпретации любой информации, а также в качестве регулятора взаимодействия с профессиональным сообществом в профессиональной деятельности. Основываясь на данных об обусловленности содержания Я-концепции субъектов их профессионально-карьерной принадлежностью и полом [3, 4], указанные связи необходимо изучать с учетом половой дифференциации субъектов.

Наиболее важными в контексте нашего исследования измерениями Я-концепции субъекта, влияющими на его оценки и представления о профессиональном сообществе, являются измерения Я-реальное, Я-идеальное, Я-отраженное. Эти измерения, функционально различаясь по критериям реальности и источника существования отражаемого в Я-концепции содержания, включают, соответственно, все знания субъекта о себе самом в настоящий момент (Я-реальное); о желаемых, но отсутствующих в настоящий момент чертах (Я-идеальное), а также представления субъекта, которые складываются у него относительно восприятия и оценок его собственных характеристик окружающими (Я-отраженное). Вместе с тем содержание когнитивного компонента конкурентной стратегии, как и влияние на него особенностей Я-концепции недостаточно изучено, что и является предпосылкой для включения их в предмет самостоятельного психологического исследования применительно к официантам – представителям сервисной сферы.

**Целью** исследования является установление содержания когнитивного компонента каждого из типов конкурентных стратегий у официантов – мужчин и женщин. **Объектом исследования** выступили 120 официантов (83 женщины, 37 мужчин), работающих в ресторанах, кафе, барах и клубах г. Ростова-на-Дону. **Методы исследования:** тестирование (методики: «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири, «Кто я?» М. Куна), методы непараметрической статистики (критерии Фридмана и Вилкоксона, коэффициент корреляции ( $r$ ) Спирмена), множественный линейный регрессионный анализ ( $R_2$ ). При изучении содержания измерений Я-концепции (Я-реальное, Я-идеальное, Я-отраженное) и в



результате контент-анализа самоописаний (методика М. Куна «Кто я?») в соответствии со спецификой этих измерений рассчитывалась относительная частота встречаемости категорий, отражающих экспрессивные – устойчивые характерологические черты и психические состояния, интенциональные – намерения, цели, планы, мечты и т. п., инструментальные – знания, умения, навыки, компетенции, статусные – ролевые позиции и статус, черты субъекта, соотношенные им с социальным окружением, жизненными обстоятельствами, профессиональной сферой [3].

Отметим, что независимо от типа КС официанты в целом оценивают гостей как дружелюбных, коллег как эгоистичных, руководителя как авторитарного, а себя как дружелюбного официанта, что отражает, на наш взгляд, стереотипные установки официантов. Поэтому для каждого из типов КС и в зависимости от пола официантов предварительно выявлялись те их оценки профессионального окружения и себя самих, которые были наиболее взаимосвязаны с целью соответствующей КС.

Анализ влияния отдельных измерений Я-концепции на то или иное содержание когнитивного компонента КС официантов осуществлялся на основе результатов регрессионного анализа, где в качестве зависимой переменной выступало та или иная оценка официантом выраженности личностных черт (по тесту Т. Лири) у руководителя, коллеги, у себя самого как официанта. В качестве независимых переменных выступали отраженные в том или ином измерении Я-концепции личностные черты респондента. Если значимая регрессия не устанавливалась, то взаимосвязь между указанными переменными определялась на базе корреляционного анализа.

Рассмотрим содержание когнитивного компонента КС в связи с полом официантов и реализуемых ими типом КС.

*Адаптивно-потребительская КС.* У женщин оценки ведущей цели КС – демонстрация индивидуального стиля обслуживания – позитивно связаны с оценками их руководителя как авторитарного. На оценки последнего преимущественно влияет осознание женщинами своих инструментальных черт в Я-реальном ( $R_2 = 0,68$ ;  $p < 0,00014$ ). Иными словами, женщины, которые высоко осознают наличие у них собственных знаний, умений и навыков, развертывают конкуренцию с целью демонстрации индивидуального стиля обслуживания по отношению к руководителю, оцениваемому ими как авторитарному.

У мужчин, в отличие от женщин, ведущей целью КС является не только демонстрация индивидуального стиля деятельности, но и надежность деятельности. Первая цель реализуется мужчинами при условии оценок коллег как альтруистичных. Оценки последних обусловлены высоким осознанием мужчинами собственных экспрессивных черт в их Я-реальном ( $R_2 = 0,68$ ;  $p < 0,0077$ ). Вторая цель КС – надежность деятельности – осуществляется



мужчинами, оценивающими себя как эгоистичных, независимых, но при этом слабо осознающих свой собственный статус в Я-реальном ( $R_2 = 0,59$ ;  $p < 0,002$ ). В итоге мужчины, которые преимущественно осознают собственные устойчивые характерологические черты, развертывают КС с целью демонстрации индивидуального стиля деятельности по отношению к альтруистическим коллегам. А мужчины, слабо осознающие свой собственный статус и оценивающие себя как эгоистичных, независимых и соперничающих, осуществляют КС, презентировав надежность своей деятельности.

Таким образом, официанты, реализуя в данном типе КС сходную цель конкуренции (демонстрация индивидуального стиля обслуживания), проявляют ее по отношению к профессиональному окружению, но женщины – по отношению к авторитарному руководителю, а мужчины – к альтруистичным коллегам. Личностные детерминанты оценок профессионального окружения у женщин и мужчин различны: у женщин это высокое осознание ими собственных знаний, умений, навыков (Я-реальное), у мужчин – собственных устойчивых характерологических черт (Я-реальное).

*КС «профессионально-карьерное плато».* У женщин ведущими целями конкуренции являются материальные блага и лидерство. Оценки ведущей цели конкуренции – материальные блага – позитивно связаны с оценками женщин коллег как неагрессивных. По результатам регрессионного анализа установлено, что на эти оценки преимущественно влияют интенциональные черты в Я-отраженном ( $R_2 = 0,77$ ;  $p < 0,006$ ).

Лидерство как цель конкуренции проявляется в случае, если женщины оценивают руководителя как авторитарного. Влияние отдельных измерений Я-концепции на оценки руководителя не установлено. Женщины данной стратегии развертывают КС с целью стать лидером, оценивая коллег как не конкурирующих и не соперничающих и позволяющих женщинам реализовывать их стремления. Иная цель – занять лидерские позиции – развертывается женщинами по отношению к руководителю, оцениваемому ими как авторитарного.

У мужчин оценки ведущей цели КС – материальные блага – позитивно связаны с оценками коллег как альтруистичных. По результатам регрессионного анализа установлено, что на эти оценки влияет осознание мужчинами собственных жизненных обстоятельств в их Я-реальном ( $R_2 = 0,76$ ;  $p < 0,01$ ). Мужчины, хорошо осознающие собственные жизненные обстоятельства и высоко оценивающие готовность коллег к взаимопомощи, реализуют КС с целью поддержания собственного материального благополучия.

Таким образом, как мужчины, так и женщины данной КС, имея сходную цель конкуренции (материальные блага), проявляют ее по отношению к коллегам, которых женщины оценивают как неагрессивных, а мужчины – как альтруистичных. Ведущие личностные детерминанты этих оценок у женщин и мужчин различны:



у первых это осознанность того, что коллеги знают об их стремлениях, у вторых – осознание собственных жизненных обстоятельств.

*Инновационная КС.* У женщин оценки ведущих целей КС – лидерство и чаевые – позитивно связаны с оценками себя как официантки, одновременно как подозрительной и авторитарной. Из результатов регрессионного анализа следует, что на оценки себя как подозрительной, связанные с целью КС – лидерство, влияет слабая осознанность женщинами ценностных моментов будущей жизни в их Я-идеальном ( $R_2 = 0,65$ ;  $p < 0,004$ ). На оценки себя как авторитарной, связанные с такой целью КС, как чаевые, влияет выраженная осознанность женщинами желаемого социального статуса в их Я-идеальном ( $R_2 = 0,78$ ;  $p < 0,05$ ). Женщины разворачивают конкуренцию за лидерские позиции, оценивая себя как недоверчивых и склонных к критицизму, слабо осознавая ценностные основы собственной будущей жизни. Одновременно с этим они осознают свое «право» на получение чаевых, высоко оценивая собственную настойчивость и высоко осознавая желаемый для себя социальный статус. Таким образом, в данном типе стратегии, нацеленной у женщин на лидерство, имеет место парадоксальный результат: цель конкуренции связана не с оценками коллег, а с оценкой личностью собственных профессиональных черт, содержательно раскрывающихся как излишняя подозрительность в профессиональной деятельности. На наш взгляд, установленная взаимосвязь отражает критическое отношение личности к себе как профессионалу, некое опережение личностью профессионального в субъекте, мало связанном с будущими желаемыми жизненными обстоятельствами.

У мужчин ведущими целями КС являются демонстрация индивидуального стиля деятельности, материальные блага и лидерство. Первая цель конкуренции связана с оценкой себя как непокорного официанта, а вторая и третья – с оценками коллег как недружелюбных. Из результатов регрессионного анализа следует, что на оценки себя как непокорного, влияет высокое осознание мужчинами их социального статуса в Я-реальном ( $R_2 = 0,62$ ;  $p < 0,002$ ). На оценки коллег как недружелюбных влияет низкая осознанность мужчинами значимости окружающих людей в их Я-реальном ( $R_2 = 0,67$ ;  $p < 0,05$ ). Иначе говоря, мужчины демонстрируют индивидуальный стиль обслуживания, оценивая себя свободными и независимыми, высоко осознавая свой реальный социальный статус. Мужчины, реализующие КС ради удержания лидерских позиций и усиления материального благополучия, оценивая недружелюбие и неготовность коллег к сотрудничеству, игнорируют в своем представлении значимость социального окружения.

Таким образом, имея сходную с женщинами цель конкуренции – лидерство, мужчины, в отличие от женщин, реализуют ее по отношению к недружелюбным коллегам, в то время как женщины на фоне этой цели критически относятся к своим профессиональным чертам.



*Ситуативная КС.* Данная стратегия присуща исключительно женщинам. Ведущие цели конкуренции у женщин – лидерство и поиск нового места работы – позитивно связаны с оценками руководителя как дружелюбного и с оценкой себя как агрессивной официантки. По результатам регрессионного анализа установлено, что только на оценки себя как агрессивной влияет высокая осознанность женщинами будущей работы в их Я-идеальном ( $R_2 = 0,73$ ;  $p < 0,0009$ ). Иными словами, женщины разворачивают конкуренцию с целью удержания лидерства, если видят руководителя как дружелюбного. Женщины, реализующие данный тип КС, нацеленный на поиск нового места работы, и высоко осознавая особенности будущего желаемого места работы, оценивают себя как агрессивных. Очевидно, что подобный тип КС может негативно сказаться на предмете профессиональной деятельности официантов, т. е. на эффективности обслуживания гостей ресторана, что должны принимать во внимание руководители ресторанного бизнеса.

В целом прослеживается влияние пола официантов на содержание когнитивного компонента каждого из типов разворачиваемых ими конкурентных стратегий. Официанты-мужчины, независимо от типа стратегии, реализуют те или иные цели конкуренции по отношению к коллегам. В свою очередь, на видение мужчинами коллег влияют особенности такого измерения их Я-концепции, как Я-реальное. Женщины, в отличие от мужчин, реализуют те или иные цели конкуренции (в зависимости от типа стратегии), учитывая психологические особенности себя как профессионала, коллег, руководителя. Личностными детерминантами специфического видения официантками указанных субъектов являются различные измерения Я-концепции, включая Я-идеальное, Я-отраженное, Я-реальное.

Выводы. Установлено содержание когнитивного компонента конкурентной стратегии официантов в связи с ее типом. Половая дифференциация официантов обуславливает характер влияния отдельных измерений их Я-концепции на оценку ими профессионального сообщества (коллег и руководителя), по отношению к которому разворачивается тот или иной тип конкурентной стратегии.

### **Литература**

1. *Ансофф И.* Новая корпоративная стратегия. – Спб., 1999. – 416 с.
2. *Геворкян Г. Г.* Психологические детерминанты профессиональной успешности специалистов ресторанной сферы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2007. 15 с.
3. *Джанерьян С. Т.* Профессиональная Я-концепция: системный анализ. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 2004. – 480 с.
4. *Джанерьян С. Т.* Структура типов профессиональных Я-концепций // Российский психологический журнал. – 2005. – Т. 2. – № 3. – С. 78–92.



5. *Джанерьян С. Т., Панина Е. А.* Ценностно-мотивационные основания типов конкурентных стратегий официантов // Известия вузов: северо-кавказский регион. Серия: общественные науки. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ. – 2013. – № 5. – С. 97–103.
6. *Димова В. Н.* Личностные детерминанты и организационные факторы развития психического выгорания личности в профессиях «субъект-объектного» типа: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2010. – 15 с.
7. *Полунина О. В.* Взаимосвязь увлеченности работой и профессионального выгорания: на примере представителей сферы обслуживания: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009. 16 с.
8. *Портер М.* Конкурентная стратегия. – М., 2007. – 454 с.
9. *Рубин Ю. Б.* Стратегии конкурентного поведения субъектов предпринимательства: поиск рационального выбора // Общество и экономика. – 2005. – № 2.
10. *Сидоренков А. В., Коваль Е. С.* Социально-психологическая адаптация работников и эффективность малых групп // Российский психологический журнал. – 2013. – Т. 10. – № 3. – С. 29–36.
11. *Терехин В. А., Евецкая С. В.* Исследование коммуникативной компетентности специалиста сферы социально-культурного сервиса // Российский психологический журнал. – 2011. – Т. 8. – № 5. – С. 57–63.
12. *Фатхутдинов Р. А.* Конкурентоспособность: экономика, стратегия, управление. – М., 2000. – 312 с.
13. *Фонарев А. Р.* Профессиональный психологический отбор персонала для работы в сфере сервиса: дис. ... канд. психол. наук. – Тверь, 1995. – 253 с.
14. *Israeli A. A., Barclan R.* Developing a framework for rewards in combined productions/service businesses: the case in tipping in restaurant industry // International Journal of Service Industry Management, Vol. 15, # 5, 2004. p. 444.
15. *Mary Harris Waiters, customers and service: some tips about tipping // Journal of applied Social Psychology, Vol. 25, # 8, 1995, pp. 725–744.*

**Маслова Ю. А.****Модель психологического сопровождения  
инклюзивного обучения детей с нарушенным слухом**

*В статье предложена модель психологического сопровождения инклюзивного обучения незлышащих школьников, которая охватывает всех субъектов образовательного процесса и их взаимодействие, рассмотрены способы организации коммуникации детей с нарушенным слухом с одной стороны и педагогов и нормально слышащих сверстников с другой. Описаны пути решения типичных проблем, возникающих в инклюзивном образовании незлышащих школьников.*

**Ключевые слова:** инклюзия, психологическое сопровождение, организация коммуникации, незлышащие учащиеся.

В настоящее время развитие образования направлено на включение в образовательный процесс всех детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) предполагает различные пути получения образования, в том числе возможность освоить цензовый уровень в те же календарные сроки, что и здоровые сверстники, через обучение в массовой школе при условии систематической специальной психолого-педагогической поддержки [4].

