

ISSN 2412-8201

Pedagogy & Psychology Theory and practice

International scientific journal

№ 3 (11), 2017

Founder and publisher:
Publishing House «Scientific survey»

The journal is founded in 2015 (October)

Volgograd, 2017

UDC 371+159.9
LBC 72

Pedagogy & Psychology. Theory and practice **International scientific journal, № 3 (11), 2017**

The journal is founded in 2015 (October)
ISSN 2412-8201

The journal is issued 6 times a year

The journal is registered by Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications, Information Technology and Mass Communications.

Registration Certificate: III № ФС 77 – 62058, 05 June 2015

Impact factor of the journal «Pedagogy & Psychology. Theory and practice» – 0.343
(Global Impact Factor, Australia)

EDITORIAL STAFF:

Head editor: Musienko Sergey Aleksandrovich
Executive editor: Koldayeva Tatyana Aleksandrovna

Peskov Vadim Pavlovich, Ph.D. (Psychology)
Shadrin Nikolay Semenovich, Doctor of Psychological Sciences,
Candidate of Philosophical Sciences
Bobrova Lyudmila Vladimirovna, Candidate of Technical Sciences
Vodyanenko Galina Rudolfovna, Candidate of Pedagogical Sciences
Kovalenko Tatyana Anatolyevna, Candidate of Technical Sciences
Korneva Irina Pavlovna, Candidate of Technical Sciences

Authors have responsibility for credibility of information set out in the articles.
Editorial opinion can be out of phase with opinion of the authors.

Address: Russia, Volgograd, Angarskaya St., 17 "G"
E-mail: scippjournal@mail.ru
Website: <http://scippjournal.ru/>

Founder and publisher: Publishing House «Scientific survey»

© Publishing House «Scientific survey», 2017

УДК 371+159.9
ББК 72

Педагогика & Психология. Теория и практика **Международный научный журнал, № 3 (11), 2017**

Журнал основан в 2015 г. (октябрь)
ISSN 2412-8201

Журнал выходит 6 раз в год

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77 – 62058 от 05 июня 2015 г.

Импакт-фактор журнала «Педагогика & Психология. Теория и практика» – 0.343
(Global Impact Factor, Австралия)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Мусиенко Сергей Александрович
Ответственный редактор: Колдаева Татьяна Александровна

Песков Вадим Павлович, кандидат психологических наук
Шадрин Николай Семенович, доктор психологических наук, кандидат философских наук
Боброва Людмила Владимировна, кандидат технических наук
Водяненко Галина Рудольфовна, кандидат педагогических наук
Коваленко Татьяна Анатольевна, кандидат технических наук
Корнева Ирина Павловна, кандидат технических наук

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

Адрес редакции: Россия, г. Волгоград, ул. Ангарская, 17 «Г»
E-mail: scippjournal@mail.ru
Website: <http://scippjournal.ru/>

Учредитель и издатель: Издательство «Научное обозрение»

CONTENTS

PEDAGOGY

Higher education

Abramova L.A.
MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION
IN THE RUSSIAN FEDERATION (2014-2015): EXPERIENCE OF PARTICIPATION IN THE PROJECT 8

Astafyev V.V., Sapsayeva T.V., Perelogov I.O., Bazanov A.N.
THE NATURE AND SIGNIFICANCE OF INTEGRATION
AT FORMATION OF TEACHER'S SOCIOCULTURAL COMPETENCE 12

Kleimenova T.N.
INDEPENDENT WORK AS A WAY TO INTRODUCE
THE INTERACTIVE FORMS OF TRAINING INTO THE DISCIPLINE OF CHEMISTRY 16

Romantsov M.G., Goryacheva L.G.
PEDAGOGICAL COMPETENCE OF TEACHER IN HIGHER MEDICAL SCHOOL 19

Khatsrinova O.Yu., Kolesnikov S.V.
THE MODERN SITUATION IN ENGINEERING EDUCATION 25

Information technology and education

Galchenko G.A., Marchenko J.V., Panfilova E.A., Timofeev S.A.
EXPERIENCE OF CASE-STUDY METHOD APPLICATION
FOR STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCIES FORMATION 30

PSYCHOLOGY

Medical psychology

Kopteyeva V.O., Grigoryev I.V.
STUTTER: THE CAUSES, MECHANISMS, SYMPTOMS AND TREATMENT METHODS 35

Umerova D.N.
THE OPPORTUNITIES OF HYPNOTHERAPY FOR COGNITIVE REMEDIATION 43

Personality psychology

Yeraliyeva Z.A.
PILOT STUDY OF PROFLECTIVE BEHAVIOUR AT PSYCHOLOGISTS 46

Sinayskiy D.D.
DEATH ANXIETY OR FEAR OF LIFE? 54

Fundamental psychology

Barabanov R.E.

SOCIAL, PSYCHOLOGICAL AND PHILOSOPHICAL ISSUE

OF CONCEPT DIFFERENTIATION: CONFIDENCE AND SOCIAL AND INTERPERSONAL TRUST 60

Gubskaya M.A.

THE PECULIARITIES OF INTERPERSONAL RELATIONS AND RESPONSE

TO CONFLICT SITUATIONS AT ENGINEERS WITH DIFFERENT PERSONAL ORIENTATIONS 70

Kolesnik Ya.V.

THE PECULIARITIES OF MOTIVATIONAL AXIOLOGICAL SPHERE IN STUDENTS

MAJORING IN HUMANE STUDIES AND TECHNICAL SCIENCES AT REPROFESSIONALIZATION 72

Shadrin N.S.

DISTINCTION BETWEEN THE CATEGORIES “PSYCHIC PHENOMENA”

AND “PSYCHOLOGICAL EVENTS” IN THE CONTEXT OF THE ANALYSIS OF

INDIVIDUAL SUBJECT OF LIFE: THE VIEW OF THE SPIRITUAL AND SCIENTIFIC PSYCHOLOGY 75

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Высшее образование

- Абрамова Л.А.*
МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (2014-2015): ОПЫТ УЧАСТИЯ В ПРОЕКТЕ 8
- Астафьев В.В., Сапсаева Т.В., Перелогов И.О., Базанов А.Н.*
СУЩНОСТЬ И ЗНАЧЕНИЕ ИНТЕГРАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ 12
- Клеймёнова Т.Н.*
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СПОСОБ ВНЕДРЕНИЯ
ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ХИМИЯ» 16
- Романцов М.Г., Горячева Л.Г.*
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ МЕДИЦИНСКОЙ ШКОЛЫ 19
- Хацринова О.Ю., Колесников С.В.*
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 25

Информационные технологии и образование

- Гальченко Г.А., Марченко Ю.В., Панфилова Э.А., Тимофеев С.А.*
ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА CASE-STUDY
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ 30

ПСИХОЛОГИЯ

Медицинская психология

- Коптеева В.О., Григорьев И.В.*
ВСЕ О ЗАИКАНИИ: ПРИЧИНЫ, МЕХАНИЗМЫ, СИМПТОМЫ, МЕТОДЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ 35
- Умерова Д.Н.*
ВОЗМОЖНОСТИ ГИПНОТЕРАПИИ ДЛЯ ВОССТАНОВЛЕНИЯ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ 43

Психология личности

- Ералиева З.А.*
ПИЛОТАЖНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЛЕКСИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПСИХОЛОГОВ 46
- Синайский Д.Д.*
СТРАХ СМЕРТИ ИЛИ СТРАХ ЖИЗНИ? 54

Фундаментальная психология

Барabanов Р.Е.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГО-ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМА
ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПОНЯТИЙ: УВЕРЕННОСТЬ, СОЦИАЛЬНОЕ И МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ДОВЕРИЕ 60

Губская М.А.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ
ОТНОШЕНИЙ И РЕАГИРОВАНИЯ НА КОНФЛИКТНЫЕ
СИТУАЦИИ У ИНЖЕНЕРОВ С РАЗЛИЧНОЙ ЛИЧНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ 70

Колесник Я.В.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ У СТУДЕНТОВ
ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ РЕПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ 72

Шадрин Н.С.

РАЗЛИЧИЕ КАТЕГОРИЙ «ПСИХИЧЕСКИЕ ЯВЛЕНИЯ»
И «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СОБЫТИЯ» В КОНТЕКСТЕ АНАЛИЗА
ИНДИВИДУАЛЬНОГО СУБЪЕКТА ЖИЗНИ: ВЗГЛЯД ДУХОВНО-НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГИИ..... 75

ПЕДАГОГИКА

Higher education
Высшее образование

UDC 378.637-048.35

**MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION
(2014-2015): EXPERIENCE OF PARTICIPATION IN THE PROJECT**

L.A. Abramova, Doctor of Pedagogical Sciences,
Head of Chair for Pedagogics and Education Development
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
I.N. Ulianov Chuvash State University (Cheboksary), Russia

***Abstract.** In 2014, the Government of the Russian Federation approved the “Comprehensive program of professional development for the teaching staff of general education entities”. In particular, it is aimed at addressing the problem of pedagogical education modernization in accordance with the educator’s professional standard and Federal State Educational Standards for general education. With the purpose of addressing this problem within the framework of this program and the Federal target programme for education development several projects were implemented, the department of pedagogy and education development of the Chuvash State University participated in one of them. In accordance with the subprogramme of pedagogical education modernization, the ChuvSU chair for pedagogy and education development evaluated one of three new modules to the project developed by the Institute of psychology and education of Kazan Federal (Volga) University. The Project Manager was Rosa Alekseevna Valeeva, Deputy Director for international activities of the Institute of psychology and education of Kazan Federal (Volga) University. The content, included in the disciplines module, greatly raises the psychological component of educators’ training, raises their willingness to implement new features and labour skills, provided by the Professional Standard of an Educator. The results can be used for retraining graduate students who are not educators as well as for carrying out work on professional enhancement of educators in accordance with the requirements of the professional standard “Educator (teaching activities in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary education) (nursery school teacher, teacher)”.*

Keywords: modernization of pedagogical education, project, module, evaluation.

1. Introduction

Research problem

In 2014, the Government of the Russian Federation approved the “Comprehensive program of professional development for the teaching staff of general education entities”. In particular, it is aimed at addressing the problem of pedagogical education modernization in accordance with the educator’s professional standard and Federal State Educational Standards for general education.

2. Setting objectives

With the purpose of addressing this problem in 2014-2015 within the framework of this program as well as the Federal Target Programme for Education Development, several projects on development of pedagogical bachelor’s degree programs and on variability of obtaining pedagogical education were implemented, in one of which the department of pedagogy and education development of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “I. N. Ulianov Chuvash State University” participated. The comprehensive programme combined 4 subprograms: 1. Introduction of the professional standard “Educator (teaching activities in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary education) (nursery school teacher, teacher)”. 2. Modernization of pedagogical education. 3. Transition to an effective contract. 4. Enhancing the prestige of the profession.

There were 12 Universities participating in the project of pedagogical education modernization, among which Kazan Federal (Volga) University can be named. There were 32 Universities-co-operators, among which I.N. Ulianov Chuvash State University was. In total 7 Federal districts, 35 constituent entities of the Russian Federation participated in implementation of projects for pedagogical education modernization.

3. Research questions

In accordance with the subprogramme of pedagogical education modernization, the pedagogy and education development chair evaluated one of three new modules to the project developed by the Institute of psychology and education of Kazan Federal (Volga) University on the topic: “Development and evaluation of new modules and rules for implementing a basic educational bachelor’s degree program for expanded specialties group “Education and Pedagogy” (training program – Psycho-pedagogical education), involving academic mobility of students of pedagogical higher educational institutions (of non-pedagogical training programs) under the conditions of network communication)”. Project: F-91.055. Project Manager Rosa Alekseevna Valeeva, Professor of Kazan Federal (Volga) University.

4. Purpose of the research

The chair for pedagogy and education development evaluated module No. 2 EN (psychophysiological) “Biological psychological pedagogical foundations of child development”. It consists of 5 compulsory disciplines and 3 disciplines out of 5 electives: “Psycho-pedagogical anthropology”, “Psycho-physiological developmental peculiarities of a preschool child”, “Psycho-physiological developmental peculiarities of an elementary school student”, “Psycho-physiological developmental peculiarities of early teens”, “Psycho-physiological developmental peculiarities of adolescent children”, “Developmental peculiarities of gifted children”, “Developmental peculiarities of children at risk”, “Developmental peculiarities of children having deviant behaviour”, “Developmental peculiarities of children having addictive behavior”, “Developmental peculiarities of children with disabilities”, “Psycho-pedagogical practice (distributed practice) “Reflexive” immersion into the profession».

5. Research methods

In the course of the module’s evaluation process at I.N. Ulianov Chuvash State University the chair for pedagogy and education development drafted a syllabus with an integrated module of the new educational program.

For conducting the given disciplines the lecturers of ChuvSU chair for pedagogy and education development passed training under the program of professional development: “Development and implementing basic professional educational bachelor degree programs for expanded specialties group “Education and pedagogy” (training program – Psycho-pedagogical education) involving academic mobility of students in terms of networking” in the volume of 108 hours at the Institute of psychology and education of Kazan Federal (Volga) University, having obtained corresponding certificates”.

Module disciplines studying directly involved 27 students of group ZUP-14-14 of ChuvSU management and social technologies faculty of extramural form of study on a contract basis by the training program 44.03.02 «Psycho-pedagogical education» – baccalaureate for an expanded specialties group «Education and pedagogy», their studying term was 3 years (by an accelerated program – individual syllabus) on the basis of secondary vocational and higher education.

Four lecturers of the department participated in evaluation of the module: two doctors of pedagogical sciences: Ludmila Alekseevna Abramova, Olga Vasilievna Kirillova and 2 candidates of pedagogical sciences: Irina Albertovna Chemerilova, Svetlana Nikolaevna Alexandrova.

6. Conclusions

Analysis of the module evaluation indicates that the content of its constituent disciplines greatly increases the psychological component of educators’ training, increases their willingness to implement new functions and abilities provided by the Professional standard of an educator.

In addition, classes with the use of interactive technologies (research method, small-group work, discussion, presentations, project development etc.), various types of independent work (problem assignments, preparation of summaries, essays, compiling glossaries, reference schemas, crosswords, catalogues of exercises, training program development, socio-pedagogical work with children, creating a personal portfolio

using diagnostic and educational methodologies etc.) showed good results. In order to validate knowledge mastering diagnostic tools for knowledge assessing, tasks for current, intermediate and final control were used. the first and foremost checking lecture notes, problem tasks development, different practical exercises, tests, thematic presentations were among evaluation means.

In respect of the work performed I.N. Ulianov Chuvash State University was awarded with a DIPLOMA for participation as a co-executor of the project for pedagogical education modernization of the Russian Federation (2014-2015), signed by the Director of the Department of State policy in the sphere of higher education A.B. Sobolev.

7. Conclusion

Experience acquired by lecturers of I.N. Ulianov ChuvSU chair for pedagogy and education development allows to use it when carrying out work on professional enhancement of educators in accordance with the requirements of the professional standard «Educator (teaching activities in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary education) (nursery school teacher, teacher)». The given standard specifies labor actions, involving target work “with various contingents of students: gifted children, socially vulnerable children, children in difficult life situations, migrant children, orphans, children with special educational needs (autistic children, children with attention deficit disorder and hyperactivity etc.), children with disabilities, children with deviation behaviour, children with addictions” [2, 10]; it names labor skills to integrate all students into the educational process, including those with special needs in education: students who showed outstanding abilities, students for whom the Russian language is not native; students with disabilities. Such categories of students usually need pedagogical follow-up [1, 119].