Анализ практического опыта позволяет сделать вывод о значительно более высоких образовательных результатах, достигаемых ребенком с ОВЗ в общеобразовательном учреждении в сравнении со специализированной школой-интернатом, даже при условии приспособления ребенка к существующим в школе условиям, а не за счет подстройки образовательных условий к потребностям «особого» ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ может быть определено как система профессиональной деятельности разных специалистов, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития ребенка в образовательном пространстве [1, 9]. Основными задачами психологического сопровождения ребенка с ОВЗ в школе представляются адаптация и поддержание социальной и познавательной





активности. Для их решения необходимо, в числе прочего, обеспечить пути преодоления основных трудностей, возникающих при инклюзии: необходимости подстройки образовательных условий, незнания родителями путей адаптации и развития «особого» ребенка, недостаточности ППМС-сопровождения (*психолого-педагогического-медико-социального – расшифровка для переводчика*), затруднения контактов со сверстниками, неготовности педагогов работать с ребенком с ОВЗ. При этом центральной трудностью является именно неготовность учителя. Стрессовое состояние, возникающее у педагогов в ситуации неопределенности и повышенной ответственности за обучение ребенка с ОВЗ, препятствует поиску эффективных способов работы с этой группой учащихся. В общении оно проявляется через сомнения в познавательных возможностях неслышащего ученика, недовольство, косвенную агрессию в его адрес.

В предлагаемой модели психологического сопровождения инклюзивного обучения неслышащих школьников центральным звеном является работа с педагогами. Именно от нее зависит адаптация неслышащего ученика в массовой школе в плане успеха или неуспеха обучения, коммуникации и взаимоотношений с одноклассниками, психологического комфорта. Она предполагает два основных направления: просвещение в области способов взаимодействия и обучения ребенка с нарушенным слухом и эмоциональную поддержку [6].

Высокоэффективным способом оказания помощи оказались краткие рекомендации по организации обучения слабослышащего ребенка в общеобразовательной школе и основных принципов коммуникации с ним. Первые рекомендации выполняют задачи просвещения и эмоциональной поддержки одновременно, поэтому содержание рекомендаций должно быть конкретным, позволяющим решить наиболее животрепещущие, по мнению педагогов, вопросы, по возможности, за счет небольших усилий. С другой стороны, рекомендации должны соответствовать речевым возможностям ребенка. Выявление речевых возможностей может быть успешно проведено в первой беседе психолога с поступающим в общеобразовательную школу неслышащим учеником. Необходимо определить, способен ли ребенок без значительных усилий воспринимать устную речь или в основном приходится общаться письменно. При проведении беседы психолог должен следовать в беседе общим принципам общения с неслышащим, позволяющим облегчить для него слухо-зрительное восприятие речи (считывание с губ). Эти принципы состоят в следующем: обеспечение удобного наблюдения лица говорящего, обращение к письменной речи при затруднениях и краткость формулировок.

Необходимо также выяснить, к каким конкретным моментам педагогической деятельности относятся опасения учителей. В зависимости от доступности для неслышащего новичка устной речи и содержания наиболее значимых проблем



педагогов осуществляется выбор наиболее релевантных рекомендаций. Список удобно подготовить в печатном виде для каждого педагога, работающего в классе, где есть неслышащие ученики.

Рекомендации по организации рабочего места:

- место ребенка с нарушенным слухом – близко к педагогу, лучше слышащим ухом к нему (следует указать, каким именно);
- обязательно обеспечить возможность видеть лицо учителя (для слухо-зрительного восприятия речи);
- разрешить поворачиваться к другим одноклассникам при беседе с классом, ответе других учеников (для участия в полилоге).
- Рекомендации по организации коммуникации:
- объяснять материал, повернувшись к неслышащему лицу;
- перед уроком ярко красить губы;
- повторять основную информацию 2–3 раза, по ходу урока или в перерыве, по возможности, теми же словами;
- привлекать внимание неслышащего ученика через прикосновение;
- познакомиться с учеником за несколько дней до первого урока и поговорить с ним, чтобы дать привыкнуть к своей артикуляции;
- при непонимании устно произнесенного – записать.

Примеры рекомендаций по организации учебной работы:

- использовать технические средства обучения (удобны в обучении неслышащего за счет наглядности и письменной речи);
- разрешить заглядывать в тетрадь слышащего соседа на организационных моментах урока;
- проверять до начала выполнения задания, насколько правильно неслышащий ученик понял задание, инструкцию (например, с помощью вопросов «Что будешь делать сейчас? Как будешь делать?»);
- предлагать в качестве подсказки выбор из нескольких вариантов ответа;
- в случае затруднений восприятия устной речи – записывать, обращаться к ТСО (*технические средства общения – расшифровка для переводчика*) (презентация, видео, субтитры);
- для понимания текста совместно с учеником инсценировать его, либо нарисовать иллюстрации;
- полезно прорабатывать каждую новую тему урока заранее (поэтому можно и нужно сообщать ученику, что будет разбираться на следующем уроке);
- на уроках музыки ученик может воспринимать произведения, прикасаясь к инструменту или колонкам тыльной стороной пальцев рук, отслеживать собственное хоровое пение, касаясь резонаторов (грудь – низкие звуки, лоб, макушка – высокие звуки), горла.



Рекомендации по здоровьесбережению:

- рекомендовать учащемуся выключить слуховые аппараты на перемене, по- сидеть с закрытыми глазами, особенно, если ученик устал;
- напоминать перед началом урока насчет включения слуховых аппаратов, при возникновении писка в аппарате – информировать об этом ученика;
- заранее предупреждать ученика о том, что его вызовут, при этом устная форма ответа обязательна; ответ может быть как в присутствии одноклассников, так и индивидуальным;
- не допускать переутомления [6].

Наличие конкретных, доступных инструкций ведет к снижению эмоционального напряжения и возможности использовать освободившиеся ресурсы для освоения педагогами дидактических приемов для развития речи, мышления и расширения словарного запаса неслышащего учащегося. Академическая успеваемость неслышащего ученика достигается за счет активного использования реальных предметов или их изображений (муляжей, макетов, игрушек, картинок, изображений); демонстрации слайдов, учебных фильмов (по возможности, с субтитрами); демонстрации действий, создания наглядных ситуаций; предложения в затруднительной ситуации выбора из нескольких вариантов ответа; проверки понимания инструкций; инсценирования текстов. Для целенаправленного расширения словарного запаса неслышащих учащихся педагогам можно предложить использовать следующие приемы: подбор синонимов, антонимов, омонимов; перефразирование, передача содержания слова, словосочетания с другими, доступными для детей лексико-грамматическими средствами; подбор определений; морфологический анализ структуры слова (снегопад – снег падает); разъяснение родового понятия через подбор к нему видовых; негативные определения (беспорядок – нет порядка); тавтологические толкования (кожаные сапоги – сапоги, сшитые из кожи); опора на контекст, что позволяет детям самим догадаться о значении слова [10]. Приемы организации мыслительной деятельности ученика, эффективного запоминания, логического анализа текста, работы с графиками, схемами и таблицами используются те же, что и в работе с нормально слышащими учениками [2, 3, 4].

Вторым элементом модели является подключение к образовательному процессу родителей, причём оно не должно сводиться к мотивирующим звонкам, а содержать четкие рекомендации, инструкции к действию, повышающие компетентность родителей в вопросах реабилитации ребенка с ОВЗ. Работа психолога с родителями неслышащего ученика общеобразовательной школы проводится по следующим основным направлениям: организация взаимодействия с педагогами внутри и вне школы, подключение родителей к образовательному процессу, информирование и поддержка в вопросах воспитания и реабилитации ребенка.



Педагог-психолог в процессе консультирования мотивирует родителей неслышащего ученика к установлению контакта и сотрудничеству с учителями, рекомендует оптимальные способы общения с учетом индивидуального стиля и личностных особенностей педагогов, разъясняет место и меру участия родителей в подготовке к урокам. Психолог может выступить посредником между участниками образовательного процесса, помочь наладить общение с учителем, сделать доступным обращение к нему с затруднениями (в этом случае необходимо учитывать, что постоянные отвлечения учителя могут мешать здоровым одноклассникам).

Недостаток информации о путях реабилитации ребенка с ОВЗ – широко распространенная проблема. Так, родители ребенка с нарушенным слухом не всегда в достаточной мере осведомлены о возможностях восстановления нарушенной слуховой функции и развития речи ребенка. Психолог может предоставить им информацию о закономерностях формирования устной речи ребенка с нарушенным слухом и конкретных приемах ее развития в семье (постоянно организовывать диалог, вербализовать свои действия), о возможности улучшить остаточный слух путем регулярных занятий, о быстром снижении слуха при отсутствии стимуляции слухового анализатора (например, если неисправен или отключен слуховой аппарат), о необходимости постоянной практики и контроля произношения. Психолог может также инициировать обращение родителей в ППМС-центр с целью организации занятий, направленных на развитие аудиального восприятия и произносительной стороны речи.

Довольно часто запрос родителей касается подбора оптимального объема и содержания обязанностей ребенка с ОВЗ. Опыт обучения детей с нарушенным слухом свидетельствует, что если нет нарушений опорно-двигательного аппарата, то в быту неслышащий ребенок может и должен быть самостоятелен в той же степени, что и здоровые сверстники, или немного меньше (с учетом речевой компетентности и особенностей мелкой моторики). Иначе формируется рентная установка, мешающая достигать успеха в жизни.

Неуверенность родителей относительно освоения их детьми академических компетенций преодолевается, если привести примеры успешной инклюзии неслышащих, дать понятные рекомендации по преодолению сложностей освоения отдельных учебных предметов, по общению с классным руководителем и педагогами с учетом их личностных особенностей. В случае, если родители озабочены неуверенностью ребенка в успешности обучения в общеобразовательной школе, следует помочь им освоить техники активного слушания, инициировать выражение ребенку одобрения и поддержки.

Третье звено психологического сопровождения неслышащего ученика в общеобразовательной школе – работа со здоровыми сверстниками. Основные задачи – это формирование установки на общение (косвенными путями), организация



общения с неслышащим и формирование принятия, позитивного отношения к нему со стороны учеников.

Как и педагоги, учащиеся нуждаются в адекватных способах коммуникации с неслышащим одноклассником. Ознакомление с правилами общения с учащимся с нарушенным слухом должно предшествовать представлению самого ученика. Для детей общие принципы общения могут быть сформулированы следующим образом:

- повернись лицом;
- говори не спеша;
- не кричи, лучше придвинуться ближе;
- не зови издали, лучше дотронуться;
- тебя не поняли? Повтори или запиши;
- ты не понял? Попроси повторить или написать;
- повтори кратко, что понял из речи неслышащего собеседника.

Учащиеся начальной школы и младшие подростки нуждаются в объяснении, почему один из учеников отличается от остальных. Говорить об ограничении здоровья учащегося следует как можно более спокойным тоном, кратко, как о само собой разумеющемся. Эффективна аналогия со слабым зрением и необходимостью носить очки. Далее акцент переносится на сходство ученика с ОВЗ со здоровыми сверстниками.

Большое значение имеет участие сверстников как помощников адаптации неслышащего ребенка к обучению в общеобразовательной школе. Следует совместно с классным руководителем заранее подобрать партнера (соседа по парте) для ребенка с нарушенным слухом. Необходимые черты первого партнера: доброта, отзывчивость, спокойствие, внимательность, ответственность, хорошая успеваемость по основным предметам, достаточно четкая дикция и правильная речь. С самого начала необходимо статус партнера сделать престижным в классе. Впоследствии возможна смена партнеров [10].

Эффективными для обеспечения принятия неслышащего ученика в среде здоровых одноклассников оказались также прямое и косвенное информирование о его положительных качествах, значимых для данного возраста и класса, и включение ребенка с нарушенным слухом в совместную со здоровыми детьми внеурочную деятельность [8, 10].

Работа с самим учащимся с ОВЗ является четвертым элементом модели сопроживания. Она включает в себя мотивацию к социальной и познавательной активности, психологическую поддержку и помощь в конкретных проблемных ситуациях.

При работе педагога-психолога непосредственно с неслышащим учеником хорошие результаты дает соблюдение следующих принципов. Психодиагностические методики необходимо использовать максимально невербальные, задания и инструкции предъявлять в письменной форме, для освоения способа выполнения предлагать предварительное задание, такое же по сути, как основное,



минимизировать влияние диагностирующего в связи с высокой внушаемостью детей с нарушенным слухом [7]. При коррекционно-развивающей работе и консультировании учитывать особенности неслышащего ребенка: менее устойчивая нервная система, повышенная в сравнении со здоровыми сверстниками утомляемость, более медленное запоминание, суженный социальный опыт, некоторое запаздывание в формировании личности [2]. При коммуникации использовать наглядно-зрительный материал, опираться на письменную речь в случае затруднений. Работа над лексическим значением слов и выражений возможна с опорой на раскрытие этих значений в словосочетаниях и контекстах. При выборе средств развития и коррекции отдавать предпочтение арт-терапевтическим методам, рисованию, ведению дневника, проигрыванию ситуаций [2, 8]. В целях здоровьесбережения рекомендуется обучить неслышащего ученика мышечной релаксации, рациональному распределению сил (тайм-менеджмент) и дозированию сенсорной нагрузки.

Важными составляющими психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушенным слухом являются обучение поведению собеседника (требования этикета, аргументация, направление взгляда, уместность кивков и т. п.) и тренировка социально-перцептивных навыков [8].

Коррекция отношения к себе, к своим возможностям у ребенка с нарушенным слухом в условиях инклюзивного обучения может быть организована аналогично работе со стеснительностью, низкой самооценкой у здоровых детей. Области, в которых неслышащие обычно преуспевают и которые могут быть предложены как основа для создания ситуаций успеха – это прикладное искусство, практические навыки, спорт, танец, пантомима, изобразительное искусство, в том числе карикатура, иногда – точные науки, литературное творчество. Можно также акцентировать внимание на том, что ребенок обучается инклюзивно, как на достижениях («Ты уже многое смог – ты учишься в обычной школе!»).

Переживания, связанные с осознанием ограничения возможностей по слуху, могут быть смягчены следующими мерами: поиск и сбор информации о знаменитых и успешных людях, имевших нарушенный слух, информирование о возможности улучшить слух за счет тренировок или операции. В последнем случае бывает полезно продумать стратегию достижения желаемого, включающую заботу о здоровье, тренировки остаточного слуха, достижение высокого достатка, необходимых для проведения кохлеарной имплантации.

При обсуждении профессиональных планов учащихся с нарушенным слухом необходимо учитывать как ограничения, накладываемые возможностями здоровья, так и более высокую, чем у неслышащих сверстников, обучающихся не в условиях инклюзии, речевую и социальную компетентность. В настоящее время возможности получения образования и трудоустройства неслышащих расширились, поэтому даже несовершеннолетние и трудновыполнимые профессиональные планы подростка



с нарушенным слухом не следует отвергать сразу. Следует совместно с подростком рассмотреть и тщательно продумать шаги, направленные на реализацию профессионального плана, оценить требующиеся для этого усилия и расставить временные границы.

Описанная модель психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования школьников с нарушенным слухом реализуется в 2011–2013 гг. в лицее № 13 Пролетарского района г. Ростова-на-Дону. Результатом реализации стали снижение тревоги, связанной с необходимостью обучать детей с нарушенным слухом, у педагогов, успешная адаптация учащихся с ОВЗ к инклюзивному обучению, достаточно высокий социальный статус учеников с нарушенным слухом в классе.

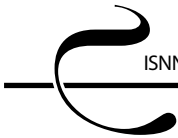
### Литература

1. *Абакумова И. В., Колтунова Е. А.* Психологические особенности символизации у незлышащих в период юности // *Российский психологический журнал*. – 2013. – Т. 10. – № 4. – С. 25–31.
2. *Богданова Т. Г.* Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
3. *Кальгин Ю. А.* Педагогические условия интеграции слабослышащих студентов в систему обучения в высшей школе. – URL: [http://www.bmstu.ru/ps/~kalgin/fileman/download/publications/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F%20%D0%92%D0%90%D0%9A%20%D0%9A%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%B3%D0%B8%D0%BD%20%D0%AE%D0%90%202009\\_08.doc](http://www.bmstu.ru/ps/~kalgin/fileman/download/publications/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F%20%D0%92%D0%90%D0%9A%20%D0%9A%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%B3%D0%B8%D0%BD%20%D0%AE%D0%90%202009_08.doc) (дата обращения 27.10.2013).
4. *Любимова И. Г.* Профессиональная подготовка обучающихся с нарушением слуха. – URL: [http://www.fcoit.ru/internet\\_conference/upravlenie\\_obrazovatelny\\_m\\_protssom\\_v\\_usloviyakh\\_vnedreniya\\_novogo\\_fgos/professionalnaya\\_podgotovka\\_obuchayushchikhsya\\_s\\_narusheniem\\_slukha\\_lyubimova\\_i\\_g\\_.php](http://www.fcoit.ru/internet_conference/upravlenie_obrazovatelny_m_protssom_v_usloviyakh_vnedreniya_novogo_fgos/professionalnaya_podgotovka_obuchayushchikhsya_s_narusheniem_slukha_lyubimova_i_g_.php) (дата обращения 12.10.2013).
5. *Малофеев Н. Н., Никольская О. С., Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л.* Разработка специального федерального государственного образовательного стандарта (СФГОС) для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции // *Вестник практической психологии образования*. – 2011. – № 1. – С. 22–29.
6. *Маслова Ю. А.* Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов общеобразовательных школ в образовании детей с нарушенным слухом // *Материалы Международного образовательного форума «Международный диалог: инклюзия через всю жизнь»* (28–29 ноября 2013 г., Ростов-на-Дону). – Ростов-на-Дону, 2013.
7. *Маслова Ю. А.* Смысловая сфера незлышащей молодежи: результаты исследования // *Российский психологический журнал*. – 2007. – Т. 4. – № 3. – С. 65–68.



8. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования (методическое пособие). Что важно знать родителям, воспитателям и учителям при обучении и воспитании детей с нарушением слуха / отв. ред. С. А. Войтас. – М.: МГППУ, 2011. – 278 с.
9. *Семаго Н. Я.* Сопровождение детей с ОВЗ в условиях ФГОС. – URL: <http://www.youtube.com/watch?v=wOdrMzd4WYs> (дата обращения 20.09.2013).
10. Создание специальных условий для детей с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях: методический сборник / отв. ред. С. В. Алехина // под ред. Е. В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012. – 56 с.
11. Deafness and School Counselling. – URL: [www.ndcs.org.uk/document.rm?id=4967](http://www.ndcs.org.uk/document.rm?id=4967) (дата обращения 12.11.2013).
12. *Foster S., Cue K.* Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students // *American Annals of the Deaf.* – 2009. – Vol. 153. – # 5. – P. 435.
13. *Lomas G. I., Nichter M., Robles-Pina R.* The role of counselors serving deaf or hard of hearing students in public schools // *American Annals of the Deaf.* – 2011. Vol. 156. – # 3. – P. 305.
14. *Marschark M., Spencer P. E.* The Oxford handbook of deaf studies, language, and education. Vol. 2. – New York: Oxford University Press, 2010. – 506 p.
15. *Swanwick R. & Marschark M.* Enhancing education for deaf children: Research into practice and back again // *Deafness and Education International.* – 2010. – # 12(4). – P. 217–235.





**Борзова И. А., Чернышенко О. В.**

**Обучение языку науки студентов-иностранцев.  
Актуальные вопросы**

*В статье раскрываются проблемы обучения иностранных учащихся научному стилю речи на довузовском этапе обучения. Овладение учащимися профессионально-направленной компетенции основывается на развитии у них системы научных понятий. Эффективная реализация комплексных целей обучения возможна на интегративной основе в контексте личностно-смысловой парадигмы. Наиболее оптимальной формой организации учебного материала, обеспечивающей создание смыслообразующего контекста, автор считает модульное построение учебных материалов. В заключение делается вывод о том, что в условиях современной гуманистической, субъект-субъектной, личностно-смысловой парадигмы необходимо комплексное интегративное использование рефлексивных смыслообразующих технологий, смыслотехник, позволяющих интенсифицировать познавательный процесс, способствовать развитию смысловой сферы обучаемых.*

**Ключевые слова:** профессионально-направленная компетенция, личностно-смысловая парадигма, учебный материал, модульная организация.

Современный этап развития единого информационно-исследовательского пространства предполагает наличие у студентов высокого уровня предметно-научной компетенции, развитого научного мышления, хорошо сформированных научно-профессиональных умений и навыков.

Реализация поставленных задач при обучении иностранных учащихся начинается на подготовительных факультетах для иностранных граждан, где осуществляется довузовская подготовка учащихся, приехавших получить среднее специальное или высшее образование в учебных заведениях России.

Рассматривая проблемы обучения иностранных учащихся на предвузовском этапе обучения, считаем важнейшим звеном образовательного процесса обучение русскому языку как средству коммуникации в новом для учащихся социуме, средству социализации и аккультурации в новой поликультурной образовательной среде.

Образовательный стандарт по русскому языку для студентов-иностранцев включает в себя обучение учащихся как общелитературному языку, так и научному языку. Следует отметить, что в контексте проблем обучения иностранных учащихся русскому языку, понятия «язык науки», «научный стиль речи», «язык специальности» широко используются в учебно-методической литературе и имеют практически равнозначное значение. В более узком значении понятие «язык науки» отражает общее направление учебного процесса и общее содержание учебного предмета (в оппозиции к общелитературному языку). Понятие «научный стиль речи» отражает



лингвистическую направленность курса, а понятие «язык специальности» указывает на профессионально-ориентированное содержание (насыщенность специальной терминологией, текстовым материалом по профилю будущей специальности), предлагаемое обычно на последних курсах вузов.

Научный язык или язык науки составляет ту часть русского языка, которая используется в сферах учебно-профессиональной и научной деятельности и характеризуется своими лексическими, морфолого-синтаксическими особенностями, образующими особый стиль – научный стиль речи. Таким образом, именно язык науки, его особый научный стиль речи является средством получения специальности иностранных учащихся, становится важнейшим конструктором образовательного процесса на подготовительном факультете, а приоритетной задачей занятий по научному стилю речи, представленных корпусом текстов научно-предметного содержания по профилю будущей специальности студентов, является подготовка обучаемых к восприятию на русском языке учебной информации по общетеоретическим дисциплинам на последующем этапе обучения.

Основой реализации поставленной задачи является овладение учащимися языковой компетенции, обеспечивающей развитие речевой и коммуникативной компетенции, что предполагает развитие навыков и умений во всех видах речевой деятельности, необходимых для удовлетворения потребностей общения будущих студентов в учебно-профессиональной сфере, т. е. навыков чтения и конспектирования учебно-научной литературы, слушания и записи лекций, порождения научной монологической и диалогической речи и т. д.

К настоящему времени изучение научного стиля речи оформилось в самостоятельную учебную дисциплину: определено место предмета в системе обучения, очерчены цели и задачи в зависимости от этапа обучения, предложены методики и технологии обучения. Несмотря на это, все чаще преподаватели первых курсов вузов, где продолжают обучение студенты-иностранцы, говорят о низком уровне владения студентами профессионально-ориентированной компетенцией, неспособности студентов осуществить в полном объеме учебную деятельность на русском языке. Становится очевидным, что вопрос обучения иностранных учащихся языку науки как средству овладения будущей специальностью остается одним из наиболее сложных и противоречиво решаемых из всего комплекса педагогических и методических проблем.

Многолетние наблюдения за ходом образовательного процесса свидетельствуют о том, что существующие противоречия, трудности в определении приоритетных целей, задач, а также содержания обучения в значительной степени обусловлены специфическим и интегративным характером предмета: научным единством его лингвистического и научно-предметного аспектов, его двоякой ролью – являться целью обучения и средством получения научно-предметной информации.



При этом в большинстве случаев преподаватели-русисты акцентируют свое внимание на языковом аспекте, используя научно-учебные тексты, прежде всего, как иллюстрацию языкового материала, т. е. рассматривают научный стиль речи с чисто лингвистических позиций, оценивая его как особую функциональную разновидность литературного языка, обслуживающую профессиональную сферу общения и обладающую особыми стилевыми лексико-грамматическими характеристиками [7].

Представляется логичным, что при этом определяющим компонентом содержания обучения в аспекте «научный стиль речи» является языковой, стилиобразующий лексико-грамматический материал, обеспечивающий развитие речевых умений и навыков.

При этом анализ учебного процесса показывает, что преподаватели-русисты на занятиях по научному стилю речи используют практически те же методы работы, что и на занятиях по нейтральному стилю речи, не делают различий при семантизации слов, обозначающих обыденные, житейские понятия и научные понятия, уровень сформированности которых у студентов различен. Житейские понятия прочно усвоены учащимися в результате приобретения ими практического жизненного опыта, они свободно оперируют ими на своем родном языке, языке-посреднике, легко осуществляя перенос логико-семантических связей житейских понятий на русский язык с помощью русских эквивалентов.

Другая ситуация с научными понятиями. Практика показывает, что даже наиболее употребительные понятия, такие как *клетка, организм, ядро, обмен веществ, свойство, процесс, среда* и др., в полной мере не сформированы, у учащихся не сложились смысловые связи между понятиями. Они имеют лишь смутное представление о том, какие смыслы могут выражать данные понятия и в каких контекстах. Очевидно, что если субъект не знает, что он хочет сказать, то никакие языковые средства не помогут, поскольку, как известно, осмысленная речевая деятельность невозможна без мышления (Л. С. Выготский, 1982; А. А. Рубинштейн, 1997; А. Н. Леонтьев, 1977).

Очевидно, что подход к проблеме обучения языку науки на предвузовском этапе должен быть не лингвистическим, что противоречит интегративному характеру предмета, а общенаучным, общепедагогическим, позволяющим увидеть язык науки как взаимосвязанную систему научных понятий, которая должна стать важнейшим конструктом содержания обучения. В содержание учебных материалов должна входить система заданий, развивающих и формирующих общенаучные и наиболее употребительные профессиональные понятия, а именно: выделение существенных и второстепенных признаков, толкование понятий, формулировка определений, приведение примеров, выделение видовых, родовых понятий и др. При данном подходе возможна реализация функции языка науки являться средством получения знаний, средством получения специальности.



Другая, на наш взгляд, задача, плохо решаемая в рамках традиционных подходов и методов, – управление процессом усвоения учащимися учебного материала и повышения их мотивации – непосредственно связана с психологическими аспектами образовательного процесса. Иностранцы учащиеся, приезжающие на подготовительный факультет, все чаще проявляют низкий культурно-образовательный уровень, заниженные коммуникативные запросы, которые не соответствуют коммуникативным потребностям обучения на вузовском этапе. Можно сказать, что они не видят смысла в изучении нового для них предмета (научного стиля речи), не понимают его сущности, не осознают его роли в овладении будущей специальностью. Нередко профильные учебно-научные тексты не вызывают особого интереса. Содержательная сторона текстов знакома из общетеоретических курсов, а интерес к изучению языковых средств пропадает уже на стадии понимания.

Очевидно, что в данных условиях необходим подход, в основе которого лежит взаимодействие психологических и дидактических концепций, возможность задействовать в образовательном процессе внутренние смысловые структуры личности, механизмы различных психологических проявлений, активизировать сознание, самопознание, самоактуализацию, саморегуляцию, а также развитие личностной сферы учащихся, повысить эффективность овладения учащимися учебно-профессиональной компетенцией. Таким подходом является личностно-смысловой подход (А. Т. Асмолов, 2002; Д. А. Леонтьев, 2000; И. В. Абакумова, 2003 и др.).

Выведение содержания обучения языку науки (его лингвистической и научно-предметной частей) на личностно-смысловой уровень позволит учащимся выявить и осознать смысл необходимых им знаний, сформирует новые личностные смыслы, смысловую интеграцию, порождающую смыслы более высокого порядка. Необходимо отметить, что вопросы выведения знаний на личностный уровень в процессе трансформации объективных значений в личностные смыслы, в процессе обучения являлись предметом исследования еще в трудах А. Н. Леонтьева и его последователей. Важное место в трудах А. Н. Леонтьева занимает идея о возможности преодоления разрыва между познанным и познаваемым, наполняя знания личностным смыслом, стимулирующим развитие личностной сферы учащихся. Таким образом, становится очевидной роль мотивации, мотивационных стимулов, обеспечивающих успешное осуществление любой продуктивной деятельности [4]. А. Н. Леонтьев назвал мотив, инициирующий деятельность и придающий ей смысл, ведущим, или смыслообразующим. Очевидно, что для эффективного изучения русского языка как иностранного и, в частности, научного стиля речи очень важно, чтобы у учащихся был не просто мотив, но смыслообразующий мотив к его изучению. Как показывает многолетнее наблюдение за ходом образовательного процесса на подготовительном



факультете, изучение психофизиологических особенностей учащихся, системы их ценностных ориентаций знание русского языка входит в структуру ценностно-смысловых ориентаций учащихся, изучающих русский язык в качестве средства получения специальности. В отличие от учащихся и студентов, изучающих иностранные языки, которым нужно объяснять значение возможности расширения межкультурной коммуникации, перспективы обучения, прохождения практики, работы за рубежом и т. д., иностранные учащиеся уже выбрали русский язык в качестве рабочего языка и языка общения на несколько лет вперед. Они хотят изучать русский язык, владеть им свободно, интенсивно изучают его в объеме 18 часов в неделю на подготовительном факультете.