The pedagogy and education development department developed a 108-hour supplementary professional training program “Development of an educator’s professional competencies, taking into account the requirements of the professional standard “Educator (teaching activities in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary education) (nursery school teacher, teacher)”. It includes necessary topics concerning psycho-pedagogical peculiarities of working with gifted children, children at risk, children with health limitations, migrant children, children from different religious faiths, children with addiction. The Department is ready to offer this professional development program to educators of the Republic.

REFERENCES

1. Abramova, L. A. Psychological context for pedagogical follow-up phenomenon development / L. A. Abramova, T. V. Solodovnikova // Education and self-development 2015. – 2015. – P. 118–121.
2. Order of Labour Ministry of Russia dated 18.10.2013 N 544н (as amended 25.12.2014) “On approval of the professional standard “Educator (teaching activities in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary education) (nursery school teacher, teacher)”. (Registered in the Ministry of Justice of the Russian Federation 06.12.2013 №30550). – URL : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW&n=155553&req=doc>.

Материал поступил в редакцию 15.05.17.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (2014-2015): ОПЫТ УЧАСТИЯ В ПРОЕКТЕ

Л.А. Абрамова, доктор педагогических наук,
заведующий кафедрой педагогики и развития образования
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова» (Чебоксары), Россия

***Аннотация.** В 2014 г. Правительством РФ была утверждена «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций». Она, в частности, направлена на решение проблемы модернизации педагогического образования в соответствии с профессиональным стандартом педагога и ФГОСами общего образования. С целью решения данной проблемы в рамках этой программы и Федеральной целевой программы развития образования было реализовано несколько проектов, в одном из которых участвовала кафедра педагогики и развития образования Чувашского государственного университета. В соответствии с подпрограммой модернизации педагогического образования кафедрой педагогики и развития образования ЧГУ апробировался один из трех новых модулей проекта, разработанного Институтом психологии и образования Казанского Федерального (Приволжского) университета. Руководитель проекта Валеева Роза Алексеевна заместитель директора по международной деятельности ИПО КФУ. Содержание входящих в модуль дисциплин значительно усиливает психологическую составляющую подготовки педагогов, повышает готовность к выполнению новых функций и трудовых умений, предусмотренных Профессиональным стандартом педагога. Результаты могут использоваться для профессиональной переподготовки студентов выпускных курсов не педагогов, а также проведения работы по повышению профессионального уровня педагогов, в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».*

***Ключевые слова:** модернизация педагогического образования, проект, модуль, апробация.*

УДК 378

СУЩНОСТЬ И ЗНАЧЕНИЕ ИНТЕГРАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

В.В. Астафьев¹, Т.В. Сапсаева², И.О. Перелогов³, А.Н. Базанов⁴

^{1, 2, 3, 4} старший преподаватель кафедры «Физическая культура»

Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций
им. проф. М.А. Бонч-Бруевича, Россия

Аннотация. В статье рассмотрена сущность проблемы повышения уровня социокультурной компетентности преподавателей, обозначены современные принципы развития социокультурного образования.

Ключевые слова: компетентность, формирование, интеграция, преподаватель, сущность, значение.

Реформирование системы высшего профессионального образования, изменение знаниевой модели на компетентностно-ориентированную модель подготовки специалистов, бурные темпы научно-технического прогресса обуславливают необходимость пересмотра в Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения не только перечня элективных и факультативных учебных дисциплин, а и содержания, т.е. новые условия требуют пересмотра устоявшейся структуры научного знания и, как следствие, выработки новых подходов к содержанию высшего профессионального образования.

Социокультурный кризис охватил многие сферы человеческой жизнедеятельности (политической, экономической, общественной). На сегодняшний день он стал одним из факторов, способствующих возникновению и развитию кризиса в системе образования, характеризующегося в первую очередь тем «понятийным хаосом», который существенно осложняет процесс формирования идеального тезауруса будущего специалиста и зачастую сводит понятие «обучение» к понятию «образование», в том числе и в социокультурном образовании.

Как отмечает М.С. Каган, в последнее время гораздо активнее развёртывается «вторжение гуманитарных проблем в естествознание и методов «точных наук» в социальное, гуманитарное и культурологическое знание. Подобная интеграция предоставляет возможность гуманитарному знанию, с одной стороны, решить проблемы, которые «казались прежде недоступными», а с другой стороны, обозначает существеннейшую тенденцию развития научной мысли» [5].

Эта проблема, наряду с задачами гуманизации и гуманитаризации системы непрерывного профессионального образования, находит одно из возможных решений именно в создании и использовании *интегративного подхода* к организации подготовки современного конкурентоспособного специалиста.

Речь идёт о создании принципиально нового *дидактического подхода* к формированию социокультурной компетентности преподавателя с качественно новой структурой, основанного на *интеграции* системообразующих факторов, которыми должны стать фундаментальные категории, определяющие не только профессионализм специалиста, но и качества личности, в том числе и социокультурные.

По мнению многих ученых-педагогов, интеграция – это всеобщий и универсальный феномен, и определяется она как состояние связанности отдельных дифференцируемых частей в целое, а также как процесс, ведущий к такому состоянию [1, 3, 4, 7, 8, 10].

По своему *характеру*, интеграция – это объединительный процесс, направленный на эффективное достижение целей системы в целом и основанный на развитии взаимосвязей между элементами. По *результату* же интеграция – это всегда формирование целостной системы или укрепление ее целостности, единства.

Раскрытию сущности и значения интеграции в формировании социокультурной компетентности преподавателя высшей профессиональной школы способствуют также соотношения между

такими характеризуемыми ниже понятиями, как *связь, взаимодействие, единство, система*:

– *связь, взаимосвязь* – взаимообусловленность существования явлений, разделенных в пространстве и во времени, выражающая тенденцию к объединению элементов в единое целое;

– *взаимодействие* – категория, отражающая процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого. Интегративное взаимодействие – процесс укрепления связей, повышения согласованности взаимодействий;

– *единство* – общность, полное сходство, целостность, сплоченность, неразрывность, взаимная связь. Интеграция трактуется и как статическое свойство системы сохранять состояние связанности своих элементов, согласованность их функционирования, и как динамический процесс;

– *система* – множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство. Интеграция системы характеризует тенденции её развития как целостного образования, диалектически взаимосвязанного с дифференциацией системы.

Очевидно, что процесс интеграции – это основанный на развитии взаимосвязей между элементами объединительный процесс, который направлен на эффективное достижение различного рода целей (педагогических, коммуникативных и т.д.).

Первые представления о *системе как совокупности элементов, находящихся в структурной взаимосвязи друг с другом и образующих определённую целостность*, были представлены в философии Платона и Аристотеля. Воспринятые от Античности принципы системности развивались в дальнейшем Кузанским и Спинозой, а также Гегелем. Одним из определяющих свойств системности является эмерджентность, т.е. несводимость свойств системы к свойствам ее элементов.

Распространение идей *системного подхода* в различных областях человеческой деятельности определило переход науки от аспектного подхода, когда предметом изучения служит только определённая сторона действительности, к комплексному изучению объекта как многомерного целого системы.

Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. Он позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, отсутствующие у составляющих систему элементов. При этом акцент делается на то, что данная система находится в определённых отношениях с другими системами, более высшего и низшего порядка. Несомненно, что для формирования и развития социокультурной компетентности личности подобное акцентирование играет весьма важную роль.

При системном подходе сама педагогическая система рассматривается как совокупность таких взаимосвязанных компонентов, как цель образования, субъекты педагогического процесса (преподаватель и обучаемый), содержание образования, методы и формы педагогического процесса, материально-техническая база (средства обучения). Принципиальным значением для понимания сущности системного подхода к формированию социокультурной компетентности субъектов образовательного процесса служит то обстоятельство, что в данном случае речь ведётся о многоаспектности рассматриваемых явлений, свойств, следствий; об обязательной ориентации на практическую эффективность в принятии решений.

М.П. Стародубцев выделяет в качестве одного из видов системного подхода *комплексный подход*, который позволяет вычленив в научном знании о педагогических объектах такой вариативный элемент знаний, как *педагогический комплекс*. *Комплексный подход* предполагает управляемое объединение разнородных элементов – педагогических объектов, процессов, видов деятельности и т.п. Комплексность означает единство целей, задач, содержания, методов и форм образовательно-воспитательного воздействия и взаимодействия [9]. Идея комплексного подхода, по мнению многих педагогов-исследователей, сохраняет своё ведущее значение и в наши дни. Мы также отмечаем рациональность и целесообразность комплексного подхода к оптимизации процесса формирования социокультурной компетентности преподавателя, в первую очередь, из-за сложности и разнородности данной составляющей общей профессионально-педагогической компетентности. Вместе с тем, реализация комплексного подхода из-за имеющейся ныне концептуальной неразработанности проблемы осложняется целым рядом препятствий, основные из которых не удаётся преодолеть до сих пор.

Прежде всего, как отмечается в работах В.С. Леднева, Т.В. Добудько и других исследователей, основной проблемой остаётся то обстоятельство, что пока в задаче реализации *комплексного подхода* к формированию основных качеств профессиональной компетентности преподавателя не удалось самого главного – сформулировать, в чём состоит суть комплексности. Основная ошибка

сторонников комплексного подхода состоит, видимо, в том, что за основу общей систематизации содержания и процесса образования (в том числе и социокультурного образования) они пытались взять признаки, являющиеся вторичными по отношению к тем, которые отражены в общей предметной систематизации научного знания, и по отношению к структуре личности, к структуре деятельности. Искать комплексность, не отражённую в науке или структуре личности, означает нарушение научности содержания образования или нарушение логики формирования личности. Подлинная комплексность учитывает и предметную структуру научного знания, и структуру деятельности, и структуру личности, и логику формирования личности [2, 6].

При любом понимании сущности комплексного подхода практически все исследователи едины в том, что для определения содержания образования (общего или рассматриваемого нами высшего профессионального, а также и социокультурного) необходим учёт по возможности всей совокупности факторов, влияющих на морфологию и технологию образовательной деятельности.

Расхождения во мнениях начинаются с того момента, когда встаёт вопрос о том, какие именно факторы следует учитывать в первую очередь? Ведь все социокультурные факторы учесть принципиально невозможно в силу очевидной многомерности и полифункциональности таких сложных систем как образовательные (в том числе и социокультурные образовательные).

Если особо внимательно проанализировать последний тезис В.С. Леднева, то его смысл можно прокомментировать с позиции того обстоятельства, что существовавший ранее подход к определению содержания образования, в соответствии с которым игнорировался хотя бы один из таких факторов, как: «предметная структура научного знания», «структура деятельности», «структура личности», «логика формирования личности», по сути, не заслуживает названия комплексного. Оспорить другое трудно, но следует признать и то, что перечисленные факторы образуют исчерпывающий перечень детерминант содержания образования (общего, профессионального, социокультурного) с большей долей условности. Так, скажем темпоральная зависимость содержания перечисленных факторов с не меньшим правом может расцениваться как ещё один и весьма немаловажный момент, который должен учитываться в рамках комплексного подхода при решении проблемы определения содержания образования [6].

Безусловно *системный и комплексный подходы взаимосвязаны между собой*, но если педагогический или социокультурный объект не исследован как система, то осуществлять комплексное его преобразование (формирование, функционирование, управление и т.д.) весьма затруднительно из-за отсутствия понимания особенностей совокупности его отдельных сторон, то есть подсистем.

Таким образом, если системный подход даёт возможность познавать, изучать исследуемый педагогический или социокультурный объект на конкретном уровне анализа, то комплексный подход позволяет его преобразовывать на том же уровне. Такое *интегративное изучение объекта* даёт возможность максимально всесторонне изучить не только его содержательный компонент, но и увидеть наличие глубоких связей между ним и другими взаимосвязанными с ним объектами действительности, а также проследить динамику его развития и преобразования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грачев, Ю. А. Проблемы формирования профессиональных компетенций в образовательных организациях МВД России / Ю. А. Грачев, М. П. Стародубцев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2015. – № 3 (121). – С. 22–27.
2. Добудько, Т. В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования / Т. В. Добудько. – Самара : СГПУ, 1999. – 340 с.
3. Жукова, Т. А. Педагогическая технология формирования социокультурной компетентности будущих учителей: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. А. Жукова. – Самара, 2007.
4. Зюкин, А. В. Проблемы студентов высших учебных заведений во время занятий физической культурой и спортом на современном этапе / А. В. Зюкин, М. П. Стародубцев, А. А. Танастишин // В сборнике: Вопросы педагогики и психологии: теория и практика сборник материалов международной научной конференции [Электронный ресурс]. Научный редактор Маслов Сергей Ильич. – 2015. – С. 50–56.
5. Каган, М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М., 1988.
6. Леднев, В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М. : Высшая школа, 1991. – 224 с.
7. Романенко, Н. В. Компетентностный подход и государственные образовательные стандарты нового поколения / Н. В. Романенко, А. В. Зюкин, М. П. Стародубцев // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2008. – № 3. – С. 141–159.

8. Стародубцев, М. П. Мотивационно-потребностный подход в повышении эффективности физкультурно-спортивной деятельности студентов / М. П. Стародубцев, О. М. Стародубцева, В. Л. Татаренцев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2015. – № 3 (121). – С. 239–245.

9. Стародубцев, М. П. Основы педагогического мастерства и развитие профессиональной компетенции преподавателя вуза. Учебное пособие / М. П. Стародубцев, Д. А. Петров, Р. В. Кириченко и др. – Санкт-Петербург, 2014.

10. Стародубцев, М. П. Педагогические технологии. XXXI век. Учебное пособие / М. П. Стародубцев, Д. А. Петров, А. В. Зюкин и др. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский институт внутренних войск МВД России, 2014.

Материал поступил в редакцию 02.06.17.

THE NATURE AND SIGNIFICANCE OF INTEGRATION AT FORMATION OF TEACHER'S SOCIOCULTURAL COMPETENCE

V.V. Astafyev¹, T.V. Sapsayeva², I.O. Perelogov³, A.N. Bazanov⁴

^{1, 2, 3, 4} Senior Lecturer of Chair for Physical Education

The Bonch-Bruевич Saint-Petersburg State University of Telecommunications, Russia

Abstract. In the article, the nature of raising the level of sociocultural competence among teachers is considered; the modern principles of sociocultural education development are determined.

Keywords: competence, formation, integration, teacher, nature, significance.

УДК 378:54

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СПОСОБ ВНЕДРЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ХИМИЯ»

Т.Н. Клеймёнова, кандидат сельскохозяйственных наук,
старший преподаватель 12 кафедры математики и естественнонаучных дисциплин
Филиал ФГКВООУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Министерства обороны
Российской Федерации (Сызрань), Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются сущность и преимущества интерактивных методов обучения в организации внеаудиторной самостоятельной работы курсантов, описывается опыт их использования в военном вузе.*

***Ключевые слова:** интерактивные методы обучения, модерация, самостоятельная работа курсантов.*

В настоящее время в условиях жёсткой конкуренции, требующей постоянного обновления технологий ускоренного усвоения инноваций, быстрой адаптации к запросам и требованиям образовательных услуг в военном образовании (идёт процесс перевооружения в военно-космической отрасли, оснащения войск современной техникой) остро стоит вопрос о повышении качества подготовки военных кадров. Необходимы специалисты качественно нового уровня [1].

Осуществить это возможно лишь при широком использовании интенсивных технологий, эффективность которых очевидна. Формирование и развитие компетенций по дисциплине «Химия» у курсантов 1 курса специальности 25.05.04 «Лётная эксплуатация и применение авиационных комплексов»: ОК-9; ОПК-5; ПК-16(НИ); ПК-19 (НИ); К-20 (НИ) невозможны без организации высокоэффективной самостоятельной работы курсанта. Удельный вес её постоянно возрастает – до 50 % времени. Это требует внедрения интерактивных педагогических технологий, обновления технического и программного обеспечения самостоятельной работы, новых технологий самоконтроля и текущего контроля знаний, умений и навыков курсантов.