Тем не менее, как показывает практика, иностранные студенты испытывают значительные трудности в освоении русского языка и, в частности, научного стиля. Анализ практической работы учащихся, наблюдения за особенностями социально-психологической адаптации учащихся в новой культурно-образовательной среде свидетельствуют о неспособности большинства иностранных учащихся овладеть необходимым уровнем профессионально-ориентированной компетенции в существующих педагогических условиях, включая традиционные подходы, методы и средства обучения. Преподаватели практики отмечают чрезмерную загруженность учащихся, которые помимо русского языка интенсивно изучают общетеоретические предметы. Выполнение домашних заданий по двум–трем предметам занимает в среднем от 4 до 6 часов ежедневно; на занятиях учащимся трудно сконцентрировать свое внимание на предмете изучения необходимое время, снижается интерес, активность и т. д.

Становится очевидным, что только особые методы, рефлексивные технологии, ориентированные на смыслообразование учащихся, способны стимулировать овладение учащимися необходимым уровнем учебно-профессиональной компетенции. Важным и неперенным условием любой технологии, ориентированной на смыслообразование учащихся, является создание учебного смыслообразующего контекста, который понимается как система смысло-технологий и смыслотехник, способствующая смыслообразованию учащихся (А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев, Ф. Е. Василюк и др.). В книгах «Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе» и «Смыслодидактика» И. А. Абакумова дает подробное описание технологий, ориентированных на смыслообразование, раскрывает возможности их использования в зависимости от характера содержания материала, уровня развития смысловой сферы обучаемых, этапа обучения.

И. А. Абакумова выделяет следующие группы: «технологии, обеспечивающие самоактуализацию субъектного опыта учащихся (эмоционально-психологическое обобщение, эмоционально-психологическое опережение, личностно-смысловой контекст, преобразование теоретического материала в образный); диалоговые



технологии (внешний, внутренний, множественный диалоги); технологии, обеспечивающие самовыражение учащихся (ситуации успеха, зоны самодифференциации и самоиндивидуализации,... метод личностно-значимых конкретных ситуаций,... смысловое погружение), технологии проблемно-творческого типа (инициации творческой деятельности, проблемные ситуации) и др.» [1, 2].

Разнообразие представленных технологий, с одной стороны, позволяя преподавателю подобрать адекватные педагогическим условиям технологии, но с другой стороны, требуют огромной работы по реорганизации учебного материала в соответствии с закономерностями смыслообразовательного процесса по адаптации технологий (методик, смыслотехник) к особенностям образовательного предмета.

В данном конкретном случае, как показывает опыт практической работы по обучению иностранных учащихся научному стилю речи с использованием различных смыслообразовательных технологий, наиболее эффективными являются технологии, обеспечивающие самоактуализацию субъектного опыта учащихся, технологии направленной трансляции смысла, диалоговые технологии, технологии психолого-дидактической поддержки, технологии проблемно-творческого типа.

Очевидно, что обучение языку науки с позиций личностно-смыслового подхода требует особой организации образовательного процесса, особых средств, способных запустить в действие механизмы смыслообразования. Нам представляется оптимальным отбор учебного материала в соответствии с лексико-семантическими темами, отражающими типы речевых высказываний, характерные для языка науки, прежде всего: описание, повествование, рассуждение, которые отличаются особыми языковыми параметрами. На их основе были определены группы объектов, подлежащих описанию и определившие смысло-речевые ситуации (коммуникативные темы): «Общая квалификация предмета», «Описание состава», «Описание свойств предмета», «Описание свойств, строения и функций живых систем» и др.

Многолетний практический опыт работы с использованием различных средств обучения научному стилю речи показал, что в контексте личностно-смысловой парадигмы наилучшим способом организации материала, которая позволяет интегрировать разнохарактерный учебный материал, обеспечивающий возможность смыслового выбора, внутренней дифференциации в образовательном процессе, является блочно-модульное построение, при котором каждая выделенная нами тема (блок) отражает в своей структуре идеальную модель деятельности (образ-анализ-действие), коммуникативные (развитие речевых, коммуникативных навыков), поисковые (развитие навыков поискового, просмотрового чтения, конспектирования), и аудиолингвальные навыки (развитие навыков аудирования, записи лекций) [3].



Целью первых модулей является создание мотивационно-ориентировочной базы для дальнейшего развития языковых, речевых и коммуникативных навыков и умений, что означает, прежде всего, введение, толкование, выявление содержания и объема ключевых понятий темы. Так, в первом модуле первой темы в содержание обучения входят такие общеупотребительные и общенаучные понятия, как *планета, земля, солнце, вода, атмосфера, окружающая среда, предмет, объект, природа, живая природа, неживая природа, животное, растение, организм человека, признаки, внешние признаки, внутренние признаки, свойство, состав и др.*

Указанные понятия включены в содержание специального вступительного общенаучного текста, раскрывающего основные положения темы и образующего широкий смысловой контекст, который понимается нами как совокупность явных и ассоциативных смыслов, связанных с содержанием и способных найти отклик в субъектном опыте учащихся. Такой контекст способен создать ситуацию, которая, по мнению А. А. Вербицкого, является «единицей» работы преподавателя и студента, «во всей ее предметной и социальной многозначности и противоречивости рассматривается как общее смысловое поле, определяющее систему условий, побуждающих субъекта и опосредующих его активность». Центральным звеном такого поля, на наш взгляд, является выявление смысла предлагаемых понятий, выделение их существенных и второстепенных признаков, отнесение их к понятиям более высокой степени обобщения и др., что является предметом диалога, в ходе которого учащиеся, опираясь на имеющиеся у них личные полужитейские и полунаучные представления и понятия и сравнивая их, открывают новый смысл постигаемой действительности.

Большинство понятий, входящих в содержание текста, уже встречались учащимся при прохождении вводного курса по предметам на занятиях по профильным дисциплинам или на уроках по нейтральному стилю речи, однако именно на занятиях по научному стилю речи, интегративных по своей сути, возможно развитие понятий и более прочное усвоение, в процессе перевода их объективных значений на личностный субъектный уровень учащихся в контексте смыслообразующей ситуации.

Вторые модули каждого блока-темы – информативно-операциональные – предполагают непосредственную практическую работу на развитие навыков и умений в использовании уже представленной в первых модулях общенаучной и профильной лексики, лексико-грамматических конструкций, необходимых для построения речевого высказывания по теме.

Развитие языковых и речевых навыков происходит в процессе выполнения ряда последовательных заданий (языковых, предречевых, речевых), включающих работу с микротекстами, таблицами и другими средствами наглядности, обеспечивающими поэтапное формирование речевых навыков и умений в чтении,



письме, говорении (монологическая и диалогическая речь) на уровне предложений и микротекстов, а также специально-смоделированных грамматикализованных текстов общенаучного характера. Материал предлагается индуктивным методом для активного и рецептивного (часть лексики) усвоения.

Однако наблюдения за ходом прохождения учащихся второго модуля свидетельствуют о том, что, несмотря на то, что последовательность заданий соответствует логике этапности формирования умственных действий, у учащихся заметно снижается интерес к выполнению заданий, теряется мотивация.

Это можно объяснить тем, что, усвоив значения и смысл предлагаемых лексико-грамматических конструкций еще при прохождении первого модуля и начала второго, учащиеся не видят смысла в выполнении заданий на выработку языковых и речевых навыков, им неинтересно многократное повторение языковых форм моделей, образцов, без чего невозможна автоматизация языковых навыков, а значит, овладение речевой деятельностью невозможно. Очевидно, что у учащихся утрачивается механизм саморегуляции, который срабатывал, когда объектом, подлежащим усвоению, являлся материал (система понятий), который находил опору в личном и смысловом поле обучаемых, в их субъектном опыте.

Рассматривая возможности инициации процесса смыслообразования обучаемых в случаях, когда прямой объект, подлежащий усвоению, представляется малозначимым, неинтересным или снижена общая учебная ситуативная мотивация учащихся, считаем целесообразным использовать так называемый нами метод «косвенных объектов». Таким «косвенным объектом» может служить любой факт, любая проблема, тема и др., входящие в контекст смыслового поля изучаемого материала и имеющие значимость для обучаемого, затрагивающие его субъектный опыт, его личностные смыслы. Так, в данном случае таким косвенным объектом обсуждения в ходе различных диалогических форм может служить сопоставительный анализ языковых средств (морфолого-синтаксических структур) русского языка и родного языка обучаемого или языка-посредника, с помощью которых выражается коммуникативное содержание темы. Учащиеся с энтузиазмом участвуют в диалогах, задают вопросы типа «А как по-английски (по-арабски) дать характеристику предмета, сформулировать определение, с помощью каких глаголов; какой признак лежит в основе характеристики и т. д.», с интересом составляют предложения на своем родном языке, а потом переводят на русский язык, используя необходимые языковые средства, сопоставляют особенности функционирования языковых средств в разных стилях речи в родном и русском языках и т. д. Таким образом, достигается тактическая цель второго модуля – многократное использование языковых средств русского языка в различных коммуникативных смыслообразующих ситуациях реального общения с целью автоматизации языковых и речевых навыков.





Третий модуль каждого блока-темы – коммуникативный – предусматривает комплексное развитие основных видов речевой деятельности, т. е. чтения и конспектирования учебной литературы, репродуктивной монологической и диалогической речи. Информативно-предметную сторону обучения обеспечивают учебные тексты, предназначенные для изучающего чтения, проведения логико-смыслового анализа содержания текста: выделения главной информации, членения текста на смысловые части, составления конспекта, ответов на вопросы, а также пересказа. Предполагаемая работа с текстом имеет важнейшее значение для успешного формирования коммуникативной учебно-профессиональной компетенции будущих студентов, непосредственно готовит их к чтению учебной литературы, участию в семинарских занятиях и т. д. на вузовском этапе обучения.

Таким образом, предлагаемый текст в третьих модулях должен быть или максимально приближен по содержанию, по форме, языковому наполнению к текстам учебных пособий по профильным дисциплинам, но при этом доступным по сложности и объему, соответствовать коммуникативной теме, или носить общенаучный, научно-познавательный характер, содержать значимую для обучаемых информацию, способную инициировать смыслообразовательную деятельность обучаемых.

Так, в созданных нами учебных материалах мы предлагаем тексты: «Вода» (тема I), «Немного об анемии» (тема IV), которые, помимо высокой насыщенности языковыми структурами по изучаемой теме, имеют широкий общенаучный, социально- и субъектно-личностный контексты, множество личностно значимых тем для обсуждения учащимися в качестве косвенных объектов. Тексты «О клетке», «Механическое движение», «Обмен веществ» и др., созданные на основе учебных текстов по профильным дисциплинам, обладают широким научным контекстом, значительным лингвистическим потенциалом, однако, как показывает практика, не вызывают особого интереса у обучаемых. Учащиеся выполняют логическую работу с текстом, отвечают на вопросы, анализируют употребление грамматических средств т. д., но делают это скорее формально, без интереса, т. к. научно-предметная информация уже знакома учащимся из школьного курса, общетеоретических курсов подготовительных факультетов.

Очевидно, что задача состоит в том, чтобы развитие речевых навыков на определенном лексико-грамматическом и научно-предметном материале перевести на личностный смысловой уровень. Практический опыт свидетельствует о том, что это возможно, если будет найден для обсуждения личностно-значимый косвенный объект фоновой информации, стоящий за прямым объектом и обеспечивающий действие механизмов смыслопорождения.

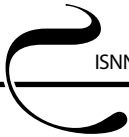
Учитывая вышесказанное, хотелось бы отметить, что в условиях современной гуманистической, субъект-субъектной, личностно-смысловой парадигмы необходимо



комплексное интегративное использование рефлексивных смыслообразующих технологий, смыслотехник, позволяющих интенсифицировать познавательный процесс, способствовать развитию смысловой сферы обучаемых.

### **Литература**

1. *Абакумова И. В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (психолого-дидактический подход). – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2003. – 480 с.
2. *Абакумова И. В., Фоменко В. Т.* Дидактический стандарт как метатехнология современного образования // *Российский психологический журнал*. – 2012. – Т. 9. – № 1. – С. 44–54.
3. *Борзова И. А., Панова Э. К., Черненко Е. В.* Пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев. – Ростов-на-Дону, 2008.
4. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Собрание соч. – М.: Педагогика, 1982. – 487 с.
5. *Леонтьев А. Н.* Потребности, мотивы и эмоции. – М.: Изд-во МГУ, 1971.
6. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл. 2003.
7. *Митрофанова О. Д.* Проблемность и технологии обучения // *Русский язык за рубежом*. – 1998. – № 3.
8. *Bertran Y.* Contemporary theories and practice in education. – Madison, Wisconsin, 1995.
9. *Hall J.* Access through innovation: new colleges for new students. – New York, 1991.



## ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

**Нозикова Н.В.**

### Особенности представлений об отце у девушек 15–17 лет

*В статье приведен анализ отношения к отцу в сознании девушек 15–17 лет. В гипотезе предполагается взаимосвязь устойчивых индивидуальных качеств, условий социализации и представлений об отце. В исследовании участвовали 224 девушки, выросших в семье, и 45 воспитанниц детских домов в возрасте 15–17 лет. Методом цветowych метафор И. С. Соломина выявлены отношения респондентов к понятиям семейной сферы и составлены психосемантические характеристики понятия «мой отец» для подгрупп, различающихся по экстраверсии, интеллекту, локусу контроля и условиям воспитания. Установлено, что у девушек, воспитанных в семье, указанное понятие ассоциируется с первым по эмоциональной значимости цветом. Понятие «мой отец» во взаимосвязи с фактором интернальности у девушек, воспитанных в семье, эмоционально позитивно, семантически развито, доступно для осознания и имеет временную направленность на будущее, что будет ориентировать их на создание своей семьи. Для девушек, воспитанных в детском доме, указанное понятие сочетается с восьмым негативным по эмоциональному значению цветом, семантически развито и обладает временной направленностью на прошлое, что определяет необходимость для них психологической помощи.*

**Ключевые слова:** сознание, семейная направленность, семья, отец, мать, психосемантика.

#### **Введение**

В процессе усвоения и активного воспроизводства человеком семейного опыта как ведущего в формировании социальных проявлений его личности особая роль принадлежит характеру отцовско-детских отношений.

В настоящей статье рассматриваются особенности представлений об отце у девушек 15–17 лет в зависимости от таких факторов, как условия развития в семье или вне семьи, характера познавательного развития и наиболее устойчивых особенностей личности, таких как экстраверсия, уровень интеллекта и локус субъективного контроля. Для достижения указанной цели рассмотрим основные подходы к исследованиям роли отца в формировании личности; особенности представлений об отце в структуре сознания девушек 15–17 лет в зависимости от индивидуальных качеств и условий воспитания.



Социальная педагогика ответственного отцовства, по заключению И. С. Кона, может быть построена при понимании психологического значения отцовства для развития личности ребенка и для развития личности мужчины [7]. Исследования проблемы отцовства как условия развития ребенка позволили получить результаты, раскрывающие значимые закономерности и механизмы психологии отцовско-детских отношений.

Отец – это значимый человек в жизни ребенка, который способствует его сепарации от матери и ведет себя качественно отлично от матери, имеет с ней особые, супружеские, сексуальные отношения и передающий ребенку неотъемлемую часть истории его рода. Теоретические и эмпирические данные доказывают важную роль отца для процессов его сепарации от матери, формирования половой и полоролевой идентичностей, эмоционального и когнитивного развития и поведения. В процессе социализации отец выступает для ребенка как второй объект, как мужчина, как муж матери, как родной человек [5].

Психологический образ представляет субъективное отражение мира и на высших стадиях своего развития содержит не только предметные взаимоотношения, но и их генезис, категориальную принадлежность и т. д. *Психологический образ отца* представляет обобщенное субъективное представление об отце у человека, формирующееся на основе реального опыта и истории взаимодействия, из идеальных представлений о нем, а в случае ухода отца из семьи, его образ продолжает влиять на личностное развитие и поведение ребенка. Исследование динамики образа отца в онтогенезе выявили ее гендерные особенности и наибольшую степень сензитивности к характеру отношений с отцом в «среднем» подростковом возрасте 12–13 лет [20, 22]. Принятие целостного образа отца в единстве его идеальных и реальных качеств предопределяет формирование у ребенка качеств самоактуализации его личности, т.е. таких, как принятие реальности, себя, других и мира в целом, эмоциональная независимость, спонтанность поведения и др. [8]. Эмоциональная теплота отцовского образа у подростков разных половозрастных групп влияет на их эмоциональное благополучие и формирование полоролевой идентичности [5]. В ситуации стресса психологический образ отца выступает как ресурс совладающего поведения и формирования личности мальчиков и девочек подросткового возраста в зависимости от воспитания биологическим отцом, отчимом или воспитания без отца [15]. Реальный отец или позитивный отцовский образ помогает подростку достичь ощущения психологического благополучия, овладеть социально приемлемыми формами поведения и выступает психологическим барьером на пути формирования аддиктивных форм поведения в подростковом возрасте [1].

Особо актуальна проблема становления семейных основ личности у девушек, не имеющих в детстве опыта позитивного родительского отношения и требующих психологически обоснованной помощи. Пребывание в учреждениях



интернатного типа, детских домах создает неадекватные условия для психологического и социального становления семейных перспектив в юношеском возрасте [19].

В процессе онтогенетического формирования в психике ребенка под влиянием образов матери, отца и родительской семьи закладываются основы модели семейного поведения, что определяет необходимость изучения факторов и закономерностей становления в сознании индивида в юношеский период онтогенеза основных характеристик семейной направленности личности.

### **Объект и методы исследования**

Цель нашего исследования состоит в проведении сравнительного анализа семейной направленности в сознании девушек 15–17 лет в зависимости от их индивидуально-личностных качеств и условий социализации в семье или в детском доме с использованием методов психосемантической диагностики.

Объектом изучения стала мотивация *семейной направленности*, которая характеризуется нами как органическая часть структуры личности и рассматривается в качестве социально обусловленной направленности, генетически определяемой психическими и биологическими характеристиками и неразрывно связанной с жизненным опытом [11].

Гипотеза исследования предполагает, что индивидуально-личностные особенности и условия социализации отражаются на характеристиках представлений в сознании девушек 15–17 лет об отце, определяющих их семейную направленность. В настоящей статье приведен сравнительный анализ представлений об отце в структуре сознания девушек в зависимости от личностных качеств, характера познавательного развития и условий воспитания в семье или вне семьи – в детском доме.

Исследование выполнено с использованием психосемантической диагностики скрытой мотивации, основанной на методе цветowych метафор И. Л. Соломина. Соответственно цели работы были подобраны 60 понятий, характеризующие отношения к матери, отцу, родительской семье, а также сферу семейного поведения и материнства [21]. В целях диагностики индивидуально-личностных качеств использовались тест-опросник Г. Ю. Айзенка, позволяющий выявить индивидуальный склад индивида [17]; краткий ориентировочный тест интеллекта Э.Ф. Вандерлика [16]; методика исследования субъективного контроля, разработанный в НИИ им. В. М. Бехтерева, шкала общей интернальности [17]. Анкета «Моя семья» использована как дополнительный метод исследования для сбора социально-демографических данных о респондентах, об их осознаваемом отношении к будущей семье и будущему ребенку.

На основе теоретических положений о периодизации развития личности и психологии семейного поведения и материнства проведено моделирование выборки по демографическим показателям пола, возраста и условиям воспитания в семье



или вне семьи. В исследовании приняли участие 269 ученицы 10–11 классов общеобразовательных школ, проживающие в семьях, и воспитанницы детских домов г. Хабаровска в возрасте 15–17 лет.

Планирование исследования представлений об отце девушек 15–17 лет представлено в табл. 1. Группа девушек 224 чел., воспитанных в семье, по результатам диагностики личностных качеств разделена на: 1) две подгруппы по качествам экстраверсии (129 чел.) и интроверсии (95 чел.); 2) две подгруппы по интернальности (102 чел.) и экстернальности (122 чел.); 3) подгруппы по показателям нормального (113 чел.) и сниженного уровня интеллектуального развития (111 чел.).

Таблица 1

**Планирование исследования представлений об отце в зависимости от личностных качеств и условий воспитания девушек 15–17 лет**

Выборка	Номер подгруппы	Девушки (чел.), воспитанные в семье, различающиеся по устойчивым индивидуальным качествам		Цель выделения подгрупп	
269 девушки 15–17 лет	1	Экстраверсия – 129	Интроверсия – 95	Составить психосемантические характеристики понятий семейной сферы на основании диагностики методом цветowych метафор И. Л. Соломина	
	2	Интернальность – 102	Экстернальность – 122		
	3	Нормальный интеллект 113	Сниженный интеллект – 111		
	<b>Девушки, воспитанные в разных условиях</b>				
	4	В семье – 224	В детском доме – 45		

Распределение тестовых показателей по всей выборке представлено нормальными гистограммами и плавными кривыми с положительным эксцессом, что с удовлетворительной точностью позволяет считать распределение показателей нормальным и сделать вывод о хороших психометрических качествах выбранных методик.

Статистическая обработка и расчет t-критерия Стьюдента показали, что различия между средними значениями экстраверсии, уровня субъективного контроля и интеллекта в выборках школьниц и воспитанниц детских домов являются статистически достоверными с высоким уровнем значимости различий, который при  $\alpha = 0,05$  для указанных показателей равен 0,000000, что отражено в табл. 2.

Это позволило рассматривать подгруппу воспитанниц детских домов как единую по отношению к фактору семейной направленности, в отличие от подгруппы девушек, воспитанных в семье.



Обработка результатов для подгрупп по методу цветowych метафор И. Л. Соломина проводилась при помощи компьютерной программы на языке BASIC, достоверность которых обеспечивалась репрезентативностью и объемом выборки.

Таблица 2

**Сравнение показателей тестирования школьниц и воспитанниц детских домов по t-критерию Стьюдента для независимых выборок (при  $\alpha = 0,05$ )**

Признаки	Количество		Среднеквадратичное отклонение		t-критерий Стьюдента	Уровень значимости
	Школьницы	Воспитанницы детских домов	Школьницы	Воспитанницы детских домов		
Экстраверсия	224	45	3,077	2,296	5,399	0,000
Общая интернальность	224	45	10,909	11,889	-6,122	0,000
Семейная интернальность	224	45	3,337	3,717	4,145	0,000
Интеллект	224	45	4,677	3,415	9,967	0,000

**Результаты исследования**

Анкетный опрос на тему «Моя семья» (224 чел.) показал, что большинство девушек (60 %) выросли в полных семьях, 13 % живут с матерями и 1 % с отцами, вступившими в повторный брак, 23 % девушек воспитываются одной матерью и 3 % – бабушкой и дедушкой. На вопрос анкеты о наиболее важных условиях, необходимых для рождения детей, 30 % девушек назвали любовь и понимание в семье, 28 % – материальную обеспеченность, 22 % – здоровье. Наличие своей квартиры (9 %), заключение официального брака (6 %), помощи родственников (4 %) и гражданского брака (1 %) являются менее значимыми в отношении к созданию своей будущей семьи и рождению ребенка.

Анализ биографических данных воспитанниц, проведенный по личным делам в детских домах, показал, что причиной помещения девочек в детский дом в 64 % случаев стало социальное неблагополучие семей (признание родителей пропавшими без вести или лишенными родительских прав), 36 % детей постигла смерть родителей. Если большинство школьниц выросли в семьях, имеющих двоих или одного ребенка (91 %), то 78 % семей воспитанниц детских домов были многодетные (трое и более детей). Воспитанницы детских домов в большей степени прагматичны в своих требованиях к условиям создания семьи и рождения ребенка и, осознавая ценность эмоционального благополучия в семье, придают также высокую значимость статусу официального брака, наличию своей квартиры и материальной обеспеченности.

Следовательно, анкетный опрос, предваряющий проведение исследования семейно-ориентированной направленности девушек, показал, что обе группы



имели опыт и представления о семейной жизни, которые формировались в различных социальных условиях.

Для девушек указанных подгрупп составлены психологические характеристики понятия «мой отец» на основании диагностики методом цветowych метафор.

Критериями для сравнения групп были выбраны: *ранг эмоциональной привлекательности*; фактор *семантического развития* и осознания анализируемого понятия в сознании испытуемого; *временной вектор семантики* рассматриваемой системы понятий в сознании. Анализ представлений об отце в структуре сознания девушек 15–17 лет в зависимости от индивидуальных качеств и условий воспитания приведен в табл. 3.

Первый критерий для анализа результатов – *ранг эмоциональной привлекательности* понятия для респондента зависит от порядка выбора цвета, с которым оно ассоциативно связано. Например, ассоциация с самым привлекательным для респондента цветом свидетельствует о его высоко позитивном отношении к этому понятию. Обозначение понятий одним цветом косвенно указывает на их субъективное сходство [21].

Таблица 3

**Представления об отце в структуре сознания девушек 15–17 лет в зависимости от индивидуальных качеств и условий воспитания**

Индивидуально-личностное качество	Ассоциации со следующими понятиями	Привлекательность по порядку цветowych выборов	Индивидуально-личностное качество	Ассоциации со следующими понятиями	Привлекательность по порядку цветowych выборов
<i>Экстраверсия</i>	Нет ассоциаций	1-й цвет	<i>Интроверсия</i>	Нет ассоциаций	1-й цвет
<i>Нормальный интеллект</i>	Нет ассоциаций	1-й цвет	<i>Сниженный интеллект</i>	Нет ассоциаций	1-й цвет
<i>Интернальность</i>	Счастье. Моя мать. Идеальная семья. Мой будущий муж. Мой будущий ребенок	1-й цвет	<i>Экстернальность</i>	Нет ассоциаций	1-й цвет
<i>Девушки, воспитанные в семье</i>	Нет ассоциаций	1-й цвет	<i>Девушки, воспитанные в детском доме</i>	Дети. Младенец. Моя родительская семья. Мое настоящее	8-й цвет

Анализ эмоциональной привлекательности представлений об отце в структуре сознания девушек, воспитанных в семье, показал, что понятие «мой отец»





ассоциативно связано с первым по рангу самым привлекательным для них на момент исследования цветом. Напротив, для девушек, воспитанных в детском доме, это понятие сочетается с последним по значимости восьмым цветом и воспринимается как эмоционально негативный фактор.

Второй критерий анализа фактор *семантического развития* и осознания понятия предполагает выявление ассоциативных связей данного понятия в сознании с другими понятиями анализируемой сферы или их отсутствие, изоляцию понятия.

Понятие, которое «выделяет из некоторой предметной области и собирает (обобщает) объекты посредством указания на их общий и отличительный признак», отражает в полном объеме смысл явления [9], можно рассматривать как вполне сформированное и достигшее своей зрелости. И напротив, отсутствие ассоциаций предположительно свидетельствует об изоляции понятия в сознании испытуемого, возможном вытеснении вследствие болезненных переживаний, связанных с ним в силу их социальной неприемлемости или противоречия с другими мотивами. Отсутствие ассоциаций может также являться следствием его несформированности, незрелости [21].

Например, в исследовании Н. В. Нозиковой выявлено, что девушки независимо от личностных качеств и условий социализации в семье или в детском доме, эмоционально-позитивно (первый ранг по привлекательности) относятся к понятию «моя мать», ассоциативно связывают с ним другие понятия семейной сферы и идентифицируют себя с образом матери, что обеспечивает преемственность материнской роли и объединяет семейные поколения [11, 12, 14].

Понятие «мой отец» в сознании девушек, рассматриваемое в данной статье, напротив, не имеет ассоциативных связей с другими понятиями для респондентов подгрупп, выделенных по факторам экстраверсии и интеллектуального развития, что позволяет сделать вывод о его несформированности, незрелости или недоступности для осознания.

Третьим критерием для анализа социально-психологической зрелости семейно-ориентированной направленности девушек может стать ее связь с представлениями о своем будущем и о своей будущей семье, т. е. с ориентиром в будущее *временного вектора* семантики системы понятий в сознании.

Процессы развития личностного самосознания, путей для самореализации, поиск смысла жизни, становление социальной направленности в юношеском возрасте тесно связаны с развитием временной перспективы. Жизненный план, обращенность в будущее, по определению Л. И. Божович, составляют «аффективный центр» юношества [3]. В 15–16 лет, отмечает И. С. Кон, личностный интерес перемещается с «Я в настоящем времени» на «Я в будущем» [6].