Виды самостоятельной работы курсантов определяются курсом, содержанием учебной дисциплины, характером изучаемой темы, формой занятия, степенью подготовленности курсанта, методическим и материально-техническим обеспечением и другими факторами учебного процесса. Существует следующая классификация видов самостоятельной работы:

1. Самостоятельная работа, обеспечивающая аудиторские занятия: подготовка к семинарам, практическим занятиям, лабораторным работам; оформление отчётов к выполненным лабораторным работам; решение задач по теме.

2. Самостоятельная работа, планомерно дополняющая аудиторские занятия: выполнение заданий на самостоятельную подготовку; изучение дополнительного материала к курсу лекций; выполнение рефератов по разделам курса.

3. Самостоятельная работа, инициативно дополняющая аудиторские занятия: изучение материалов реферативных и научно-исследовательских изданий с целью тематического обсуждения на конференциях и семинарах; занятия в научных кружках; участие в научно-исследовательских работах; подготовка к участию в олимпиадах и конкурсах. Возможны и другие виды самостоятельной работы курсантов в филиале [2, 4].

Анализ научной литературы и электронных ресурсов свидетельствует, что реализация современной парадигмы высшего военного образования через компетентностный подход требует конструктивного использования широкого диапазона интерактивных методов обучения, ориентированных не только на знания, но и на практическую направленность формирующих компетенций. Роль и значение этих методов в организации аудиторских занятий достаточно полно исследованы в научных и методических публикациях (Громова Л.А., Егорова Е.В., Сазонова Л.А., Шилина Ю.В.). Однако возможности и преимущества интерактивных методов в организации внеаудиторной самостоятельной работы курсантов исследованы недостаточно. Причина – ограниченное использование в процессе

организации самостоятельной работы курсантов интерактивных образовательных технологий [2].

Одним из инструментов решения данной проблемы является более активное внедрение интерактивных методов. Технология тестирования позволяет фиксировать результаты анкетирования, тестирования и других диагностических методик по выявлению индивидуальных качеств курсантов, позволяет проводить мониторинг формирования и развития компетенций курсантов. Курсанты работают с электронными учебниками, которые позволяют им не только получать теоретические знания, но и формировать, закреплять и совершенствовать практические умения и навыки по изучаемой дисциплине.

По дисциплине «Химия» применяются как традиционные, так и интерактивные виды самостоятельной работы курсантов. Понятие «интерактивный» происходит от английского «interact» («inter» - взаимный, «act» - действовать), означает взаимодействие. Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одной из целей является создание комфортных условий обучения, при которых курсант чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность. Это делает процесс обучения продуктивным. В педагогике термины «интерактивность» и «интерактивные методы обучения» используются при описании процесса обучения как сотрудничество равноправных его участников, как модель общения, основанная на взаимодействии преподавателя и курсанта, внутригруппового общения. Термин «интерактивное обучение» употребляется в связи с информационными технологиями, дистанционным образованием, с использованием Интернет-ресурсов.

Одним из интерактивных методов самостоятельной работы курсантов является работа с электронным учебником «Практикум по дисциплине “Химия”» Структурно и содержательно пособие построено таким образом, что предполагает изучать такие темы: «Введение. Химическая структура вещества. Строение атома», «Химическая термодинамика и кинетика»; «Химические системы. Дисперсные системы. Электролитические системы», «Окислительно-восстановительные свойства веществ. Основные электрохимические процессы», «Авиационное топливо», «Авиационные смазочные материалы. Заключение». Готовится выпуск электронного пособия «Лабораторный практикум по химии» и видеоматериалы «Виртуальные лабораторные работы по химии». После изучения каждой главы планируем ввести тренировочные и итоговые тесты. Курсант сможет в интерактивном режиме провести самоконтроль с помощью тренировочных тестов. Пока только имеются в учебном пособии примеры тестовых заданий по темам.

Опыт самостоятельной работы с электронными учебниками в военных вузах показывает, что у курсантов появляется повышенный интерес к такой учебной деятельности, в отличие от традиционного выполнения рефератов или контрольных заданий. Это способствует развитию позитивной мотивации и более качественному усвоению нового материала [2, 4]. Самостоятельная работа предполагает выполнение адаптивных педагогических методик, написание сообщений по вопросам военной специфики: защита от коррозии материалов летательных аппаратов; окислители, применяемые при эксплуатации воздушных судов; электролиты, применяемые при эксплуатации воздушных судов. Следует отметить разнообразие диапазона представленной тематики, которую курсанты формулировали самостоятельно, в соответствии со своими интересами: «Использование соединений кремния в авиации», «Сварочные работы в авиации». В марте 2017 года эти научные работы курсанты представляли на региональной научно-практической конференции студентов и молодых учёных «Молодёжная наука. Вызовы и перспективы» в филиале ФГБОУ ВО «Сам ГТУ» в г. Сызрани и на IX Всероссийской военно-научной конференции курсантов, проходившей в филиале ВУНЦ ВВС «ВВА».

Участие курсантов на конференции позволяет просмотреть и провести анализ видеоматериалов презентаций; увидеть свои достижения и проблемы; совершенствовать профессионально-коммуникативную компетентность. Результаты анализа проведённой работы свидетельствуют, что инициативная самостоятельная работа курсантов способствует развитию интереса к будущей профессии и совершенствованию профессиональных компетенций в области химии.

С точки зрения классификации интерактивных методов обучения процесс подготовки и проведения конференций относится к методу модерации. Moderare в переводе с латинского – приводить в равновесие, управлять, регулировать. В современном значении под модерацией понимают технику организации интерактивного общения, благодаря которой групповая работа становится более целенаправленной и структурированной. При использовании технологии модерации в процессе подготовки конференций преподаватель выполняет роль консультанта, наставника, более опытного партнёра. При обсуждении результатов проведения конференций метод модерации позволяет организовать

процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями. При этом соблюдается режим сотрудничества, равноправия её участников. Модерация – эффективная технология. Она позволяет повысить результативность и качество образовательного процесса. Процесс самостоятельной работы, организованный с помощью методов и приёмов модерации, способствует снятию барьеров общения, создаёт условия для развития творческого мышления и принятия нестандартных решений, развивает навыки совместной деятельности [3].

Использование интерактивных методов в организации самостоятельной работы курсантов делает процесс обучения мотивированным, продуктивным, личностно-ориентированным. Это способствует формированию и развитию компетенций будущих вертолётчиков.

Основные проблемы использования интерактивных методов в организации самостоятельной работы курсантов: значительные трудозатраты преподавателя на их разработку и на создание образовательной среды; низкую мотивацию у ряда курсантов; методы интерактивного обучения не всегда вписываются в установленные временные рамки традиционного обучения.

Интерактивное обучение целесообразней рассматривать как один из ведущих компонентов всесторонней стратегии, которая сочетает традиционные и инновационные методы обучения. Необходимо также осуществлять комплексный подход к организации самостоятельной работы курсантов [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алёхин, И. А. Эволюция подготовки военных кадров / И. А. Алёхин, В. К. Новик, В. В. Сильванский // Военная мысль. – №4 апрель, 2016. – С. 59–66.
2. Воротилкина, И. М. Самостоятельность студентов в учебном процессе / И. М. Воротилкина // Высшее образование в России. – 2012, №3. – С. 92–97.
3. Ивлева, Т. Н. Интерактивные методы обучения в организации самостоятельной работы студентов / Т. Н. Ивлева // Вестник Кем ГУКИ. – 21/2012. – С. 145–150.
4. Клеймёнова, Т. Н., Снежкина Л.П., Бугрова Л.А..Самостоятельность курсантов в учебном процессе / Т. Н. Клеймёнова, Л. П. Снежкина, Л. А. Бугрова // Потенциал современной науки. – №8, февраль 2017. – Липецк. – С. 140–143.
5. Самостоятельная работа студентов: метод. указ. / Сост. С. А. Сингеев, Е. М. Хмелева, Т. Н. Клеймёнова, А. В. Плетнев. – Самар. гос. техн. ун-т. Филиал в г. Сызрани. – Самара, 2001. – 24 с.

Материал поступил в редакцию 31.05.17.

INDEPENDENT WORK AS A WAY TO INTRODUCE THE INTERACTIVE FORMS OF TRAINING INTO THE DISCIPLINE OF CHEMISTRY

T.N. Kleimenova, Candidate of Agricultural Sciences,

Senior Lecturer of 12 Chair for Mathematics and Natural Science

Branch of The Military Training and Research Center of the Air Force “Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin” Ministry of Defense of the Russian Federation (Syzran), Russia

Abstract. *In the article the nature and advantages of the interactive training methods in organization of extracurricular independent work of military students are considered; the practice of using them in military higher education institution is described.*

Keywords: *interactive methods of cadets of instruction, moderation, independent work.*

УДК 378.1(08)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ МЕДИЦИНСКОЙ ШКОЛЫ

М.Г. Романцов¹, Л.Г. Горячева²

¹ доктор медицинских наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры педиатрии и детской кардиологии, ² доктор медицинских наук, профессор кафедры инфекционных болезней у детей

¹ ФГБОУ ВО «Северо-западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова»
(Санкт-Петербург),

² ФУВ ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский педиатрический медицинский университет», Россия

***Аннотация.** Профессионализм преподавателя медицинского вуза определен государственным стандартом «преподаватель высшей школы». Реализация способностей преподавателя в формировании профессионального развития личности обучаемых возможна посредством внедрения в учебный процесс компетентностного подхода. Установлен рейтинг профессионально-педагогических компетенций, определены значимые педагогические компетенции и выявлены компетенции, требующие развития и реализации в образовательном процессе.*

***Ключевые слова:** медицинское образование, компетентностный подход, профессионально-педагогические компетенции.*

Становление профессионализма преподавателей высшей школы, включая и медицинский вуз, одна из важнейших задач администрации вуза, которая должна планировать этапы и формы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава. Организацию, координацию, методическое обеспечение и обучение на цикле занятий по педагогике, ориентированном на государственный стандарт «преподаватель высшей школы» осуществляет отдел подготовки научно-педагогических кадров [1, 2]. Высшее образование сегодня характеризуется многоплановым преобразованием. Весьма актуальна проблема профессионально-личностного развития преподавателя, поскольку новые знания может дать только профессионал, владеющий современными образовательными технологиями [2, 3, 11, 12].

Черты современного медицинского образования (новые модели высшего образования, новые образовательные программы, направленные на усиление связи с практическим здравоохранением) оказывают влияние на преподавателя медицинского вуза. Кроме высококвалифицированной подготовки в определенной медицинской области, он должен владеть дополнительной квалификацией преподавателя высшей школы, о чем свидетельствуют нормативные документы [4, 15].

Педагогика высшей школы – отрасль педагогики, разрабатывающая актуальные проблемы высшего профессионального образования на основе государственного стандарта и с учетом моно- и / или полиуровневой подготовки специалистов. Важную роль играет и самообразование, систематическая познавательная деятельность, направленная на удовлетворение потребностей в знаниях и на формирование познавательных потребностей и соответствующих компетенций в познавательной деятельности [2, 3, 5, 6].

Преподаватель высшей школы должен планировать комплексный учебный процесс преподавания дисциплины, осуществлять его, создавать методическое обеспечение, оценивать эффективность учебного процесса с точки зрения достижения поставленных целей обучения. Парадигма высшего профессионального медицинского образования включает и педагогическую компоненту. Это пирамида программ, учебных планов, методик преподавания, учебная среда, система управления образовательным процессом [14].

К концу XIX века сложилась система дидактического знания, включающая сущность процесса обучения, содержание образования, методы обучения, роль преподавателя, организацию процесса обучения. Интерес к дидактике (теории образования и обучения) как науке об основах преподавания появляется в периоды коренной перестройки образования, когда идут поиски новых путей в обучении, пересмотр существующей системы обучения, конструирование методов обучения [7, 9].

В современной системе высшего образования компетентностный подход является

основополагающим для проектирования и создания образовательных программ, а в медицинских вузах является приоритетной задачей. Однако, в связи с нехваткой научно-педагогической литературы, рассматривающей вопросы компетентностного подхода в медицинском образовании, приходится опираться на общепедагогические научные труды. Ученые видят в компетентностном подходе способ для решения значимых задач в образовании: формирование конкурентоспособности образования, расширение возможностей международного сотрудничества, повышение привлекательности российского образования, сохранение отечественных традиций в образовании и т.д. Другие считают, что в связи с модернизацией образования, мы потеряли больше от разрушения отечественной школы фундаментального образования, чем приобрели в результате его реформирования. В ряде работ обсуждаются вопросы отсутствия принципиальных отличий между компетентностным подходом и «зуновской триадой», ставится под сомнение инновационный характер внедрения компетентностного подхода в отечественное образование. Нет глубоких исследований по методологическому обоснованию внедрения компетентностного подхода в образовательную практику высшей школы. С другой стороны, применение компетентностного подхода позволило определить проблемы дидактики высшей школы – необходимость изменения цели обучения, требований к результатам обучения, т.е. формирование компетентности, а не ЗУНов. С внедрением компетентностного подхода выстраиваются более эффективные модели обучения, которые основываются на принципах активного и самоуправляемого обучения, ответственного выбора методов обучения, с постоянным личностным ростом личности, формированием свободного мышления, психологической зрелости [6, 7, 10].

Профессиональная деятельность немислима без критериев ее оценки с позиций компетентностного подхода. Под профессиональной компетентностью понимается интегральная характеристика, определяющая способность, готовность решать профессиональные проблемы и профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, навыков, умений (компетенций), профессионального опыта [3].

Применительно к профессионально-педагогической деятельности врача компетентность рассматривается в двух аспектах: в области лечебно-профилактической деятельности как специалиста и в области профессионально-педагогической деятельности как преподавателя. Врачи, которые являются преподавателями медицинского вуза, занимают особое место в системе высшей школы, так как специфика их деятельности обусловлена двумя профессиональными детерминантами – медицинской и педагогической практикой. Они испытывают трудности в анализе, осмыслении своей педагогической практики в использовании педагогических подходов к формированию процесса обучения, оценке качества медицинского образования. Решая задачу качества профессионального образования, осуществляя внедрение в образовательный процесс новых способов его оценки, следует принимать во внимание личностную и профессиональную готовность преподавателей вузов, а выражается она в качестве их компетентности и компетенций, реализующих инновационные подходы в вузе [2, 10].

Компетентностный подход интегрирует в себе сформированные у педагога высшей школы профессионально-педагогические способности, связанные с обучением и становлением профессиональной направленности обучаемых по специальности и развитием профессионально важных качеств личности педагога-врача [18].

В.П. Беспалько (1989) [1] в своем описании процесса управления обучением выделил несколько уровней: знакомство, узнавание материала, его воспроизведение, применение знаний для различных задач, близких друг к другу по типу, получение субъективно нового, что свидетельствует об усвоении материала до уровня творчества. Для оценки степени подготовленности автор предлагает использовать формальный коэффициент, значение которого определяется отношением числа правильно выполненных заданий к общему числу предложенных заданий. Отметки предлагается соотносить со значениями данного коэффициента [18].

Результат профессиональной подготовки может быть описан с помощью понятия «профессиональная компетентность», которая сопряжена с достижением профессионализма, специалист овладевает качествами профессионала, устанавливает нормы и правила в профессии, выполняет сначала работу по образцу, по инструкции, затем приобретая квалификацию, осуществляет квалифицированный труд. Достигнув высоких результатов в профессии, осознавая себя в профессии, самоутверждаясь, человек превращается в субъект труда, в профессионала [13, 18, 19].