В исследовании особенностей семейно-ориентированной направленности девушек в зависимости от возраста с помощью методики семантического



дифференциала, выполненного Н. В. Нозиковой, установлено изменение в юношеский период с прошлого на будущее *временного вектора* семантики понятий, определяющих семейную направленность личности. Временная направленность на будущее семантики понятий семейной сферы становится новообразованием юношеского возраста, направляющим девушек на создание своей будущей семьи и материнство [12, 13].

Анализ результатов в настоящем исследовании по третьему критерию – временной направленности системы понятий в сознании, показывает, что для группы девушек 15–17 лет, воспитанных в семейных условиях и обладающих интернальным локусом субъективного контроля, понятие «мой отец» взаимосвязано с иными понятиями семейной сферы, в целом семантически ориентировано на будущую семейную жизнь, возможно, идеализируемое.

Рассмотрим в сравнении представления об отце у девушек, выросших в семье и обладающих качеством интернальности, и воспитанниц детского дома, отличающихся особым складом личности, определяемом качествами интернальности, интроверсии, и сниженным интеллектом.

Ответственность является важнейшей характеристикой, отличающей социально зрелую личность от социально незрелой, по определению А. А. Реана. Уровень ответственности определяется внутренним, интернальным (я сам отвечаю за происходящее со мной) или внешним, экстернальным (ответственность возлагается на других людей, на внешние обстоятельства и др.) локусом контроля [18]. Исследование степени выраженности качеств интернальности в группах правопослушного и противоправного поведения подростков, выполненное С. В. Быковым, позволяет включить в понимание локуса контроля меру социальной ответственности личности [4]. Выявлена взаимосвязь высоких показателей интернальности мужчины с высокой степенью удовлетворенности браком у его супруги [10]. Степень ответственности супругов в разных сферах человеческих отношений коррелирует со степенью их удовлетворенности браком и особенностями распределения семейных ролей [23]. Психологические особенности матерей, в том числе уровень субъективного контроля, взаимосвязаны с проявлением делинквентного поведения у подростков [2].

В нашем исследовании группа испытуемых, воспитанных в семье и обладающих интернальным локусом контроля, обладает понятием «мой отец», связанного с понятиями «счастье», «моя мать», «идеальная семья», «мой будущий муж», «мой будущий ребенок» и с первым по эмоциональному рангу цветом теста М. Люшера. Следовательно, у девушек-интерналов, воспитанных в семье, понятие «мой отец» имеет самую высокую позитивную эмоциональную окраску, семантически вполне гармонично отражает его семейное содержание, семантически направлено в будущее и сочетается с идеальными представлениями о своей будущей семье.



Группа *воспитанниц детских домов* по результатам диагностики обладает особыми индивидуально-личностными качествами интернальности, интровертированности и сниженного интеллектуального развития. У девушек этой группы представления об отце ассоциируются с самым неприятным цветом и с рядом других понятий семейной сферы («дети», «младенец», «моя родительская семья» и «мое настоящее»). Семантически отец ассоциируется с детьми и даже младенцем и, возможно, по восприятию девушек требует такой же опеки. Представления об отце и родительской семье взаимосвязаны в их сознании с актуальными в настоящее время неприятными переживаниями. Следовательно, отсутствие опыта адекватного родительского отношения и присутствие в психике следов перенесенных психотравм у воспитанниц детских домов сочетаются с особым психологическим складом личности и специфической семантической структурой понятия «мой отец», что требует психологической помощи.

Анализ результатов позволяет заключить, что характеристики позитивной эмоциональной окраски, гармонично развитого семантического содержания понятия, его осознание во взаимосвязи с иными понятиями рассматриваемой сферы жизнедеятельности человека, а также с временной вектор семантики, направленный в будущее, определяют степень зрелости понятий семейной социально-психологической направленности в сознании человека.

### **Выводы**

1. Степень эмоциональной привлекательности, семантическое развитие и направленность временного вектора системы понятий могут служить качественными критериями социально-психологической зрелости понятий семейной направленности личности.

2. Эмоционально позитивное отношение к отцу у девушек, воспитанных в семье, формируется вне зависимости от их личностных качеств.

3. Понятие «мой отец» ассоциируется с другими понятиями семейной сферы, т. е. является семантически развитым и доступным для осознания, имеет временную направленность на будущее при взаимосвязи с фактором интернального локуса контроля и ориентирует на создание своей семьи в будущем.

4. Понятие «мой отец» не имеет ассоциативных связей с другими понятиями семейной сферы, т. е. семантически несформировано и недоступно для осознания, при рассмотрении его во взаимосвязи с факторами экстраверсии, экстернального контроля и уровнем интеллекта девушек 15–17 лет, воспитанных в семье.

5. Для девушек, воспитанных в детском доме, представления об отце связаны с актуальными в настоящее время неприятными, стрессогенными эмоциональными переживаниями, что определяет необходимость специальной психологической помощи.

В целом, воспитание в условиях семьи, развитие качеств социальной ответственности (интернальный контроль), эмоционально позитивное отношение,



направленность на будущее, семантические ассоциации, раскрывающие общие и отличительные признаки понятия, определяют достижения качества зрелости семейной сферы в юношеский период. Указанные закономерности имеют ценность для планирования и проведения превентивных психологических мер по формированию репродуктивного поведения в последующие периоды онтогенеза.

### **Литература**

1. *Акимова М. К., Усцева М. Н.* Влияние отца и его образа на возникновение аддикции у подростков // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 5. – С. 63–68.
2. *Беляева С. И., Щелкова О. Ю.* Психологические особенности матерей делинквентных подростков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: психология, социология, педагогика. – 2011. – № 2. – С. 74–80.
3. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 460 с.
4. *Быков С. В.* Диагностика локуса контроля личности в асоциальных подростковых группах // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 3. – С. 34–43.
5. *Калина О. Г., Холмогорова А. Б.* Роль отца в психическом развитии ребенка. – М.: Форум, 2012. – 112 с.
6. *Кон И. С.* Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
7. *Кон И. С.* Маскулинность в меняющемся мире // Вопросы философии. – 2010. – № 5. – С. 25–36.
8. *Липпо С. В.* Образ отца как фактор самоактуализации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб. 2006. – 21 с.
9. *Маркин В. И.* Понятие // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М.: Канон + РООИ Реабилитация, 2009. – 1248 с.
10. *Назарова Е. Б.* Феномен удовлетворенности браком и личностные черты супругов. – СПб.: Изд-во Речь, 2003. – 213 с.
11. *Нозикова Н. В.* Материнская и семейно-ориентированная направленность девушек 15–22 лет: автореф. дис.... канд. психол. наук. – Ярославль, 2005. – 26 с.
12. *Нозикова Н. В.* Формирование семейной и материнской направленности личности в процессе психологического консультирования // Психическое здоровье. – 2007. – № 1(13). – С. 29–32.
13. *Нозикова Н. В.* Становление семейно-ориентированной и материнской направленности девушек-студенток // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 90–97.
14. *Нозикова Н. В.* Отношение к будущей беременности и родам в структуре сознания девушек 15–17 лет // Психическое здоровье. – 2012. – № 9(76). – С. 77–81.
15. *Подобина О. Б.* Фигура отца как ресурс совладающего поведения // Семейная психология и семейная психотерапия. – 2010. – № 1. – С. 23–38.



16. Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические материалы. – М.: МГУ, 1989. – 176 с.
17. Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина: в 2 т. – М.: Изд. центр Владос, 2000. – Т. 1. – 312 с.
18. Реан А. А. Развитие ответственности личности в процессе социализации // Психология: учебник / В. М. Алахвердов, С. И. Богданова и др.; отв. ред. А. А. Крылов. – М.: Изд-во Проспект, 2004. – С. 145–150.
19. Реан А. А., Дандарова Ж. К., Прокофьева В. А. Социальное сиротство в современной России. – Пермь, 1995. – 94 с.
20. Скрипкина Т. П., Бандурина М. В. Особенности гендерных невербальных паттернов доверительного отношения к другому // Российский психологический журнал. – 2007. – Т. 4. – № 4. – С. 30–39.
21. Соломин И. Л. Практикум по психодиагностике. Психосемантические методы: учебно-методическое пособие. – СПб.: Петербургский гос. университет путей сообщения, 2013. – 96 с.
22. Туманова Е. В., Филиппова Е. В. Образ отца и образ себя у подростков (Возрастные и гендерные аспекты) // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 2. – С. 16–24.
23. Устюжанинова Е. Н., Плешакова О. В. Исследование субъективного контроля супругов во взаимосвязи с психологическими характеристиками брака // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2001. – № 24. – С. 84–93.



**Прокофьева Н. В.**

Методологические и практические рекомендации  
по повышению способности к морально-нравственной  
рефлексии современного взрослого

*Статья посвящена исследованию феномена морально-нравственной рефлексии как интегрального свойства личности, отражающего ценностно-смысловые ориентиры, влияющие на особенности личностного развития. Мы описываем актуальность данного вопроса с точки зрения современного общественного устройства и необходимости системного пересмотра психологических основ новейших гуманитарных направлений в сторону выстраивания практических шагов решения данной проблематики; также необходимости возрастания активной, ответственной позиции современного человека в выборе вектора личностного самоопределения и необходимости для этого морально-нравственной определенности и автономности. В статье коротко описаны постановка, цели и гипотезы эмпирического диссертационного исследования, этапы его проведения и основные выводы; описана программа семинара-тренинга, созданного по результатам теоретического и эмпирического исследования данной работы; особенности и результаты проведения пилотажных тренингов. А также намечены шаги дальнейшего применения на практике данных нашего исследования.*

**Ключевые слова:** морально-нравственные ценности, морально-нравственная рефлексия, личностное развитие, самореализация, личностная автономность, осознанность.

Современный психологический взгляд на проблему гармоничного личностного развития однозначен: «Сознание определяет бытие человека». Именно такое отношение к действительности позволяет, исходя из индивидуального ценностного наполнения, полноценно творить свою жизнь.

Трансформация, постоянно происходящая в общественном устройстве, требует от современного человека, поиска для себя нового ценностного смыслового содержания. Это ведет к необходимости поиска опоры внутри себя, к тому, чтобы самостоятельно направлять и регулировать свою жизнь. Эта духовно-психологическая перестройка дается легко далеко не всем. Современный человек вынужден



жить в постоянной суете. Реактивный образ мышления и реактивное поведение стало обычным и привычным. Духовная и ментальная «пустота» заполонила все сферы жизнедеятельности. Многие люди находятся в ситуации экзистенциального и идеологического вакуума, теряют смысл жизни. Крайне редко можно найти личность со стройной, логически осмысленной и соподчиненной системой норм и правил, в которых человек существует и выстраивает определенную стратегию своей жизнедеятельности.

К началу XXI в. сформировалось огромное количество философских и психологических течений, которые в своей практической и теоретической деятельности стараются помочь человеку обрести себя, ответить на вечные экзистенциальные вопросы: Откуда? Куда? Для чего? Какими средствами? Современные ученые подчеркивают важность изучения морально-нравственного самоопределения человека, так как данная проблематика рассматривает и раскрывает сущностные особенности человека. И сейчас речь идет уже не просто об изучении данного феномена, а о системном пересмотре философских, психологических, педагогических основ современных гуманитарных направлений с точки зрения выстраивания практических шагов по возвращению человека самому себе.

И все же понимания психологами значимости и необходимости процесса морально-нравственного становления в общем контексте гармоничного личностного развития еще недостаточно для ответа на вопрос о том, что же приводит современного человека к образу жизни, который порождает безнадежность, обреченность, отчаяние и неуверенность в завтрашнем дне. Постоянная тревога вытесняет веру в позитивные моменты жизни, закрепляет тоску по счастью, удовлетворенности и радости, и человек больше не видит пути своей дальнейшей самореализации и постепенно перестает быть хозяином своей жизни.

В. Франкл назвал XX в. веком страха и неопределенности. В XXI в. мало что изменилось в лучшую сторону с той лишь разницей, что появились новые, современные социальные и личностные причины психологической деформации, приводящие к тревожным расстройствам и потере смысла существования.

Возникает реальная потребность, как науки, так и общества в новом психологическом осмыслении данной проблематики.

Способность к морально-нравственной рефлексии является одним из важных критериев здорового личностного становления. Для того, чтобы обустроить жизнь по своему сценарию, необходимо иметь внутреннюю систему ценностей, свою точку отсчета в главных жизненных вопросах. Невозможно быть творцом своей жизни без осознания своих творческих, ментальных и нравственных интенций, умения открывать в себе новые способности и реализовывать их во благо себе и общества. «Полноценное созидание возможно, когда духовность реализуется через нравственные категории личности» [5].



К высшей ступени духовно-нравственного бытия человека – индивидуальности, приводит способность личности «...рефлектировать себя, возвышаться над собой, быть по ту сторону самой себя, по ту сторону всякого фактического своего состояния, даже своей фактической общей природы... Человек как индивидуальность раскрывается в самобытном авторском прочтении социальных норм жизни, в выработке собственного, сугубо индивидуального (уникального и неповторимого) способа жизни, своего мировоззрения, собственного «необщего» лица, в следовании голосу собственной совести» [4]. Умение переосмысливать прошлое, осознавать настоящее и уметь размышлять о предстоящем – необходимый навык для человека современного, прогрессивного, стремящегося к саморазвитию и духовному росту.

Морально-нравственная рефлексия так же, как и личностная рефлексия, может быть подразделена на ретроспективную, ситуативную и перспективную. **Ретроспективная морально-нравственная** рефлексия проявляется в склонности человека к анализу морально-нравственных ценностей, которые до определенного возраста были в нем заложены семьей и социальным окружением. **Ситуативная морально-нравственная** рефлексия обеспечивает самоконтроль поведения человека в конкретной актуальной ситуации. Возможность осознания того, какие морально-нравственные ценности, принятые индивидом как свои, влияют на его выборы, поведение и отношения в настоящем. **Перспективная морально-нравственная** рефлексия соотносится с функцией анализа предстоящей деятельности. Возможность оценить и проанализировать возможности предстоящей деятельности, которая может быть осуществлена исходя из собственных морально-нравственных ценностей.

Сформированное в рамках гуманистически ориентированных направлений представление о природе человека как о существе свободном, ответственном, имеющем двойственную материально-духовную природу, что не отрицает также его социальности, позволяет говорить о проблематике морально-нравственного самоопределения и вопросах самореализации как о двух взаимосвязанных и взаимно иницилирующих категориях предполагающих личностное развитие.

**Актуальность нашего исследования** заключается в понимании морально-нравственной рефлексии как интегрального свойства личности, отражающего ценностно-смысловую ориентацию, которая определяет гармоничное личностное развитие; очевидной необходимости возрастания активной роли человека в самостоятельном определении вектора личностного развития и необходимости для этого морально-нравственной определенности и автономности.

**Цель нашего исследования** – изучить особенности морально-нравственной рефлексии современного взрослого и ее взаимосвязь с ценностно-смысловой сферой личности, и самореализацией.





**Объект исследования** – психология современного взрослого.

**Предмет исследования** – изучение морально-нравственной рефлексии как фактора, определяющего личностное развитие современного взрослого.

**Гипотеза исследования:** морально-нравственная рефлексия является существенным фактором определяющим специфику личностного развития современного взрослого.

**Основная гипотеза конкретизируется в ряде частных гипотез.**

1. Существует взаимосвязь между уровнем морально-нравственной рефлексии личности и уровнем развития ценностно-смысловой сферы, общей личностной осознанности (рефлексии), ответственности, способности к самореализации, а также наличием у человека желательных ценностных отношений к жизни, себе, людям (что можно назвать общим уровнем нравственной воспитанности).

2. Есть возможность разработать программу для повышения уровня общей личностной и морально-нравственной осознанности, что позволит снизить уровень личностной дезориентации, повысит уровень удовлетворенности жизнью, мотивирует человека к поиску индивидуальных путей духовного развития, способности к морально-нравственной автономности, возможности планировать и осуществлять здоровое личностное развитие.

**На первом этапе** экспериментального исследования нами были разработаны две анкеты для изучения уровня морально-нравственной рефлексии респондентов. Проанализировав обобщенные показатели по двум анкетам, нами были сформированы две экспериментальные группы по 60 человек в каждой: группа 1 – респонденты с низким уровнем морально-нравственной рефлексии, группа 2 – респонденты с высоким уровнем морально-нравственной рефлексии.

**На втором этапе** экспериментального исследования мы сформировали тестовую батарею для исследования ценностно-смысловой сферы личности и особенностей самореализации респондентов двух экспериментальных групп по следующим параметрам: актуальность потребности в самореализации; степень реализации потребности в саморазвитии; устойчивость желательных ценностных отношений к жизни, к людям, к себе; смысложизненные ориентации: осмысленность (наличие целей в жизни), интерес к процессу жизни (насыщенность жизни), удовлетворенность прожитой частью жизни, направленность локуса ответственности; общий уровень рефлексивности.

**На третьем этапе** для сравнения двух экспериментальных групп по степени различности вышеописанных параметров, нами был проведен корреляционный анализ с помощью U-критерия Манна-Уитни.

**На четвертом этапе** с помощью коэффициент ранговой корреляции Спирмена был проведен статистический анализ связи между результатами, полученными по всем методикам нашего экспериментального исследования.



### **Полученные результаты.**

Респонденты с высоким уровнем морально-нравственной рефлексии (группа 2) в отличие от респондентов группы 1 показали более высокие показатели по следующим параметрам: в целом, ценностно-смысловое наполнение жизни (в частности, интерес к процессу жизни, внутренний локус контроля – возможность брать ответственность за свою жизнь, общий уровень нравственной воспитанности), саморефлексия, потребность в самореализации, реализация потребности в саморазвитии. Мы установили, что уровень морально-нравственной рефлексии коррелирует с показателями ценностно-смысловой сферы личности, общим уровнем личностной рефлексивности, желанием самореализации и способностью к саморазвитию.

**На пятом этапе** нами была разработана двухдневная программа семинара-тренинга, направленная на повышение уровня общей личностной и морально-нравственной осознанности.

Программа данного семинара-тренинга основана на наиболее эффективных психологических моделях и методиках, которые совместимы с естественным самовыражением и природным состоянием человека – быть свободным от препятствий навязанных различными формами обстоятельств и реакциями на жизнь, которые формируются под воздействием неблагоприятных внешних и внутренних обстоятельств.

Цели и задачи семинара-тренинга: снизить уровень личностной дезориентации, повысить уровень удовлетворенности жизнью, мотивировать к поиску индивидуальных путей личностного и духовного развития, повысить способность к морально-нравственной автономности, создать возможность планирования и осуществления здорового личностного развития.

Данная программа включает в себя: лекционный материал; игры, упражнения, творческие задания, направленные на самопознание; ответы на вопросы; групповые дискуссии. Методики, направленные на повышение уровня морально-нравственной и личностной осознанности, предлагаемые участникам тренинга, включают в себя сплав философии, психологии и духовных учений.

В 2014 г. нами была проведена серия пилотажных тренингов, в которых приняли участие 115 человек: жители г. Москва в возрасте от 35–63 лет. Большинство из них ранее принимали участие в нашем экспериментальном исследовании.

Далее мы представляем краткое содержание семинара-тренинга **«Морально-нравственные ценности, которые формируют мою жизнь»**.

1. Современные лики ценностно-смысловых проблем (причины морально-нравственной деградации).
2. «Сознание определяет бытие человека» – отношение к действительности, которое позволит стать полноправным, ответственным участником своей жизни.



3. Концепция трех уровней природы человека (Дух, Душа и Тело).
4. Внимание, осознанность, ответственность: как стать полноправным хозяином своей жизни.
5. Особенности реактивного поведения.
6. Механизм осознанного поведения.
7. «На свете счастья нет, но есть покой и воля» (особенности здорового эмоционально-волевого поведения).
8. Внешний и внутренний локус контроля.
9. Динамическое внимание (отработка навыков избирательного внимания).
10. «Жертва» и «Хозяин жизни»: две возможные жизненные позиции.
11. Создание кодекса «Хозяина своей жизни».
12. Мужество творить (Жизнь как творчество. Творец – Творчество – Творение).
13. Три вида морально-нравственной рефлексии (взгляд в прошлое – ценности, вынесенные из семьи и привитые социумом; реалии настоящего – истинно мои ценности, которыми я живу сейчас; перспектива будущего – ценности, на основании которых я буду строить свою действительность).
14. Пять главных ценностей моей жизни.
15. Упражнение «Карта моей жизни» (особенности моего межличностного и профессионального общения).
16. Возможность практической интеграции знаний, полученных на тренинге в свою жизнь.

Через 2 недели после проведения тренинга были проведены 3-х часовые посттренинговые мероприятия, направленные на изучение психологического состояния и возможных изменений в общественно-социальной деятельности участников тренинговых групп. Данные мероприятия включали в себя заполнение анкеты и встречу группового формата, на которой каждый участник имел возможность, задать возникшие вопросы и высказаться перед группой в свободной форме. Цель посттренинговой встречи – обратная связь по процессу прошедшего тренинга и отреагирование личностных состояний.

Результаты анкетирования и посттренинговой беседы с участниками обрабатывались при помощи количественного контент-анализа. Процедура проведения контент-анализа заключалась в обработке текста и речи посредством поиска единиц анализа отражающих подтверждение присутствия признака объекта отражающегося в оценке респондентами качества изменений, которые они наблюдают у себя после участия в тренинге.

Категории анализа были выделены дедуктивным методом из смыслового поля желаемых положительных изменений участников, которые были заложены в целях и задачах семинара-тренинга и индуктивным методом из ответов участников тренинга. Подкатегории анализа отражали либо присутствие, либо отсутствие данной категории в ответах участников тренинга.



В результате мы выделили 9 категорий контент-анализа: 1) оценка участником семинара-тренинга как мероприятия, способствующего общему личностному развитию; 2) повышение общего уровня осведомленности о феномене морально-нравственного; 3) повышение ответственной позиции относительно уровня своего нравственного развития; 4) улучшение психоэмоционального состояния и уровня общей удовлетворенности жизнью; 5) снижение уровня личностной дезориентации, повышение уровня осмысленности относительно своей жизни (смысл существования стал более очевидным, и предметным); 6) повышение мотивации к поиску индивидуальных путей личностного и духовного развития; 7) повышение способности к морально-нравственной и личностной автономности; 8) совершение реальных практических шагов по улучшению межличностных отношений; 9) планирование конкретных шагов по переформатированию своей профессиональной деятельности с целью получения от нее наибольшего морального и эмоционального удовлетворения. Для наглядности представим графически долевое присутствие в ответах участников тренинга каждой категории контент анализа (таб. 1).

*Таблица 1*

**Присутствие в ответах участников тренинга  
каждой категории контент анализа**

Категория	Долевое присутствие
1	95 %
2	100 %
3	65 %
4	80 %
5	75 %
6	70 %
7	60 %
8	65 %
9	65 %

Таким образом, мы можем констатировать, что программа нашего семинара-тренинга зарекомендовала себя как отвечающая всем требованиям, целям и задачам, которые мы перед ней ставили, и мы можем рекомендовать ее для использования в работе учебных заведений, психологических и социальных служб для клиентов, сталкивающихся с такими проблемами личностного развития, как проблемы ценностно-смыслового наполнения жизни, личностная и профессиональная неуверенность, личностная и профессиональная неудовлетворенность, творческая нереализованность, проблемы личностного общения и другие.



К сожалению, современный психологический опыт показывает, что средне-статистический человек живет вне осознанности, вне истинно своих ценностей, вне ответственности за себя и свою жизнь, вне формата реального времени: либо в постоянных мыслях о прошлом, либо в мечтах о будущем, «проскакивая» мимо очень важного для себя «здесь и сейчас». Человек просто обязан стремиться к сущностному пониманию себя и самореализации. Но сделать это можно, только осознав свои истинные нравственные истоки, реализацию их в себе нынешнем, и стремлении с каждым днем становиться более осмысленным, духовным, готовым к новым рубежам человеческого бытия.

В дальнейшем мы планируем опубликовать учебно-методические материалы рекомендованные педагогам, психологам и социальным работникам, более полно раскрывающие материалы данной публикации.

### **Литература**

1. Абакумова И. В. Смыслодидактика: учебник для магистров психологии и педагогики. – М.: КРЕДО, 2008. – 386 с.
2. Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц., Савин В. А. Диалог культур как смысло-технология формирования установок толерантного сознания и поведения студентов вуза // Российский психологический журнал. – 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 46–59.
3. Максумова А. О. Нравственно-этические детерминанты личности (на примере молодых руководителей малого и среднего бизнеса): дис.... канд. псих. наук. – Казань, 2010.
4. Слободчиков В. И. Проблемы человека в современном мире. – URL: <http://www.хра-spb.ru/libr/Slobodchikov/realnost-duha.html>
5. Тарасьян Н. А. Особенности духовности и самосознания современного российского юношества: дис.... докт. псих. наук. – Ставрополь, 2012.
6. Штумпф С. П. Духовность как социокультурный феномен: аксиологическая направленность и перспективы развития: дис.... канд. псих. наук. – Иркутск, 2007.
7. Maddi S. Creating Meaning Through Making Decisions // The Human Search for Meaning / ed.by P. T. P.Wong, P. S. Fry. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998, p. 1–15.

**Ничипорюк Е. А.**

## Доверие к себе как условие профессиональной самореализации воспитателей дошкольных образовательных организаций

*В статье отражены результаты теоретико-эмпирического исследования, посвященного деятельности воспитателей детских садов в современных условиях. Доверие к себе рассматривается в качестве необходимого условия профессиональной самореализации воспитателей. Самореализация исследуется как многоаспектный феномен. Автором использовался комплекс диагностических методик, с помощью которого были выявлены особенности: доверия к себе, самоактуализации, значимости мотивации самореализации в профессии, удовлетворенности самореализацией (профессиональной и в жизни в целом) и самооотношения. В исследовании приняли участие 240 воспитателей дошкольных образовательных организаций Ростовской области. Предлагаются рекомендации, направленные на повышение у педагогов уровня доверия к себе в профессиональной сфере.*

**Ключевые слова:** воспитатель, доверие к себе, профессиональная самореализация, самоактуализация, внутренняя мотивация, удовлетворенность самореализацией.

Изменения, происходящие в системе российского образования, оказывают существенное влияние на педагогическую деятельность, и особенно повышают требования к личности педагогов. Влияние педагогической деятельности и личности педагога тем значительнее, чем младше ребенок. В первую очередь, педагогическая деятельность и личность воспитателя оказывают влияние на формирующуюся у ребенка-дошкольника систему отношений: к себе, другим людям, миру в целом. Главным средством решения этой педагогической задачи является система отношений педагога, основой которой является его отношение к себе. Низкий уровень доверия к себе в профессиональной сфере, отсутствие стремления к самореализации, профессиональная неудовлетворенность могут приводить к нарушениям в профессиональной деятельности педагогов. В какой мере и у какого количества воспитателей наблюдается оптимальный уровень доверия к себе в профессиональной сфере, насколько испытывают они удовлетворенность профессиональной самореализацией, остается до сих пор не исследовано.

Самореализация личности относится к многоаспектным феноменам, что затрудняет его исследование, и объясняет отсутствие единства взглядов на него в различных научных школах. Относительно профессиональной самореализации также не наблюдается единства взглядов среди исследователей. Понятие профессиональной самореализации рассматривается разными авторами как:



- самореализация в профессиональной сфере [5];
- карьерный рост [2];
- выраженность характеристик самоактуализирующейся личности у профессионалов, реализующих себя в деятельности [4].

Исследования, посвященные профессиональной лояльности, также можно отнести к числу тех, в которых раскрываются особенности профессиональной самореализации. С. С. Баранская исследовала проблему организационной лояльности и выделила в качестве одного из ее типов профессиональную лояльность [1]. О профессиональной лояльности можно говорить в том случае, когда «причина организационной лояльности заключается не столько в возникновении привязанности к определенной организации, сколько в возможностях профессиональной самореализации внутри нее, построении карьеры в рамках своей специализации» [там же]. Профессиональная лояльность основывается на идентификации сотрудника со своей профессиональной деятельностью, стремлении к профессиональному самосовершенствованию.

Ряд зарубежных авторов рассматривают близкие по смыслу профессиональной лояльности феномены: приверженность сфере занятости [16], профессиональная приверженность [15], карьерная значимость [13] и профессионализм [14]. Эти авторы отмечают, что в ситуации профессиональной лояльности место работы (организация) имеет второстепенное значение по отношению к характеру, специализации работы. Можно предположить, что в случае невозможности профессиональной самореализации в конкретной организации сотрудник скорее проявит лояльность профессии и сменит место работы. Вместе с тем, понятие профессиональной лояльности с нашей точки зрения не полностью тождественно понятию профессиональной самореализации и редуцировать одно понятие, хотя и близкое по смыслу к другому, мы не считаем целесообразным.