Основная деятельность преподавателя высшей школы связана с кафедрой, имеющей в связи с разнообразием функций сложную структуру и систему взаимодействия с другими кафедрами. Профессиональные знания преподавателя пополняются в результате изучения литературы по своему и

смежным предметам, так и при проведении научной и исследовательской деятельности. Потребность преподавателя знакомить учащихся с основными достижениями науки и развивать у обучающихся их способность к научной деятельности является фактором, способствующим рождению новых форм и методов обучения (проблемное обучение). А.А. Деркач [11] выделяет показатели развития научно-педагогической деятельности преподавателя: осознание ценности научных и педагогических знаний для собственного профессионального и личностного роста; совместная творческая деятельность и потребность в сотрудничестве с коллегами; рефлексия и стремление к профессиональному и личностному росту, критическое отношение к собственному научному и педагогическому опыту и опыту других; потребность в профессиональном и личностном самосовершенствовании (участие в конференциях, симпозиумах и т.д.). Совокупность условий, стимулирующих процесс становления научно-педагогической деятельности преподавателя высшей школы, обозначена понятием «лично-профессиональная ситуация». Ситуация, инициирующая развитие лично-профессионального потенциала педагога, рассматривается как процесс перехода от репродуктивного уровня развития к креативному с формированием и становлением его профессиональной компетентности [2].

Проблема компетентности преподавателя вуза активно исследуется, но на сегодняшний день нет единого определения понятия компетентности и окончательно не решен вопрос с перечнем компетенций. В высшем медицинском образовании проблема понимания сути компетентностного подхода находит свое воплощение, поскольку медицинское образование при оценке эффективности обучения опиралось на оценку знаний, умений и навыков, определяемых для различных врачебных специализаций. Несмотря на понимание необходимости реформировать высшее образование и актуальность компетентностного подхода, его внедрение остается проблемой и заключается как в понимании методологического характера компетентностного подхода, так и в осуществлении его практического внедрения, необходимо изменить методы работы преподавателей, касающиеся построения образовательного процесса, оценки обучения и методов обеспечения качества [6, 7, 16, 17, 20].

Нами проведено анкетирование по тесту, предложенному Даутовой О.Б. и Тарховой А.В., врачей-педиатров [14], обучающихся на циклах повышения квалификации по педиатрии и инфекционным болезням. В анкетировании приняло участие 102 слушателя. Исследование проведено конфиденциально, добровольно, получено согласие слушателей на анонимность.

Слушателям предложено два варианта задания: 1 – ответить на вопросы анкеты, позволяющие характеризовать профессиональный образ преподавателя медицинского вуза. Для этого необходимо оценить степень значимости профессиональных компетенций по четырехбалльной шкале и отметить вариант ответа, который в наибольшей степени соответствует мнению слушателей об «идеальном» преподавателе вуза.

2 – предложено определить рейтинг профессиональных компетенций преподавателей (с учетом предлагаемых вопросов), выявить высоко значимые для слушателей педагогические компетенции, а также определить педагогические компетенции, требующие внимания и реализации в учебном процессе.

Профессиональный профиль преподавателей, включающий преподавательскую (учебно-педагогические компетенции), научно-исследовательскую деятельность и социально-профессиональные коммуникации представлен в таблице 1.

Таблица 1

Представление слушателей о преподавателе высшей школы

Компетенции	Выраженность (в %) уровня компетенций		
	Низкий – 0-1	Средний – 2	Высокий – 3
Профессиональная компетентность (с учетом учебно-педагогических, научно-исследовательских и социально-профессиональных компетенций)	2.4	10.3	87.3

Низкий (0-1 балл) уровень компетенций определялся, по мнению слушателей, у 2.4 % преподавателей, тогда как на высокий (3 балла) уровень компетенций указали 87.3 % слушателей.

Таблица 2

Рейтинг компетенций, характеризующих профессиональную компетентность преподавателя высшей школы

Рейтинг	Компетенции	Средний балл
1.	Хорошо знает свой предмет. Обычно связывает теорию с практикой. Знакомит слушателей с новейшими материалами, касающимися данной дисциплины. Создает атмосферу взаимопонимания, диалога и сотрудничества. Доступно излагает материал.	3.0
2.	Внимателен к вопросам, поднимаемым слушателями, и всегда отвечает на них. В начале изучения учебной дисциплины знакомит с требованиями относительно форм контроля знаний. Объективно оценивает знания и умения слушателей.	2.9
3.	Эффективно распределяет аудиторное время; успевает рассмотреть все заявленные для изучения вопросы. Предлагает раздаточный информационно-аналитический материал по данной дисциплине	2.8
4.	Поощряет слушателей высказывать собственные идеи и мнения. Предлагает для самостоятельной работы задания, способствующие реальному личностно-профессиональному росту.	2.6
5.	Использует методы, которые активизируют учебную деятельность слушателей. Стремится заинтересовать слушателей аудиторной работой. При построении содержания учебной дисциплины учитывает контекст профессиональной деятельности слушателей	2.5
6.	Акцентирует внимание слушателей на различных концепциях по изучаемой теме. Вовлекает слушателей в дискуссии и поощряет участие в них. Находит время для внеаудиторных занятий со слушателями	2.4

На основании опроса слушателей по среднебалльной оценке компетенций установлены их рейтинги, которые сгруппированы в 6 групп и представлены в таблице 2. Высоко оцениваемые слушателями педагогические компетенции, средний суммарный балл которых колебался от 2.98 до 2.78, представлены в таблице 3.

Таблица 3

Высоко оцениваемые слушателями педагогические компетенции преподавателя медицинского вуза

Компетенции	Средний балл оценки	
ПК 1, 24	Хорошо знает свой предмет. Доступно излагает учебный материал	2.98
ПК 9, 16	Знакомит слушателей с новым материалом, касающимся изучаемой темы	2.90
ПК19	Создает атмосферу взаимопонимания, диалога и сотрудничества	2.82
ПК7	Эффективно распределяет аудиторное время, успевает рассмотреть все заявленные вопросы	2.80
ПК8	Обычно связывает теорию с практикой	2.78

Средний балл значимых для слушателей педагогических компетенций колебался от 2.7 до 2.62 и представлен в таблице 4.

Таблица 4

Значимые для слушателей профессиональные компетенции преподавателя

Компетенции	Средний балл оценки	
ПК18	Объективно оценивает знания, умения, навыки слушателей	2.70
ПК2, 20,23	Излагает учебный материал с использованием различных информационных средств, наглядных форм обучения	2.68
ПК6	Знает специфику обучения взрослых и с ее учетом представляет учебный материал	2.64
ПК11	Акцентирует внимание слушателей на новых концепциях по изучаемой теме	2.62

Педагогические компетенции, на которые необходимо обратить внимание с целью их развития и требующие реализации в учебном процессе

Компетенции		Средний балл оценки
ПК 3,5	Необходимость информирования слушателей по структуре и содержанию занятий, формах работы на занятиях	2.42-2.40
ПК 10,12,13, 14,15,17	Необходимость представления раздаточного материала по изучаемой теме, использовать методы, активизирующие учебную деятельность, вовлекать слушателей в дискуссии, диалоги, заинтересовать аудиторной работой, поощрять высказывать собственные идеи	2.44-2.38
ПК20	Находить и предлагать внеаудиторную деятельность	2.50
ПК21	Формировать личностно-профессиональный рост	2.54
ПК10	Разработка информационно-аналитического материала по темам и представлением их слушателям;	2.0
ПК21	Разработка заданий для самостоятельной работы, способствующей личностно-профессиональному росту слушателей	1.9

Низкая балльная (колебания от 2.5 до 1.9 балла) оценка представлена в таблице 5. На эти педагогические компетенции необходимо обратить внимание, поскольку они требуют своего развития и реализации в учебном процессе. Недостаток присутствия этих компетенций объясняется отсутствием у преподавателей (2.4 %) профессиональной подготовки по направлению «преподаватель высшей школы».

Таким образом, 87.3 % слушателей, принимавших участие в анкетировании преподавателей, высоко оценили их педагогическую компетентность; установлен рейтинг профессионально-педагогических компетенций, которыми необходимо владеть преподавателю медицинского вуза, определены высоко значимые для преподавателя педагогические компетенции и установлен перечень компетенций, которые требуют развития и реализации в образовательном процессе. Для реализации компетентностного подхода при обучении врачей на циклах повышения квалификации в медицинском вузе с целью повышения профессионализма врачей, необходимо обеспечить педагогическую подготовку преподавателям по направлению «преподаватель высшей школы».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько // Основы педагогической психологии. – М., 1989. – С. 24–25.
2. Ванчакова, Н. П. Психология и педагогика: учебное пособие / Н. П. Ванчакова, И. В. Тельнок, В. А. Хадик. – Санкт-Петербург : Издательство СПбГМУ им. И.И. Павлова, 2015. – С. 121–123.
3. Ефремов, О. Ю. Развитие профессионально-педагогической деятельности: профессиональная компетентность педагога / О. Ю. Ефремов // Педагогика. – М. : Издательство ПИТЕР, 2010. – С. 22–23.
4. Закон «Об образовании в Российской Федерации» №273ФЗ от 26 декабря 2012 г.
5. Зенкевич, Е. Р. Методическая поддержка преподавателей в оценке качества образования студентов / Е. Р. Зенкевич // Вестник ЮУрГУ, серия «Образование. Педагогические науки». – 2013, 1. – С. 116–119.
6. Ильясова, М. Д. Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы / М. Д. Ильясова // Сибирский педагогический журнал. – 2008, 3. – С. 61–77.
7. Косов, Ю. В. Методологические основы компетентностного подхода / Ю. В. Косов // Научные труды Северо-Западного института управления. – 2011, 1. – С. 27–32.
8. Кулакова, Е. Н. Компетенции: из прошлого в настоящее / Е. Н. Кулакова, В. И. Болотских, Т. Л. Настаушева // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2014, 2. – С. 52–60.
9. Логвинов, И. И. Дидактика: история и современные проблемы / И. И. Логвинов. – М. : Бином. Лаборатория знаний, 2007. – С. 43–44.
10. Митрофанова, К. А. Понятие компетенции и компетентности в высшем медицинском образовании / К. А. Митрофанова // Вестник ВГУ: проблемы высшего образования. – 2016. – 2. – С. 63–68.
11. Педагогика и психология высшей школы / Под ред. А. А. Деркача. – М. : Издательство РАГС, 2005. – С. 23–26.
12. Педагогика: учебный курс для аспирантов / Под редакцией Н. П. Ванчаковой. – Санкт-Петербург : Издательство СПбГМУ, 2015. – С. 9.
13. Проблемы компетентностного подхода в среднем и высшем образовании. Сборник научных трудов под ред. Т. Б. Гребенюк. – Калининград : Издательство РГУ им. И. Канта, 2008. – 152 с.

14. Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода / Под ред. О. Б. Даутовой, А. В. Торховой. – Санкт-Петербург : Издательство политехнического университета, 2014. – 296 с.
15. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2012 года № 26-20р «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки».
16. Романцов, М. Г. Компетентностная модель обучения врачей-педиатров с учетом особенностей образовательного процесса / М. Г. Романцов, И. Ю. Мельникова // Terra Medica. – 2016. – 3. – С. 4–7.
17. Романцов, М. Г. Компетентностный подход при модульном типе обучения врачей – педиатров / М. Г. Романцов, Л. Г. Горячева, И. Ю. Мельникова // Педагогика & Психология. Теория и практика». – 2016. – 5 (7). – С. 11–18.
18. Русин, Н. А. Компетентностный подход в деятельности врача-преподавателя / Н. А. Русин, С. В. Алексеева // Медицина и образование в Сибири. Педагогические науки. – 2008. – 2. – С. 1–4.
19. Сенашенко, В. С. Компетентностный подход в высшем образовании: миф и реальность / В. С. Сенашенко, Т. Б. Медникова // Высшее образование в России. – 2014. – 5. – С. 34–35.
20. Серякова, С. Б. Компетентностный подход в определении образовательных стратегий высшей школы / С. Б. Серякова // Перспективы науки. – 2011. – 10. – С. 314–316.

Материал поступил в редакцию 18.05.17.

PEDAGOGICAL COMPETENCE OF TEACHER IN HIGHER MEDICAL SCHOOL

M.G. Romantsov¹, L.G. Goryacheva²

¹ Doctor of Medicine, Candidate of Pedagogic Sciences,
Professor of Chair for Pediatrics and Paediatric Cardiology,

² Doctor of Medicine, Professor of Chair for Infectious Diseases in Children

¹ Mechnikov North-West State Medical University (Saint Petersburg),

² Saint-Petersburg State Pediatric Medical University, Russia

Abstract. *The state standard “teacher in higher school” determines teacher’s expertise in medical higher educational institution. Implementation of teacher’s skills in formation of professional development of student’s personality is possible due to application of competence-based approach in the academic process. The rating of professional pedagogic competencies is determined, the significant pedagogic competencies are distinguished and the competencies requiring development and implementation in educational process are allocated.*

Keywords: *medical education, competence-based approach, professional pedagogic competencies.*

УДК 378

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.Ю. Хацринова¹, С.В. Колесников²

¹ кандидат технических наук, доцент, ² кандидат экономических наук, доцент
Казанский национальный исследовательский технологический университет, Россия

***Аннотация.** Статья посвящена ретроспективному анализу состояния инженерного образования за период от XIX в. до XXI в. Показаны отличия требований государственных образовательных стандартов. Выявлены положения, которые могут привести к повышению эффективности российского инженерного образования.*

***Ключевые слова:** инженерное образование, государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, качество, система подготовки.*

Информатизация и компьютеризация современного общества, мировые процессы глобализации оказывают влияние на состояние отечественного инженерного образования. Оно перестало удовлетворять требованиям общества, производства, государства и личности, теряет привлекательность на международном рынке образовательных услуг. Это приводит к необходимости не только повысить качество образования, но создать новую модель инженерного образования, адекватную вызовам современности. Для этого есть все необходимые предпосылки. По уровню инженерного образования Россия в 1913 году была в числе пяти ведущих мировых стран. Это был период экономического роста, достигавшего в год порядка 9 %. Поэтому профессия инженера была престижной, высокооплачиваемой и имела высокий социальный статус в обществе, что привлекало в инженерные вузы профессионально ориентированную молодежь. После Октябрьской революции в инженерных вузах были сохранены методологические основы учебного процесса. Новое содержание образования обеспечило курс на индустриализацию, что также способствовало упрочнению ведущих позиций инженерного образования в России.

В период Великой Отечественной войны многие вузы были разрушены, эвакуированы глубоко в тыл, многие преподаватели и студенты ушли на фронт. Однако процесс подготовки специалистов – будущих инженеров продолжался. С 1943 года в восточных районах СССР открылось более 50 вузов. При этом даже в тяжелейшем 1942-м году правительство отменило решение Комитета по высшей школе о сокращении срока обучения в вузах с пяти до трех с половиной лет. Такое решение было признано неправильным, и прежние сроки подготовки специалистов были восстановлены.

В 70-е годы XX века промышленные предприятия страны устойчиво работали, первоначальная зарплата инженера превышала заработанные платы учителей, врачей, работников культуры и других специалистов. Сдавшие успешно экзамены студенты получали стипендию, а студенты, обучавшиеся на оборонных и приоритетных для государства специальностях, получали надбавку к стипендии. Размер стипендии обеспечивал достойный уровень жизни по тем временам, о чем свидетельствовал факт отсутствия массовой студенческой подработки. Предприятия отраслевых министерств и ведомств направляли на обучение своих работников и назначали более высокую стипендию. По окончании обучения молодой специалист обязан был возвратиться на работу на свое предприятие. При этом профильные предприятия помогали вузам в оснащении учебно-лабораторной базы, заказывали вузовским кафедрам хозяйственные НИР, предоставляли студентам возможность прохождения различных практик. На кафедрах вуза успевающих студентов приглашали для выполнения хозяйственных НИР. Это позволяло заниматься научно-исследовательской работой и получать за это материальное вознаграждение.