В данном исследовании мы взяли за основу положения, разработанные Л. А. Коростылевой [5], и исходим из понимания профессиональной самореализации личности как самореализации в профессиональной сфере. Под самореализацией личности понимаем «осуществление самого себя в жизни и повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в этом мире, своих ценностей и смысла своего существования в каждый данный момент времени» [там же, с. 52].

Самореализация личности исследуется нами в двух наиболее значимых аспектах: как цель (самоактуализация) и как состояние (удовлетворенность самореализацией). Изучение особенностей профессиональной самореализации обеспечивается в виде оценки значимости внутреннего мотива профессиональной деятельности (мотив самореализации в профессии) и удовлетворенности профессией.



Большинство исследователей считает, что самоактуализация и самореализация предполагает признание значимости САМО-. Э. В. Галажинский отмечает, что можно предположить наличие таких личностных параметров, которые обеспечивают функционирование открытой системы, обуславливающих возникновение ситуативных детерминант, вызывающих возникновение деятельности, направленной на самореализацию определенного уровня [3]. Мы предполагаем, что в качестве такого личностного параметра может рассматриваться доверие к себе.

Первое фундаментальное исследование доверия к себе было выполнено Т. П. Скрипкиной [10, 12]. Она определяет доверие к себе «как рефлексивный, субъектный феномен личности, позволяющий занять определенную ценностную позицию по отношению к самому себе, к миру и, исходя из этой позиции, строить собственную жизненную стратегию» [11, с. 139]. Проявления активности в любой из сфер жизнедеятельности определяется сложившимся уровнем доверия к себе. Данное положение легло в основу нашего исследования. Сформированный уровень доверия определяет стратегию жизнедеятельности человека в конкретной сфере: творческую или репродуктивную. При оптимальном уровне доверия к себе человек будет стремиться к самореализации.

Взаимосвязь доверия к себе с различными аспектами самореализации, насколько нам известно, пока не стала предметом самостоятельного исследования. Это подтверждает и публикация Н. С. Крамаренко [6]. Н. С. Крамаренко считает, что «в настоящее время вопрос о том, какова роль доверия в процессе самореализации личности как самоосуществлении, саморазвитии, как отдельная проблема не ставился и остается открытым» [там же, с. 112].

На базе Ростовского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования было проведено теоретико-эмпирическое исследование, в котором приняло участие 240 воспитателей дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО) Ростовской области. Использовались следующие методики: «Оценка доверия к себе» (Т. П. Скрипкина), «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир), «Удовлетворенность избранной профессией» (А. А. Реан), «Методика исследования самоотношения» (С. Р. Пантिलеев), «Тест смысловых ориентаций» (Д. А. Леонтьев), «Вопросник САМОАЛ» (Н. Ф. Калина). Все использованные методики, по сути, являются опросниками, что может вызывать сомнения в достоверности полученных данных. Для контроля достоверности результатов, основные выводы мы делали после исключения педагогов, получивших 9–10 стенов по шкале «закрытость – открытость» по методике самоотношения, т. к. высокие оценки по данной шкале свидетельствуют о недостаточной рефлексии представлений и переживаний, связанных с Я-концепцией, а также о тенденции давать социально-желательные ответы (С. Р. Пантिलеев, 1993).





Результаты анализа показали, что около 30 % педагогов получили 9–10 стенов по шкале «закрытость – открытость» данной методики. В связи с таким большим количеством результатов, которые не проходили по достоверности, мы не просто исключили их из дальнейшего рассмотрения, а выяснили различия между педагогами с разной выраженностью тенденции давать социально-желательные ответы. Подробно результаты этого анализа отражены в одной из публикаций автора [8].

Для доказательства взаимосвязи между уровнем выраженности доверия к себе в профессиональной сфере уровнем удовлетворенности самореализацией в профессии наиболее адекватным могло быть использование дисперсионного анализа (ANOVA). Однако отличие от нормального распределения данных по шкале «удовлетворенность профессиональным выбором» позволило использовать только непараметрический метод – критерий Пирсона [9].

Мы сравнили теоретическое и эмпирическое распределение вариантов сочетания уровней доверия к себе в профессиональной сфере и удовлетворенности профессиональным выбором, предположив, что в случае отсутствия взаимосвязи между уровнем доверия к себе в профессиональной сфере и уровнем удовлетворенности профессиональным выбором эмпирическое распределение не будет отличаться от теоретического (равномерного).

Полученные результаты (таб. 1) показали, что распределение вариантов сочетания уровней доверия к себе в профессиональной сфере и удовлетворенности профессиональным выбором статистически значимо отличается от равномерного распределения ( $p < 0,001$ ). Это позволяет сделать вывод о статистически значимой зависимости между уровнем удовлетворенности профессиональным выбором и уровнем выраженности доверия к себе в профессиональной сфере [7].

Таким образом, гипотезу о том, что доверие к себе является необходимым условием самореализации в профессиональной сфере, можно считать доказанной.

Влияние меры доверия к себе на уровень удовлетворенности самореализацией в профессиональной сфере зависит от значимости для педагога внутренней мотивации. Внутренняя мотивация выражает желание педагога быть субъектом своей деятельности (самореализовываться в ней, получать удовольствие от работы). Мера доверия к себе является также отражением степени развития субъектности в той или иной сфере или жизни в целом. При среднем и высоком уровнях внутренней мотивации невозможно удовлетворение от самореализации в профессиональной сфере без среднего или высокого уровня доверия к себе.

К уже существующим вариантам сочетания уровней доверия к себе и удовлетворенности профессиональным выбором мы добавили еще одну исследованную нами характеристику самореализации – уровень внутренней мотивации (таб. 2).



Таблица 1

**Сочетание уровней доверия к себе в профессиональной сфере (ДП) и удовлетворенности профессиональным выбором (ИУ)**

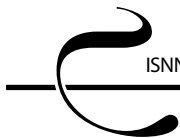
№ варианта	Уровни		эмпирическое N	теоретическое N	Остаток
	дп	иу			
1	низкий	низкий	14	17,6	-3,6
2	низкий	средний	6	17,6	-11,6
3	низкий	высокий	1	17,6	-16,6
4	средний	низкий	18	17,6	,4
5	средний	средний	63	17,6	45,4
6	средний	высокий	25	17,6	7,4
7	высокий	низкий	2	17,6	-15,6
8	высокий	средний	20	17,6	2,4
9	высокий	высокий	9	17,6	-8,6
Всего			158		
Chi-квадрат <sup>(a)</sup>				163,038	
ст.св.				8	
Асимпт. знч.				,000	

<sup>a</sup> Частоты, меньшие 5, ожидалась в 0 ячейках (,0 %). Минимальная ожидаемая частота равна 17,6.

В данной выборке, как и предполагалось, отсутствуют некоторые теоретически возможные варианты.

1. Вариант № 21 и вариант № 7. Как в ситуации сочетания высокого уровня доверия к себе и высокой значимости самореализации в профессиональной деятельности не может не возникнуть удовлетворенность профессиональным выбором, так и в ситуации низкого доверия к себе и низкой заинтересованности в самореализации в профессиональной деятельности не может возникнуть удовлетворенность профессиональным выбором. В первом случае человек чувствует себя автором собственной жизни и принимает ответственность за профессиональный выбор и в случае неудовлетворенности им (выбором) меняет или профессию, или должность, или место работы. Во втором случае человек, не чувствуя себя автором жизни, не считая нужным реализовываться в профессии, может продолжать профессиональную деятельность, даже не испытывая от нее удовлетворенности, занимая безответственную позицию.

2. Вариант № 19 и вариант № 3. Отсутствие данных вариантов подтверждает предположение об обусловленности самореализации в профессиональной сфере доверием к себе. Как невозможно при высоком уровне доверия к себе не стремиться к самореализации и не испытывать удовлетворенности от профессии, так невозможно при низком уровне доверия к себе в профессиональной сфере позволять себе работать ради самореализации и испытывать чувство удовлетворенности от работы.



3. Вариант № 25 и вариант № 9. Возможно, что данные варианты в несколько иной форме повторяют высказанные выше предположения (пункт 1).

Таблица 2

**Варианты сочетания уровней доверия к себе в профессиональной сфере (дп),  
удовлетворенности профессиональным выбором (иу)  
и внутренней мотивации (вм)**

№ варианта	Уровни			Частота	Процент
	ДП	ИУ	ВМ		
1	низкий	низкий	низкий	6	3,8
2	низкий	низкий	средний	8	5,1
3	низкий	низкий	высокий	0	0
4	низкий	средний	низкий	2	1,3
5	низкий	средний	средний	3	1,9
6	низкий	средний	высокий	1	,6
7	низкий	высокий	низкий	0	0
8	низкий	высокий	средний	1	0,6
9	низкий	высокий	высокий	0	0
10	средний	низкий	низкий	4	2,5
11	средний	низкий	средний	12	7,6
12	средний	низкий	высокий	2	1,3
13	средний	средний	низкий	6	3,8
14	средний	средний	средний	43	27,2
15	средний	средний	высокий	14	8,9
16	средний	высокий	низкий	2	1,3
17	средний	высокий	средний	15	9,5
18	средний	высокий	высокий	8	5,1
19	высокий	низкий	низкий	0	0
20	высокий	низкий	средний	2	1,3
21	высокий	низкий	высокий	0	0
22	высокий	средний	низкий	1	0,6
23	высокий	средний	средний	13	8,2
24	высокий	средний	высокий	6	3,8
25	высокий	высокий	низкий	0	0
26	высокий	высокий	средний	4	2,5
27	высокий	высокий	высокий	5	3,2
	Итого			158	100,0

Отсутствие перечисленных вариантов еще раз доказывает взаимосвязь между уровнем выраженности доверия к себе и уровнем профессиональной самореализации воспитателей ДОО.

Результаты исследования позволили сформулировать рекомендации, направленные на повышение у педагогов меры доверия к себе в профессиональной сфере.



В качестве основных средств, стимулирующих развитие доверия к себе в профессиональной сфере, могут выступать:

1) авансирование доверия (предложение педагогам участвовать в научно-исследовательской работе, побуждение к выполнению самостоятельных методических разработок);

2) создание ситуации успеха с последующей фиксацией профессиональных достижения (иницирование подготовки публикаций, участия в конкурсах профессионального мастерства, аттестации на более высокую квалификационную категорию).

Использование данных средств в работе преподавателей системы профессионального образования и в работе руководителей образовательных организаций будет способствовать повышению меры доверия к себе у педагогов, и следовательно, обеспечивать становление и реализацию их субъектности в профессиональной деятельности. Эти положения выступают в качестве обоснования необходимости включения модулей, посвященных проблемам доверия и самореализации, в программы профессиональной подготовки преподавателей системы профессионального образования (основного и дополнительного) и руководителей образовательных организаций.

### **Литература**

1. *Баранская С. С.* Методика измерения лояльности [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 1(15). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 17.03.2011).
2. *Богатырева О. О.* Личностные факторы профессиональной самореализации: автореф. дис.... канд. психол. наук. – Москва, 2009. – 25 с.
3. *Галажинский Э. В.* Системная детерминация самореализации личности: дис. ... докт. психол. наук. – Томск, 2002. – 320 с.
4. *Карпова Е. А.* Социально-психологические особенности профессиональной самореализации руководителей социально-культурной сферы: автореф. дис.... канд. психол. наук. – Ярославль, 2007. – 21 с.
5. *Коростылева Л. А.* Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.
6. *Крамаренко Н. С.* Доверие в процессе самореализации личности (постановка проблемы) // Вестник УРАО. – 2010. – № 5. – С. 111–114.
7. *Наследов А. Д.* Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
8. *Ничипорюк Е. А.* Сравнительный анализ особенностей педагогов, с различной тенденцией давать социально желательные ответы // Педагогическое образование: проблемы и перспективы – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2010. – С. 348–352



9. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2000. – 350 с.
10. Скрипкина Т. П. Психология доверия. – М.: Академия, 2000. – 264 с.
11. Скрипкина Т. П. Психология доверия. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1997. – 250 с.
12. Скрипкина Т. П., Тутова Е. А. Доверие в структуре профессиональной компетентности учителя // Российский психологический журнал. – 2008. – Т. 5. – № 1. – С. 45–51.
13. Adler R., Corson D. Organisational commitment, employees and performance // Chartered Accountants Journal of New Zealand. – 2003. – Vol. 82. – № 3. – P. 31–33.
14. Cacioppe R. Creating spirit at work: revisioning organisation development and leadership-part 1 // The Leadership and Organisational Development Journal. – 2000. – Vol. 21. – P. 48–54.
15. Herscovitch L., Meyer J. P. Commitment to organizational change: Extension of a three-component model // Journal of Applied Psychology. – 2002. – Vol. 87. – P. 474–487.
16. Mellor S., Mathieu J. E., Farell J. L., Rogelberg S. G. Employee's nonwork obligations and organizational commitments: a new way to look at the relationships // Human Resources Management. – 2001. – Vol. 40. – # 20. – P. 171.

Сведения о порядке подачи публикаций

В журнале могут быть опубликованы оригинальные теоретические и экспериментальные работы по различным разделам психологии, а также обзоры отечественных и зарубежных исследований.

В редакцию принимаются материалы в электр. виде в редакторе 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. Материалы для раздела «Научная жизнь» принимаются лишь в течение двух месяцев после окончания срока проведения соответствующего мероприятия (съезда, конференции, симпозиума и т.д.)

Рисунки представлять отдельными файлами в формате TIF или PCX с распечатками и перечнем подрисуночных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

В рубрику «Молодые ученые» принимаются статьи аспирантов объемом 4-6 страниц без оплаты.

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 стр. и ключевые слова, а также сведения об авторе (фамилия, имя и отчество, ученое звание, место работы и должность, служебный почтовый адрес с индексом, телефон, фотография в электронном формате TIF с разрешением не менее 300 dpi, либо фотокарточку размером не менее 10x15 см).

Материалы, направляемые в редакцию, должны быть представлены на двух языках: русском и английском (после допуска статьи к печати).

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:  
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 518,  
Редакция журнала «Российский психологический журнал».  
Тел. +7(863)243-15-17; факс +7(863)243-08-05  
E-mail: rpj@bk.ru

*Научно-аналитическое издание*

**РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**2014**

**ТОМ 11 № 1**



Сдано в набор 03.03.2014. Подписано в печать 20.03.2014  
Формат 70×100/16. Усл. печ. л. 10,74. Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.  
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 15/14

Подготовлено к печати и отпечатано DSM Group  
ИП Лункина Н.В. Св-во № 002418081. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.  
*E-mail:* [dsmgroup@mail.ru](mailto:dsmgroup@mail.ru), [dsmgroup@yandex.ru](mailto:dsmgroup@yandex.ru)