Конкурсная комиссия в инженерных вузах осуществляла отбор поступающих тщательно и в несколько этапов. Первый этап – зачисление абитуриентов, прошедших конкурс. В те годы студент сдавал в приемную комиссию подлинник аттестата и поступал только на выбранный факультет. На каждом факультете был свой конкурс – один для всех поступавших. По результатам обучения на 2-м курсе студент проходил второй этап конкурса – отбор в престижные группы по специальностям. Ежегодный отсев студентов по результатам экзаменационных сессий позволял не снижать уровень

подготовки студентов, оставшихся в вузе. Это позволяло сохранять высокий уровень вузовского образования. Существовавшая в советский период система профессиональной ориентации молодежи, а также политехническая направленность средней школы весьма эффективно привлекала в технические вузы одаренную молодежь.

Несмотря на некоторое снижение мотивации советской молодёжи к освоению инженерно-технических профессий, качество профессиональной подготовки инженеров было по-прежнему высоким, а за рубежом диплом инженера советского вуза считался престижным. Об этом свидетельствует тот факт, что в 1989/1990 учебном году 53 % от всех иностранных студентов советских вузов обучались по инженерным специальностям [2]. Централизованное планирование, ориентация на потребности социалистического народного хозяйства привели к тому, что в СССР до 40 % студентов получали инженерное образование (в других странах эта цифра колебалась между 10 и 20 %).

Проходившие в девяностых годах XX в. государственные реформы в образовании, сырьевая направленность российской экономики, спад промышленного производства значительно уменьшили производственную инфраструктуру и привели к понижению спроса на квалифицированные инженерные кадры. Износ основных производственных фондов приводит к незначительному использованию высокотехнологичного оборудования и работников, способных его эффективно осваивать. Введение платного образования, подушевое финансирование в высшей школе predetermined переориентацию целей инженерных вузов с позиции удовлетворения потребностей производства в кадрах, в позицию «предоставления образовательных услуг», а теперь, когда исчезло и само понятие «профессиональное образование», вуз гарантирует только уровень высшего образования. Отсутствует и обязательное распределение выпускников вузов. Статистические данные последних лет по вопросам качества подготовки будущих специалистов в вузе свидетельствуют, что более 35 % молодых специалистов испытывают трудности в конкуренции на рынке труда; более 27 % выпускников не востребованы по специальности в связи с недостаточной компетентностью и трудностями в адаптации к условиям практической деятельности; 17 % не владеют технологиями современного производства; более 15 % выпускников не видят перспективы своего профессионального развития и думают о смене профессии [1]. Работодатели также отмечают, что готовность выпускников вузов к инженерной деятельности не всегда соответствует современным требованиям к профессии; выпускники не имеют навыков самостоятельной поисковой деятельности, не умеют работать в команде, не могут эффективно решать практические задачи, профессиональное становление выпускников занимает еще несколько лет после окончания вуза и требует дополнительных усилий, а также денежных затрат от компаний, в которых они работают. По данным социологического исследования, проведенного на одном из производственных объединений, большинство инженеров сразу после окончания вуза работают по специальности (75 %). Однако только у 43 % содержание работы совпадает с областью специализации. В процессе профессионального роста только 33 % инженеров заняты в рамках специализации [1]. При этом потенциал инженеров используется не в полной мере. Только 10 % опрошенных инженеров считают, что они используются на производстве на 90-100 %, а 44 % – наполовину. В реализации творческого потенциала инженеров имеются немалые резервы: при определенных условиях согласны принять на себя больший объем работы 48 % инженеров, более широкий круг обязанностей – 30 %, повысить качество работы – 60 %. Таковы реальные резервы интенсификации инженерного труда.

В XXI веке изменилась профессиональная направленность молодежи. На первом месте стоит высокооплачиваемая работа при малых затратах, а инженерная деятельность с ее непрерывным производством, пожаро- и взрывоопасностью, большой социальной ответственностью не соответствует требуемому уровню оплаты труда. В настоящее время более популярными стали профессии банковских работников, менеджеров, предпринимателей, а также работа в качестве чиновников в административных структурах различного уровня. Это подтверждают и кампании приема в вузы – на гуманитарные и экономические специальности конкурс на одно бюджетное место составляет 15-30 заявлений, в то время как на инженерные специальности – как правило, не превышает 5 [1]. В вузах произошло увеличение количества выпускников гуманитарно-социально-экономического направления (с 164 тыс. человек в 2000 г. до 380 тыс. человек в 2013 г. [1]). Сегодня в стране по-прежнему имеется перепроизводство экономистов, юристов и социологов.

Переход к ЕГЭ привел к выделению изучаемых дисциплин в средней школе, объясняемый их выбором при сдаче экзамена, и они в большинстве относятся к гуманитарному циклу. Если в 2007 году в стране из средних школ выпускалось 1,5 млн. человек, то с 2014 года ежегодно школы оканчивают 600 тысяч выпускников. Из этого количества в вузы поступают более 400 тысяч человек, то есть

почти все, кто сдал ЕГЭ на уровень выше минимальной оценки. Среди поступивших в 2014 году на факультеты авиа- и ракетостроения отличников не было вообще, хорошистов – 58 %, троечников – 42 %. На факультеты электроники и радиотехники пришло 4 % отличников, 57 % хорошистов, 39 % троечников. А по профилю транспорта троечники вообще составили более половины первокурсников – 54 %, тогда как отличников было 3 %, а хорошистов – 43 %. Такой контингент не приводит к высокому уровню подготавливаемых специалистов. Статистика Минобрнауки РФ свидетельствует, что с 2009 по 2014 год процент выпускников средней школы, выбравших для ЕГЭ физику, колеблется от 20 до 26 %, между тем в 2014 году средний балл ЕГЭ по физике равнялся 45,8 баллам. В 2016 году произошло некоторое увеличение показателя ЕГЭ и увеличилось количество школьников, которые выбирают для сдачи естественнонаучные дисциплины.

На инвестиционном форуме в г. Сочи заместитель председателя российского правительства О. Голодец отметила, что слабо растет производительность труда. Она в 10 раз ниже, чем в ведущих странах, а наша доля в мировой торговле едва превышает 1 %. В российском производстве неэффективно используются достижения науки, прорывных технологий и современной техники. Российские производители активно вытесняются с рынков наукоемкой и высокотехнологичной продукции.

Для улучшения ситуации в нашей стране проводятся реформы образования. Они направлены на создание личностно-ориентированной концепции образования, обоснования многоуровневой системы высшего образования, разработку нормативной правовой базы, обеспечивающей новое содержание образования. В 1992 году был принят Закон Российской Федерации «Об образовании», в котором провозглашался демократический государственно-общественный характер управления образованием, и определялась автономность образовательных учреждений. С 1994 года в России действуют государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (далее – ГОС ВПО), которые обеспечивают качество высшего профессионального образования, единство образовательного пространства Российской Федерации [3]. В 1994-1996 гг. было разработано первое поколение государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, федеральные компоненты которых включали в себя минимум содержания основных образовательных программ (ООП); максимальный объем учебной нагрузки обучающихся; требования к уровню профессиональной подготовки выпускников. Их содержание базировалось на фундаментальной естественнонаучной и гуманитарной основе применительно к подготовке бакалавров. До 2011 года в стране функционировали два образовательных стандарта: стандарты первого и второго поколения. При этом не произошло кардинальных изменений в специфике проектирования содержания высшего образования, поскольку сохранилась ориентация на информационно-знаниевую концепцию высшего профессионального образования, где акцент делался на формировании перечня, объема и содержания дисциплин, а не на требованиях к уровню освоения учебного материала.

Утвержденные в 2009 году стандарты третьего поколения ориентировали результат образования на формирование профессиональных компетентностей. В нем отсутствуют деления на компоненты – федеральный, региональный и вузовский. ФГОС ВПО предусматривает требования к результатам освоения образовательных программ бакалавра, специалиста и магистра в виде компетентностей. Обязательным компонентом становится научно-исследовательская работа студента. Трудоемкость программы измеряется не в часах, а в зачетных единицах.

Требования к характеру и содержанию профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений были изложены в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», где задачи профессионального образования сводились не только к подготовке квалифицированных работников, а к формированию специалистов, готовых к профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Эти задачи получили развитие в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», где отмечается, что «возможность получения качественного образования продолжает оставаться одной из наиболее важных жизненных ценностей граждан, решающим фактором социальной справедливости и политической стабильности». Это в полной мере относится к высшей инженерной школе, которая осуществляет подготовку кадров для инновационной экономики России.

Для активизации и повышения уровня научных исследований в высшей школе была принята Государственная программа РФ «Развитие науки и технологий на 2013-2020 годы». Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2014-2020 гг.» направлена на решение установленных Стратегией инновационного развития Российской Федерации до 2020 года задач развития кадрового потенциала в сфере науки, образования, технологий и

инноваций, а также формирования сбалансированного и устойчиво развивающегося сектора исследований и разработок. На это направлен план мероприятий (дорожная карта) «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки». Проект «Развитие инженерного образования» реализуется по трем направлениям: повышение престижа инженерных направлений подготовки и специальностей; модернизация содержания инженерного образования; определение оптимальных объемов и структуры подготовки инженерных кадров, основанных на привлечении ключевых работодателей к процессу формирования контрольных цифр приема граждан.

Реализуются новые механизмы целевого приема и целевого обучения студентов, направленные на расширение участия работодателей в целевой подготовке. На это направлен Указ Президента Российской Федерации «О грантах Президента Российской Федерации для поддержки одаренных детей, поступивших в образовательные организации высшего образования», предусматривающий учреждение, начиная с 1 сентября 2015 года, 5 000 грантов Президента Российской Федерации для студентов очной формы обучения, проявивших склонности к техническому и гуманитарному творчеству, изобретательству в размере 20000 рублей ежемесячно.

Президент РФ Владимир Путин считает, что качество инженерного и рабочего образования в России необходимо существенно повышать и сделать его равным лучшим мировым стандартам: «России нужна национальная технологическая инициатива». «Пора перестать гнаться за количеством и сосредоточиться на качестве подготовки кадров, организовать подготовку инженеров в сильных вузах, имеющих прочные связи с промышленностью, и лучше, конечно, в своих регионах», – сказал Путин, обращаясь к народным избранникам в ходе ежегодного послания Федеральному собранию. Президент отметил, что сегодня значительная часть будущих инженеров учится «в вузах, которые давно оторвались от реальной производственной базы, от передовых исследований и разработок в своих областях».

Сегодня в условиях санкций, связанных с запретом поставок в Россию высокотехнологичного оборудования, пришло понимание того, что экономическая независимость России тесно связана с необходимостью повышения уровня инженерного образования и технологических преобразований в России.

23 июня 2014 г. в Кремле под председательством В.В. Путина состоялось заседание Совета при Президенте по науке и образованию, посвященное качеству инженерного образования. Президент отметил, что «сегодня лидерами глобального развития становятся те страны, которые способны создавать прорывные технологии и на их основе формировать собственную мощную производственную базу. Качество инженерных кадров становится одним из ключевых факторов конкурентоспособности государства и, что принципиально важно, основой для его технологической, экономической независимости».

Премьер-министр РФ Д.А. Медведев заявил, что государство намерено оказать поддержку вузов, готовящих инженеров. Об этом глава правительства заявил во время рабочего визита в Забайкалье, на встрече с работниками АО «Авиационный ремонтный завод». Он отметил, что потребность в инженерах в стране достаточно высока, поэтому взят курс на возрождение инженерного образования.

В ходе проведенного анализа можно сформулировать следующие гипотетические положения, которые могут привести к повышению эффективности российского инженерного образования: преемственность советского опыта в подготовке инженерных кадров, активизация сотрудничества производства, бизнеса, образования на основе взаимной заинтересованности; нейтрализация негативных факторов, непосредственно влияющих на рынок инженерного труда; увеличение доли современных наукоемких производств, заинтересованных в притоке молодых инженерных кадров; увеличение заработной платы инженерных кадров; материальное оснащение современных вузов. Совершенствование системы подготовки инженерных кадров возможно лишь при условии согласования интересов всех заинтересованных субъектов на базе единых требований, учитывающих как текущие, так и перспективные потребности развития страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акатьев, В. А. Инженерное образование в постиндустриальной России / В. А. Акатьев, В. А. Акатьев, Л. В. Волкова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14671> (дата обращения: 06.05.2017).
2. Бодрова, Е. В. Государственная политика в Российской Федерации в области культуры и образования на рубеже XX-XXI вв. / Е. В. Бодрова, М. Н. Гусарова, А. В. Мешкова. – М. : Изд-во МосГУ, 2008. – 202 с.

3. Постановление Правительства РФ от 12 августа 1994 г. N 940 «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования». Система ГАРАНТ. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/181094/#friends#ixzz43jjPsOmW>.

Материал поступил в редакцию 31.05.17.

THE MODERN SITUATION IN ENGINEERING EDUCATION

O.Yu. Khatsrinova¹, S.V. Kolesnikov²

¹ Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,

² Candidate of Economic Sciences, Associate Professor

Kazan National Research Technological University, Russia

Abstract. *The article deals with the posthoc analysis of situation in engineering education in XIX-XXI centuries. The differences in the requirements of the state educational standards are shown. The provisions, which can result in the increased efficiency of the Russian engineering education, are allocated.*

Keywords: *engineering education, state educational standards of higher professional education, quality, training system.*

UDC 378:001.898

**EXPERIENCE OF CASE-STUDY METHOD APPLICATION
FOR STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCIES FORMATION**

G.A. Galchenko¹, J.V. Marchenko², E.A. Panfilova³, S.A. Timofeev⁴

¹ Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Senior Lecturer,

² Candidate of Technical Sciences, Senior Lecturer,

³ Candidate of Philosophical Sciences, Senior Teacher, ⁴ Postgraduate
Don State Technical University (Rostov-on-Don), Russia

Abstract. *The form of active training of students on the basis of the case-study method according to the requirements of the Federal State Educational Standards 3++ (ФГОС 3++) is considered in the article. The formation of professional and professionally specialized competences in the field of the transport processes organization is taking place with the use of the modern computer technologies and mathematical methods of modelling in accordance with the abilities and inclinations of students within the framework of continuous education. The portfolio of tasks for the group of five includes the solution of actual transportation problems: the traffic jams at crossroads, the operation of the adaptive traffic lights. The results of group work have practical application in scientific and educational areas.*

Keywords: *case-study method, transport processes, information technologies, modelling method.*

The improvement of the modern higher education quality is directly connected with the requirements of the Federal State Educational Standards 3++ (ФГОС 3++).

When studying special disciplines the emphasis is on development and improvement of knowledge and skills for the implementation of professional activity of a graduate. The use of the case-study method [8, 10] in formation of professional and professionally specialized competences is successfully applied at the faculty Transport, Service, Exploitation in Don State Technical University[2]. The ability to take into account the modern trends in the development of information technology in the sphere of their professional activity is the important component of professional and professionally specialized competences. In the first year, students are already immersed in new information technologies. In the second year, students are trained to use their information knowledge in relation to transport problems, study special sections of computer sciences and computer technologies. The new Federal State Educational Standards of higher education provide the principle of continuity of levels of professional vocational education (bachelor degree – magistracy – post-graduate study).

The use of active cognitive methods of education including the described case-study method allows to go beyond the level of professional higher education by its application at the first stage in the group of lyceum students and high school students, at the second stage at bachelor degree level, then at magistracy level, postgraduate study and event use at improvement of professional skills stage.

The essence of case-study method (the specific situations method) in education consists in organization of educational process on the basis of specific, actual practical problems, the solution of which will allow students to actualize the relevant knowledge. The problems that our students are facing do not have a unique solution.

Working in a team, each student can put forward his own way, his vision as the problem of logistics of transportation system in the urbanized environment represents a complex and challenging task. A good case should meet the following requirements:

- be actual;

- contribute to the development of analytical thinking;
- have different alternatives of the solution;
- have the appropriate level of difficulty;
- do not become out of date rapidly;
- display typical situations.

The organization of the transport process within the boundaries of a major city is an urgent actual task, causing great interest among the students of the following programs of training: 23.03.03 “Organization of transport processes and traffic safety”, 23.04.02 “Ground-based transportation and technological complexes”.

In the context of case-portfolio formation, we consider the organization of the transport process in the city of Rostov-on-Don during preparation to the 2018 FIFA World Cup. A Considerable quantity of crossroads of a city where lodgements is formed, demands adoption of measures on martempering of situation [7]. City authorities spend considerable work on perfection of transport process. The new routeing network is created, strips with marking in addition deposit “A”.

Therefore, it is especially interesting to students to prosecute these subjects, to heckle the modern problems of a native city. Being based on the classical circuit design, we prepare an educational situation: we create a group of five students of a third year and lyceum students. Everyone gains the individual task according to the possibilities and bents. We spend discussions in the created group, in common we form a case (a portfolio of tasks, figure 1). It is necessary for performance of portfolio tasks. To choose some problem crossroads of Rostov-on-Don, to generate matrixes of correspondence for each crossroads, to gate out the essential criteria of a certain situation, (for example the length of turn the formed lodgements duration of phases of switching of the signal light etc.), to develop computer programs of calculation of the basic transport characteristics, to generate offers on situation martempering.

Sampling of a problem section, mathematical method of calculation and programming language remains for the executor. Students choose two methods: electrodynamic [4,6] and a method of cellular automata [1, 3]. Three programs for the personal computer are developed. Programs are written in programming language Pascal ABC with platform use.NET Framework.



Fig. 1. Formation and discussion of a case – a portfolio

The menu of programs for work in manual and automatic regimes is developed. It is offered to inject into a control system of traffic adaptive signal device (EXPERT), sensitively reacting to situation on a route at present. Thanks to joint creativity the unique program “Adaptive signal light” is developed. The program allows visualising process, using the constant data tables of congestion of a crossroads in various days of week and hours of days. Variable factors are considered also: light exposure of road, the atmospheric phenomena. The transport network breaks into separate virtual sections. To each section individual number (figure 2) is assigned. Under this number, it is in the Internet. The basic functionality of the program: loading from the Internet of a card with the image of an observed crossroads. Operating mode sampling –manual control or automatic regime. Reading of the tabular information on a condition of congestion of a crossroads and weather conditions. Conservation of results in graphical and tabular aspect.

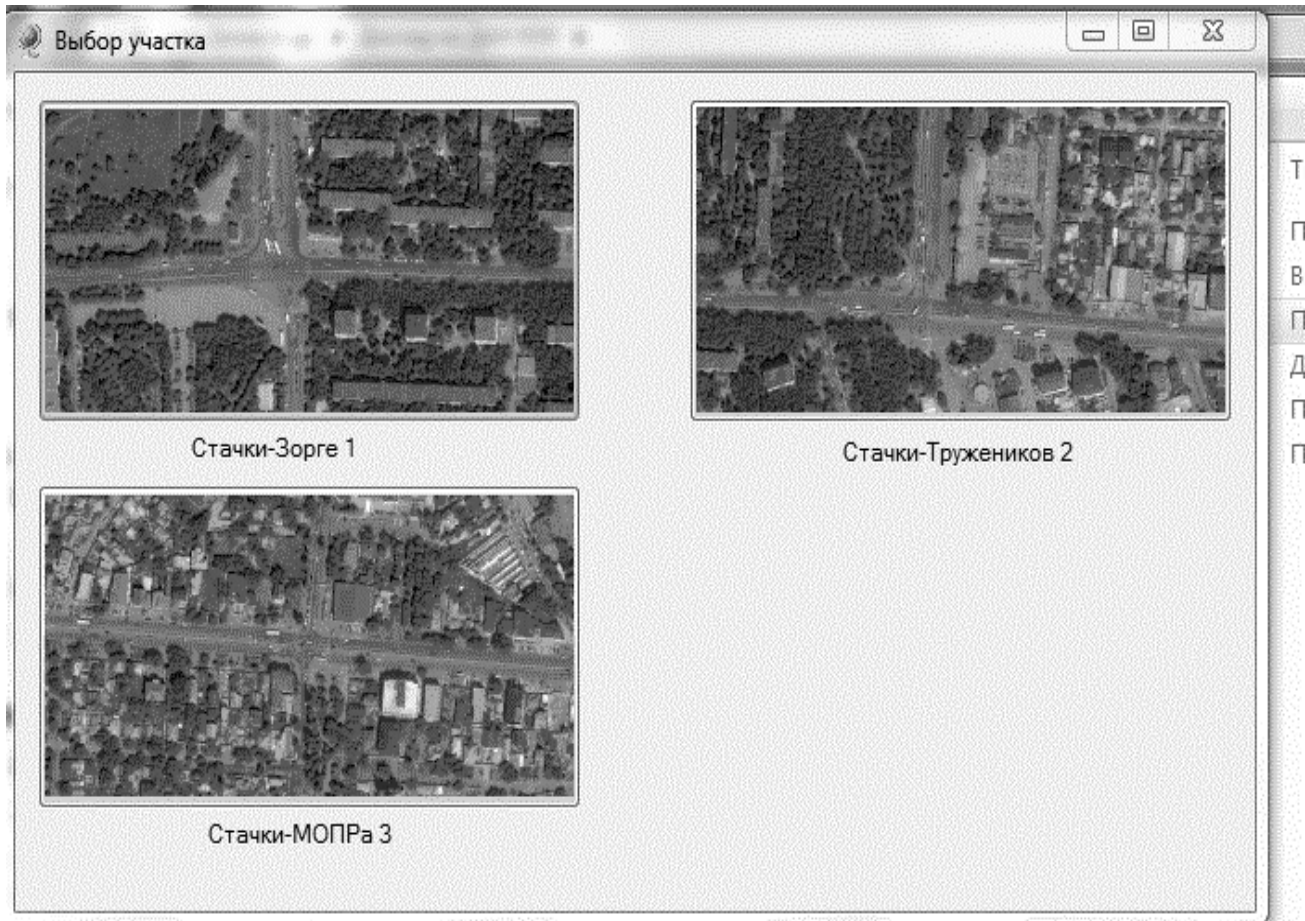


Fig. 2. Numbered site choice on the Internet

In the modern control packages the signal light install the modem and sim-cards for access to the Internet and synchronisation with the server. Development engineers of the given program complex have been accepted to participation in competition IT of workings out at government RO. Comparison results of work of the signal light with the fixed operating mode (FS) and the EXPERT shows that at equal parameters the EXPERT gives essential decrease in length of turn, waiting time decrease at a crossroads (figure 3). Developed by group of programs trained a complex it can be used in the scientific purposes [3, 5] and it is recommended as the informational production engineering at formation of professional competence of students in the field of optimum planning of networks.

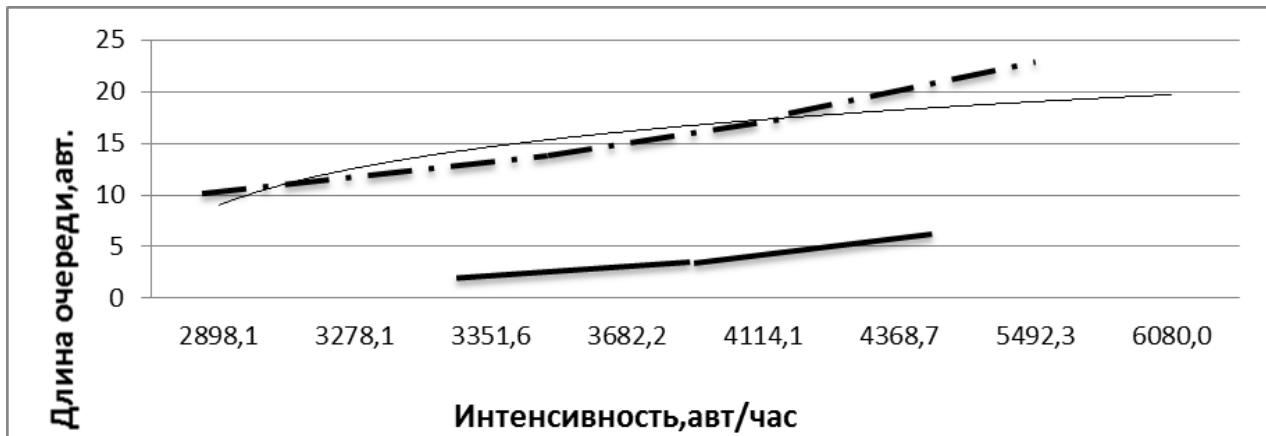


Fig. 3. Comparison of dependence between the average length of turn and intensity of movement of cars at crossroads

Developed by group of programs trained a complex it can be used in the scientific purposes [3, 5] and it is recommended as the informational production engineering at formation of professional competence of students in the field of optimum planning of networks. One of directions of the further development offered case - a portfolio on martempering of the organisation of traffic, optimisation of system of itineraries of transport was possibly with use of a multipurpose transport complex [9] – the patent for the invention, working out of our chair.

The results of research of the transport network sections allow making offers on carrying capacity raise, also improving ecological conditions of a city. Besides installation of the EXPERT, at the expense of optimisation of transport stream work, allows saving essentially means that are usually spent for redesign and expansion of roads. The EXPERT is possible to use both on the already existing streets, and on the firstly designed. Case is a specific production engineering of exploratory and design activity. At work within the limits of the case-study method there is formation of a problem and search of ways for its solution, escalating informative activity, formation of professional competences.

REFERENCES

1. Dolgushin, D. J. Application of cellular automatic machines to modelling of transport streams. The monography / D. J. Dolgushin, T. A. Myznikova. – Omsk : CIBADI, 2012. – 118 p.
2. Galchenko, G. A. Application of a method of active training on basis of computer model “Multibrendovyy showroom” / G. A. Galchenko, N. S. Dontsov, A. A. Sarabashev // A science Symbol. – Novosibirsk, 2016. – Ч.1, №2. – P. 90–96.
3. Galchenko, G. A. Application of a method of cellular automatic machines for the analysis of a transport situation at crossroads of Rostov-on-Don / G. A. Galchenko, A. V. Alejnikova, M. I. Denisov // Materials internat.nauchn.-prakt. conf., Kazan, 3 h. – 2017. – P. 12–15.
4. Galchenko, G. A. Application of a method of electromodelling to calculation of the basic characteristics of transport streams / G. A. Galchenko, O. N. Drozdova, D. A. Mishchenko // Forum materials “Safety, road, children – 2015”. – Novochoerkassk.
5. Galchenko, G. A. Application of adaptive traffic lights for improvement of ecological conditions of cities. Technology of transport processes on Don / G. A. Galchenko, A. V. Alejnikova, M. I. Denisov. – Novochoerkassk “Lice”, 2016. – P. 95–97.
6. Galchenko, A. Calculation of the basic characteristics of a transport stream on a street site Orbital – street Beljaeva to Rostov-on-Don / A. Galchenko, A. A. Detistova // Forum materials “Safety, road, children – 2015”. – Novochoerkassk. – P. 146–149.
7. Marchenko, J. V. Probe of a routeing network of public transport in Rostov-on-Don with use of social poll. Technology of transport processes on Don / J. V. Marchenko, S. I. Priests et al. – Novochoerkassk : Publishing house “Lice”, 2016. – P. 127–131.
8. Plahova, V. G. Formation of the mathematical competence at the future engineers / V. G. Plahova // Actual problems of mathematics and a technique of teaching of mathematics: Col. Proceedings. – Ed. by S. N. Dorofeyev. – Penza :ИГТА, 2007.
9. URL : <http://www.freepatent.ru/patents/2471661>.
10. URL : <http://www.metodolog.ru/01142/01142.html>.

Материал поступил в редакцию 01.06.17.

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА CASE-STUDY ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Г.А. Гальченко¹, Ю.В. Марченко², Э.А. Панфилова³, С.А. Тимофеев⁴

¹ кандидат физико-математических наук, доцент, ² кандидат технических наук, доцент,

³ кандидат философских наук, старший преподаватель, ⁴ аспирант

Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону), Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается форма активного обучения студентов на основе метода case-study в соответствии с требованиями ФГОС 3++. Формирование профессиональных и профессионально-специализированных компетенций в области организации транспортных процессов происходит с использованием современных компьютерных технологий и математических методов моделирования в соответствии со способностями и склонностями обучаемых в рамках непрерывного образования. Портфель заданий для группы из пяти человек включает решение актуальных транспортных проблем: заторы на перекрестках, работу адаптивных светофоров. Результаты работы группы имеют практическое применение в научной и образовательной областях.*

***Ключевые слова:** метод case-study, транспортные процессы, информационные технологии, методы моделирования.*

УДК 612.789

**ВСЕ О ЗАИКАНИИ: ПРИЧИНЫ, МЕХАНИЗМЫ,
СИМПТОМЫ, МЕТОДЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

В.О. Коптева¹, И.В. Григорьев²

¹ студент 2 курса, ² кандидат биологических наук, ассистент кафедры «Нормальная физиология»
Новосибирский государственный медицинский университет, Россия

***Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема заикания, в частности, ее причины, механизмы, симптомы и методы преодоления.*

***Ключевые слова:** заикание, речь, поражение мозга, нервная система.*

Проблему заикания можно считать одной из самых древних в истории развития учения о расстройствах речи. Эта проблема интенсивно изучалась и освещалась в литературе на протяжении всего 20-го века.

Заикание определяется как нарушение темпа, ритма и плавности устной речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата. До настоящего времени нет единого взгляда на этиологию заикания. При проявлении заикания имеет значение ряд факторов:

1) Определенный возраст ребенка.

Первые признаки появляются в возрасте 2-6 лет, это обуславливается тем, что формирующиеся координаторные механизмы речевой деятельности находятся на стадии интенсивного формирования.

2) Состояние центральной нервной системы.

По состоянию центральной нервной системы выделяют две группы заикающихся. У первой группы заикающихся отмечается органическое поражение мозга резидуального характера, возникающее во внутриутробном, пренатальном или постнатальном периодах развития. У второй группы не обнаруживается органического поражения мозга, они характеризуются повышенной впечатлительностью, тревожностью, низким уровнем адаптации к новым условиям, что свидетельствует об особом, более ранним состоянии центральной нервной системы, чем в норме [2].

3) Особенности формирования функциональной асимметрии мозга.

Существует немало наблюдений, свидетельствующих о тесной связи заикания с леворукостью. На это указывает большой процент левшей среди заикающихся. Также заикание нередко возникает при перевоспитании леворукости на праворукость. В тех случаях, когда переучивание происходит грубо, а также в неадекватно сжатые сроки, у ребенка может появиться заикание.

Электрофизиологические исследования свидетельствуют о том, что у заикающихся нарушается ведущая роль левого полушария в организации устной речи (И.В. Данилов, И.П. Черепанов, 1970). Ослабление гармонического взаимодействия между симметричными структурами мозга у заикающихся делает центральную нервную систему особо ранимой, что, в первую очередь, отражается на их речевой функции.

4) Наличие психической травматизации.

Психические травмы делятся на острые и хронические. Острая психическая травма – это сильный, как правило, внезапный психический шок, вызывающий сильную эмоциональную реакцию. Чаще всего это испуг, чувство страха. Хроническая травма – это длительные отрицательные эмоции, появляющиеся вследствие эмоциональных неразрешенных, постоянно закрепляемых конфликтных ситуаций. Такое состояние может развиваться у детей в семье с напряженным психологическим климатом.

5) Генетический фактор.

Если среди близких родственников имеется заикающийся, то есть риск появления заикания в последующих поколениях, так как по наследству передается определенная слабость центральных речевых механизмов, которые подвержены воздействию факторов риска [14]. В исследовании Драйна и его коллеги решили найти, какой именно ген связан с этим заболеванием. Они проанализировали более 10 миллионов нуклеотидов ДНК и нашли мутацию, - она в гене GNPTAB, этот ген кодирует белок, который помогает клеточной структуре лизосоме участвовать в клеточном переваривании веществ. Люди с лизосомальными дефектами страдают от метаболических заболеваний, но никто не предполагал, что лизосомный дефект может вести к заиканию [11].

При заикании, как правило, отсутствует одна причина, вызывающая данную речевую патологию, для этого необходимо сочетание ряда факторов.

Механизм заикания

Этиология заикания заключается в асинхронной работе речевых центров. Нарушение синхронной работы любого из центров головного мозга, вовлеченных в синтез, воспроизведение и анализ собственной речи неизбежно приведет к нарушению речи.

Речь идет об асинхронной работе центра Брока и области Вернике, формирующих замкнутый круг. Сбой в работе центра Брока, который формируется как слишком сильный импульс, направленный к речевому аппарату, приводит к спазму речевых и дыхательных мышц. В это время область Вернике воспринимает, что речь нарушена, и посылает еще больший сигнал возбуждения центру Брока, чтобы исправить ситуацию, что приводит к еще большему спазму речевых мышц, а также к закреплению патологической ассоциативно-эфферентной связи [10].

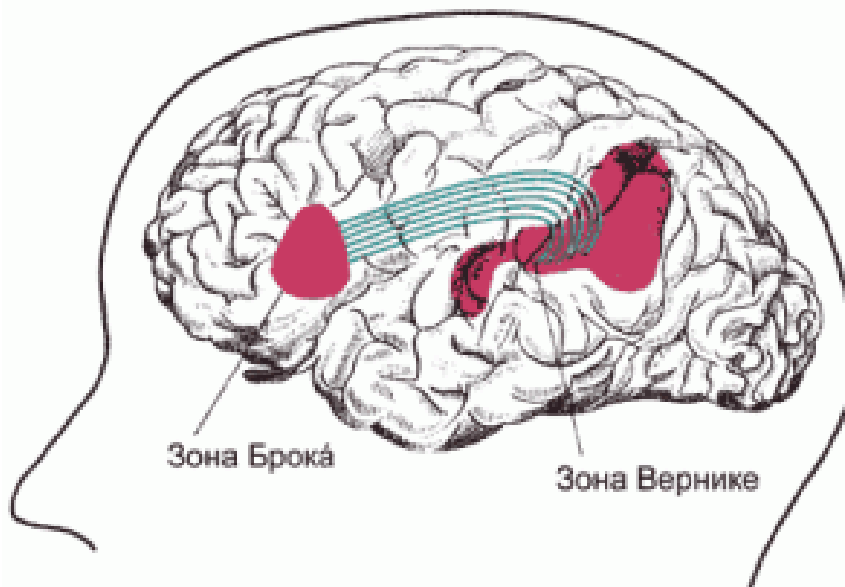


Рис. 1.

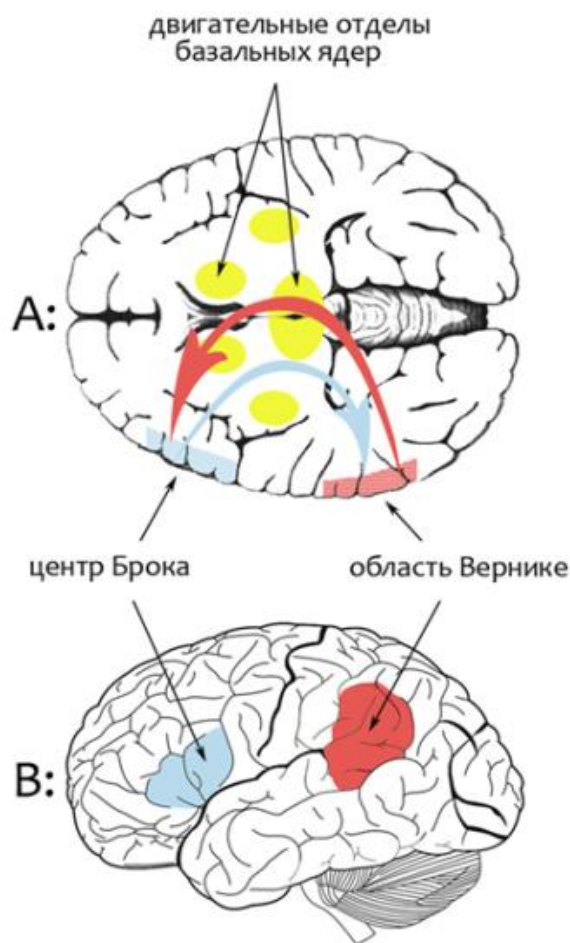


Рис. 2.

В последнее время у исследователей появляются предположения, что ведущую роль в процессе заикания играет выпадение отдельных функций области Вернике, когда человек не всегда способен целостно анализировать произносимую речь, а непосредственно в моменты запинок синхронизация синтеза и восприятия своей речи практически не осуществляется.

Нейрофизиология заикания

ДВОЙНАЯ СИСТЕМА СВЯЗИ МЕЖДУ РЕЧЕВЫМИ ЦЕНТРАМИ



А - горизонтальный разрез, вид сверху
В - вид сбоку на кору левого полушария

Рис. 3.

Речевые центры Брока и Вернике сообщаются друг с другом как напрямую через двигательные отделы коры (латеральный путь), так и через подкорковую систему (медиальный путь) – таким образом, взаимосвязь между речевыми центрами дублируется.

МЕДИАЛЬНЫЙ ПУТЬ

Медиальный путь включает в себя двигательные отделы базальных ганглиев преимущественно левого полушария, дополнительную двигательную зону и ядра передней части таламуса.

В дополнительной двигательной зоне происходит ритмичное сложение слогов, слов и фраз друг с другом. Таким образом, базальные ганглии объединяют компоненты сложных движений в единое целое – при заикании эта функция нарушена.

Вообще у всех людей в состоянии сильного нервного напряжения и стресса работа базальных ганглиев и дополнительной двигательной зоны может нарушаться, что так же проявляется в виде слабых речевых запинок, дрожания и нарушений координации движений, а в спокойном состоянии все приходит в норму. Это относится и к заикающимся – в состоянии стресса речь обычно ухудшается.



Рис. 4. Латеральный путь связи между речевыми центрами Брока и Вернике через двигательную кору больших полушарий

ЛАТЕРАЛЬНЫЙ ПУТЬ

А вот влияние латерального пути усиливается при сознательном контроле над речью. Как раз этот путь открыт для «сигналов синхронизации», здесь происходит постоянная обратная связь между произносимой и слышимой речью. Когда человек поет в унисон, читает одновременно с кем-то или говорит под ритм метронома, полностью включается именно латеральный, корковый путь [9].

Симптомы заикания

Большинство запинок при заикании представляют собой повторы или продление начальных звуков или слогов, остановки на начале слога или слова. Часто вместе с запинками у заикающихся наблюдаются непроизвольные сокращения мышц лица, шеи, рук и ног. Вероятно, эти рефлексивные движения появляются как бы в помощь выговариванию, но, по сути, они только усиливают впечатление неуверенности и затрудненности речи заикающегося.

Кроме того, у людей с проблемой заикания появляется страх некоторых звуков и слов, стремление заменить их описательными оборотами или синонимами, чтобы избежать пугающих слов, или совсем уйти от ситуаций, где нужно говорить.

Виды заикания

1. Виды заикания по форме судорог:

- *Клоническое заикание* – когда несколько кратковременных судорог, следующих друг за другом, ведут к непроизвольному повторению отдельных слогов и звуков.
- *Тоническое заикание* – если мышцы длительно и сильно сокращаются. В результате происходит задержка речи.
- *Смешанная форма* развивается, когда сочетаются оба вида нарушения речи.

2. Виды заикания по течению:

- *Постоянное* – заикание, возникнув, присутствует постоянно при всех ситуациях и в формах речи.
- *Волнообразное* – заикание не исчезает до конца: то появляется, то исчезает.
- *Возвратное (рецидивирующее)* – дефект речи, исчезнув, появляется вновь. Иногда после довольно длительных периодов речи без запинок.

3. Виды заикания по клиническим формам:

- *Невротическая форма* наблюдается при отсутствии внутриутробной гипоксии или родо-

вых травм. Заболевание носит функциональный характер, мозговые структуры не поражаются. Толчком к развитию служит психическая травма.

– *Неврозоподобная форма* наблюдается при наличии угрозы выкидыша, асфиксии, родовых травмах. Имеется органическое поражение головного мозга. Внешние факторы при данной форме не являются причиной развития.

Методы преодоления заикания

Необходим комплекс мер: медикаментозное лечение, физиотерапия, психотерапия, нормализация микросоциального окружения. Логопедические занятия – только составная часть комплексного лечебно-педагогического воздействия на заикающегося. Подбор методики должен быть строго индивидуальным и адекватным, она должна соответствовать определенному виду заикания.

Основу медикаментозной терапии составляют противосудорожные и седативные препараты, которые, кроме положительных эффектов, имеют и негативные действия: притормаживают психические процессы в головном мозге, замедляют метаболизм, вызывают сонливость, боли в голове, ухудшают обучаемость и память.

Бензодиазепины были показаны, чтобы уменьшить тревогу, у людей, принимающих этот препарат, не было никакого прогресса в излечении заикания [13].

Правила и упражнения в плавной речи

Некоторые исследователи и логопеды-практики считают целесообразным сообщить заикающимся, а затем регулярно повторять с ними правила для упражнения в плавной речи. Впервые 12 правил для упражнения в плавной речи были разработаны А. Гуцманом и Г. Гуцманом в 1924 году. Но их применение актуально и в наши дни, широко применяется на практике и дает результаты.

1. Говори медленно и спокойно, т.е. выговаривай слог за слогом, слово за словом, предложение за предложением.

2. Всегда уясни себе, что и как ты будешь говорить.

3. Не говори ни слишком громко, ни слишком тихо.

4. При разговоре стой или сиди прямо.

5. Прежде чем начать говорить, быстро и глубоко вдохни ртом.

6. Расходуй дыхание экономно. Во время разговора старайся по возможности задерживать дыхание.

7. Переходи всегда решительно и определенно в положение для произнесения гласных.

8. Направляй выдох не на гласный, а на согласный звук.

9. Никогда не нажимай на согласные; в случае необходимости говори ниже обыкновенного тона и несколько растягивай все гласные.

10. Когда слово начинается с гласного, то начинай его тихо и несколько пониженным тоном.

11. Растягивай долго первые гласные в предложении и связывай все слова предложения между собой, как будто все предложение представляет собой одно многосложное слово.

12. Всегда старайся говорить внятно и благозвучно.

Нарушение коммуникативных отношений способствует наращиванию эмоциональной напряженности, которая ведет к усилению речевых судорог и нарушениям просодической стороны речи, тем самым проявляется в различных видах расстройств эмоционального поведения.

Сдвиг темпо-ритмических соотношений в процессах возбуждения и торможения у заикающихся детей приводит к нарушению плавности речи, что ведёт к дискоординации всего речевого акта и обострению эмоционального напряжения. Замкнутый патологический круг требует разрыва патологических связей. Именно искусство может служить той «молнией», которая, сжигая отрицательные эмоции, может способствовать освобождению эмоционального напряжения и постройке нового «здания» коммуникаций заикающихся дошкольников. Согласно теоретическим исследованиям эмоций, проводившимся П.В. Симоновым, С.Х. Рапопортом, А.Н. Леонтьевым, эмоции энергизируют и организуют восприятие, мышление и деятельность, что обусловлено их когнитивно-оценочной функцией [6]. Это обстоятельство позволяет рассматривать музыку как важное средство коррекционного воздействия на заикающегося ребенка, поскольку она является мощным фактором активизации эмоций.

Практика использования музыки при коррекции речевых расстройств опирается, в частности, на предположение о сходстве механизмов восприятия музыкальных и речевых сигналов. Включение специальных музыкально-ритмических занятий, в курс лечения заикающихся было предложено в

1930 году профессором Гиляровским, который подчеркивал особую ценность ритмики для развития моторики [3]. Под его руководством была создана особая система лечебной ритмики и разработана методика музыкально-ритмических занятий для заикающихся детей и взрослых. Музыкальный ритм, благодаря своему богатству и разнообразию, дает неисчерпаемый практический материал. Огромное значение музыки как фактора тонизирующего, бодрящего, активирующего и спаивающего коллектив общеизвестно, поэтому лечебная ритмика, требующая движения в определенной музыкальной форме и подчинения определенному музыкальному ритму, играет в процессе оздоровления эмоциональной и волевой сферы больного большую роль [4].

Вокальное и хоровое пение, испокон веков использовали для лечения физических и душевных недугов, а также, заикания. Поэтому, пение – работа со звуком (высотой, долготой, силой, ритмом), дыханием, а эмоционально-выразительное, образное насыщение песни не только приводит к лечебному эффекту заикания, но и формирует, корректирует личность человека, повышает иммунитет к стрессам. Научившись вокальному пению, человек получает эффективнейшее средство снятия внутреннего напряжения и самовыражения. Доказано, что речь заикающихся, поддержанная внешне заданным ритмом – стихотворением, песней – получает в нем опору и восстанавливает равновесие, то есть заикание исчезает.

Знаменитости, страдавшие от заикания

Интересный случай произошел с Брюсом Уиллисом: заикание у него развилось в старших классах после развода родителей. Однако, участвуя в постановках театрального кружка, он заметил, что на сцене перестает заикаться. Именно этот факт подстегнул его к усиленным занятиям в театральном кружке и определил дальнейший выбор профессии.

Также от заикания страдали, но победили свой недуг, известные личности: Уинстон Черчилль, Король Георг VI, Сэр Исаак Ньютон, Элвис Пресли, Сэмюэль Л. Джексон, Мэрилин Монро, Жерар Депардьё, Энтони Хопкинс и другие.

Заключение

Таким образом, практически все современные авторы рассматривают заикание не как узко речевую патологию, а как целый комплекс патологически развивающихся органов и систем.

Актуальность исследования этой проблемы определяется необходимостью разработки адекватных методов терапии и коррекции, поскольку существующие в настоящее время подходы к лечению заикания часто не приводят к полному излечению.

Исправив заикание, необходимо создать соответствующую обстановку и режим, которые будут способствовать поддержанию благоприятной психологической обстановки, во избежание рецидивов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьева, О. О. Заикание. Причины и симптомы / О. О. Афанасьева. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.ayzdorov.ru/lechenie_zaikanie_cho.php.
2. Белякова, Л. И. Заикание / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – С. 39–43.
3. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика / Г. А. Волкова. – М. : Просвещение, 1985.
4. Гольдварг, И. А. Функциональная музыка / И. А. Гольдварг. – Пермь, 1968.
5. Корецкая, В. П. Заикание. Причины, виды, лечение патологии / В. П. Корецкая. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.polimed.com/articles-zaikanie-prichiny-vidy-lechenie-patologii.html>.
6. Леонтьев, А. Н. Общее понятие о деятельности. Основы теории речевой деятельности / А. Н. Леонтьев. – М., 1974.
7. Лечение заикания у детей. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ilive.com.ua/health/lechenie-zaikaniya-u-detey_104419i88335.html.
8. Макурова, О. За советом к логопеду – Заикание / О. Макурова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://solnet.ee/parents/log_61.html.
9. Нейрофизиология заикания. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://zaikanie.info/nejrofiziologiya-zaikaniya>.
10. Физиология заикания. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://zaikanie.info/fiziologiya-zaikaniya>.
11. Schenkman, L. «Ген заикания» / L. Schenkman. – URL : http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=21731&d_no=27671#.WRczUmszqog.
12. The state of the art in non-pharmacological interventions for developmental stuttering. Part 2: qualitative evidence synthesis of views and experiences. – URL : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1460-6984>.
13. URL : <http://www.stutteringhelp.org/genetic-and-neurological-factors-stuttering>.
14. URL : <http://www.stutteringhelp.org/genetics-stuttering-new-developments>.

Материал поступил в редакцию 30.05.17.

STUTTER: THE CAUSES, MECHANISMS, SYMPTOMS AND TREATMENT METHODS

V.O. Kopteyeva¹, I.V. Grigoryev²

¹Second-Year Student, ²Candidate of Biological Sciences, Assistant of Chair for Hominal Physiology
Novosibirsk State Medical University, Russia

***Abstract.** In this article the issue of stutter is considered, its causes, mechanisms, symptoms and treatment methods in particular.*

***Keywords:** stutter, speech, brain damage, excitatory system.*

УДК 159.9.072.42

ВОЗМОЖНОСТИ ГИПНОТЕРАПИИ ДЛЯ ВОССТАНОВЛЕНИЯ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ

Д.Н. Умерова, клинический психолог, гипнотерапевт
Институт психотерапии и клинической психологии (Москва), Россия

***Аннотация.** В статье освещен вопрос возможности восстановления и развития когнитивных функций посредством методов гипнотерапии, представлены результаты проведенного исследования, проанализированы возможные количественные и качественные изменения когнитивных функций при использовании гипнотерапии.*

***Ключевые слова:** когнитивные функции, реабилитация, гипнотерапия, Эриксоновский гипноз.*

Актуальность темы данной статьи обусловлена проблемой, в последние годы вызывающей все большее внимание профессионального сообщества – нарушением когнитивных функций как на фоне органических нарушений, так и вследствие высокой стрессогенности современного социума и увеличением объема усваиваемой информации.

Когнитивные функции являются основой сознательной жизни человека. Даже временное ухудшение работы когнитивной сферы сказывается на психологическом состоянии человека, его профессиональной деятельности и взаимоотношениях с окружающими людьми.

Когнитивная сфера представляет собой единую взаимосвязанную систему, ее составляющие элементы – когнитивные функции – имеют свои особенности, а, следовательно, и методы восстановления могут быть направлены как на когнитивную сферу в целом, так и на каждую когнитивную функцию, в частности. Природа когнитивных функций до сих пор не изучена до конца, продолжают споры относительно их генезиса. Однако с развитием современной науки становятся доступными не только новые методы исследования когнитивной сферы, но и методы ее восстановления, связанные с разработками в области фармакологии, аппаратной медицины и психотерапии.

На наш взгляд, одним из эффективных методов восстановления когнитивных функций в целом является гипнотерапия, особенно эриксоновский гипноз.

С целью изучения возможности восстановления когнитивных функций методами гипнотерапии с помощью трансовых стратегий с авторскими метафорами «Колодец» и «Замок» нами была проведена психодиагностическая и коррекционная работа с 23 пациентами в возрасте от 24 до 46 лет. С каждым из испытуемых было проведено 10 сеансов гипнотерапии длительностью по 1,5 часа.

Пациенты были разделены на две группы. В экспериментальную группу вошли 11 человек, имеющих жалобы на снижение когнитивных функций из-за продолжительного (более 6 месяцев) воздействия стресса (в частности, утрата близкого человека, угроза потери работы, сложная семейная ситуация, проблемы со здоровьем и т.д.). Во вторую группу, контрольную, вошли 12 человек, жалоб на работу когнитивной сферы они не имели.

По итогам проведения исследования было выяснено, что у экспериментальной группы наблюдается улучшение показателей по всем когнитивным функциям, тогда как в контрольной группе изменения присутствуют только по функции восприятия. Исходя из этого, можно говорить о значимом восстановительном эффекте использованных гипнотерапевтических методик, а также об эффекте развития ими функции восприятия.

Следует отметить, что работа восприятия также улучшилась и у членов контрольной группы. По субъективной оценке участников исследования, после терапевтической работы у них сохранялся эффект усиления ощущений всех сенсорных систем, но в особенности – слуховой и вкусовой чувствительности.

Однако, помимо количественных, в исследовании наблюдались и качественные изменения, основанные на субъективной оценке самих испытуемых. Например, хотя показатели памяти и мышления для контрольной группы не изменились, все участники (и экспериментальной, и контрольной групп) наблюдали определенные изменения в качественной работе этих функций. Так, испытуемые отметили, что начинают вспоминать события, которые были ими давно забыты, причем воспроизведение этих воспоминаний сопровождалось многочисленными деталями и красочными

подробностями, в том числе и на уровне восприятия (вспоминалось не просто событие, а звуки, запахи, цвета, внутренние ощущения и т.д.). При этом качество запоминания существенно не улучшилось.

Изменения мышления также произошли на качественном уровне – испытуемыми было отмечено, что их мышление стало в разы более креативным, происходит «наплыв идей», причем содержание таких идей было, по оценке самих испытуемых, очень неординарным, гармонично совмещающим в себе несоединимые понятия. Здесь следует говорить о развитии воображения, хотя его психодиагностическое исследование и не было включено нами в программу работы по причине трудности использования каких-либо шкал для его оценки и субъективной природы данной когнитивной функции.

Следует отметить, что восприятие хорошо поддается не только восстановлению, но и развитию посредством гипнотерапевтической работы. Однако дальнейшее поддержание более высокого уровня работы восприятия (также как и остальных когнитивных функций) требует, по нашей оценке, регулярного закрепления. Исходя из этого, пациентам было предложено продолжить работу уже в форме самогипноза. Используемые в нашей работе авторские методики «Замок» и «Колодец» после построения ключевых образов в ходе работы с гипнотерапевтом позволяют пациентам впоследствии применять их самостоятельно как для восстановления, так и для развития когнитивных функций.

Помимо этого, пациентам могут предлагаться различные упражнения, также для самостоятельного использования. Примером такого рода упражнений может служить методика «усиленного запоминания», когда внимание сознательно концентрируется на запоминаемой информации, мысленно повторяются элементы запоминаемой информации, связанные с действием, например, движением.

Важным этапом является отработка получаемых навыков до уровня автоматизма. Подобно тому, как проводится восстановительная работа с гипнотерапевтом, самостоятельные тренировки отдельных когнитивных функций должны постепенно увеличиваться по длительности, интенсивности и сложности, а также проводиться регулярно по времени, чтобы когнитивная нагрузка в динамике возрастала.

Другой важной проблемой, от которой зависит процесс восстановления когнитивных функций, является, конечно же, окружающая среда. Отсутствие четкого графика сна, конфликтная обстановка дома и на работе, низкая физическая нагрузка, экологические проблемы – все эти факторы могут способствовать снижению когнитивных функций.

Важно добавить, что для восстановления когнитивных функций психотерапевту необходимо помочь пациенту построить базовую интегральную систему, развивающую когнитивную сферу в целом, заложить фундамент для дальнейшей самостоятельной работы, которая должна проводиться регулярно для достижения наилучшего эффекта. Помимо терапии пациенту следует практиковать определенные упражнения, направленные на тренировку отдельных когнитивных функций, таким образом, работа будет осуществляться как на общем, так и конкретном уровнях.

Подводя итог вышесказанному, восстановление когнитивных функций и их развитие возможно с помощью методов гипнотерапии. Гипнотерапия позволяет добиться не только количественных, но и качественных изменений, отдельно следует отметить ее особую результативность для восстановления и развития функции восприятия, особенно слуховой и вкусовой чувствительности, а также эффект, оказываемый на память и мышление – вспоминание забытых событий и интенсивность продуцирования креативных идей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гинзбург, М. Эриксоновский гипноз. Систематический курс / М. Гинзбург, Е. Яковлева. – М. : Библиотека психологии и психотерапии, 2015.
2. Константинов, К. В. Саморегуляция функционального состояния центральной нервной системы человека методом биоакустической коррекции / К. В. Константинов, В. В. Сизов, Д. Б. Мирошников и др. // Биологическая обратная связь. – 4: 7-14. – 2000.
3. Лурия, А. Р. Нейропсихология / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Академия, 2013.
4. Нейропсихологическая диагностика. Часть 1. Схема нейропсихологического исследования высших психических функций и эмоционально-личностной сферы / Под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2007.
5. Никифоров, О. И. К вопросу о воображении / О. И. Никифоров // Вопросы психологии, 1972. – № 2.
6. Познавательные психические процессы. Хрестоматия / Сост. А. Маклаков. – СПб. : Питер, 2001.
7. Рапопорт, Г. Биологический и искусственный разум. Ч.3. Восприятие внешнего мира индивидуальными носителями интеллекта / Г. Рапопорт, А. Герц. – СПб. : Ленанд, 2015.
8. Холодная, М. А. Психология интеллекта / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002.

Материал поступил в редакцию 29.05.17.

THE OPPORTUNITIES OF HYPNOTHERAPY FOR COGNITIVE REMEDIATION

D.N. Umerova, Clinical Psychologist, Hypnotherapist
Institute of Psychotherapy and Clinical Psychology (Moscow), Russia

Abstract. *The article deals with the issue of opportunity for remediation and development of cognitive functions by means of hypnotherapy methods; the research results are presented; the possible quantitative and qualitative changes in cognitive functions at hypnotherapy application are analysed.*

Keywords: *cognitive functions, rehabilitation, hypnotherapy, Ericksonian hypnosis.*

УДК 159.9:316.37

ПИЛОТАЖНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЛЕКСИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПСИХОЛОГОВ

З.А. Ералиева, магистрант, специальность «Психология»

Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Алматы), Казахстан

***Аннотация.** В статье рассматриваются актуальные проблемы работы практических психологов с позиций гештальт-подхода. Представлены некоторые теоретико-методологические аспекты исследования механизмов профлексии в личностном и профессиональном развитии психологов. Обсуждаются вопросы взаимосвязи мотивационно-потребностной сферы личности с ее умением выстраивать границы и контакт.*

***Ключевые слова:** личностно-профессиональная деятельность практических психологов, гештальт-подход, защитные механизмы, профлексия, контакт, коммуникации, личные границы, мотивационно-потребностная сфера.*

Происходящие в настоящее время социально-экономические, культурные, политические изменения оказывают влияние на все стороны личностного развития и взаимосвязи человека с окружающим миром и людьми. Современный уровень психологической науки и практики, возросшая степень их влияния на социальные и экономические процессы настоятельно требуют специальной регламентации действий психологов, как в процессе исследовательской работы, так и в ходе практической деятельности.

Уровень профессионализма практикующего психолога зависит от личности профессионала, знаний, умений и навыков, а также связана с организационными и содержательными аспектами профессиональной деятельности. Практическая деятельность психолога, представленная в системе, даст специалисту (особенно начинающему) целостную картину того, что делать и как делать.

В этой связи исследование профлексии как защитного психологического механизма, как этапа в установлении близкого контакта, как способа выстраивать адекватные личные границы становится **актуальной** проблемой. Именно психологи являются ретрансляторами социокультурного опыта в вопросах личностных коммуникаций. Психолог призван развивать или восстанавливать у себя и своих клиентов естественные способности к близким отношениям, гибкости в коммуникативной сфере, которые способствуют повышению качества жизни человека и общества в целом. Данные вопросы недостаточно изучены. Данный вопрос изучается нами в рамках магистерской диссертации. Цель: исследовать влияние профлексии на личностно-профессиональную деятельность психолога.

Объект исследования: личностно-профессиональная деятельность психолога.

Предмет исследования: профлексивные механизмы в структурно-содержательных характеристиках личностно-профессиональной деятельности психолога.

Мы провели первый этап пилотажного исследования по проявлению профлексии у психологов.

На первом этапе мы предложили испытуемым ответить на вопросы по следующим методикам [2, 5, 6].

Тест-опросник уровня субъективного контроля Дж. Роттера (УСК)

Опросник Жизненной позиции (ОЖП)

Опросник «Индекс жизненного стиля» Келлермана-Плутчика (ИЖС)

Опросник межличностных отношений (ОМО)

Опросник «Суверенность психологического пространства» (СПП)

В результате получили следующие данные, которые для удобства сравнения перевели в проценты.

Они представлены на диаграмме 1.

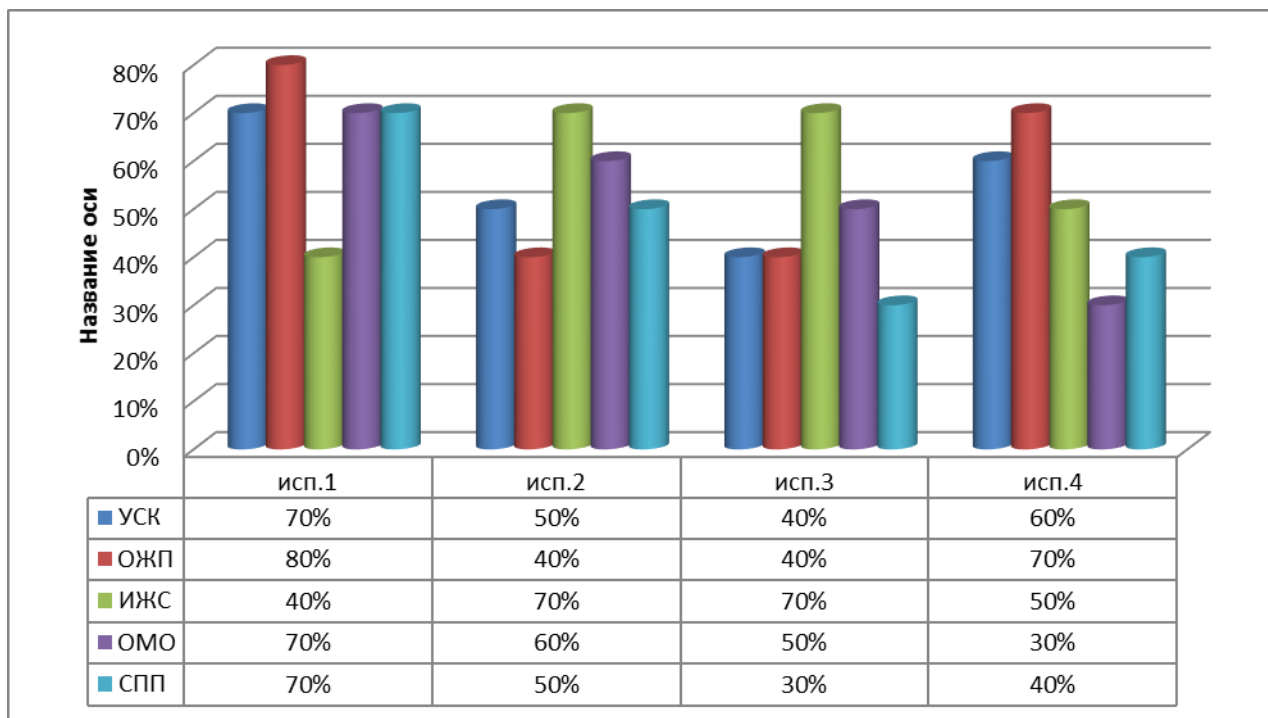


Диаграмма 1. Общие данные по методикам

В каждом опроснике мы выбрали значимые шкалы и суммировали баллы по ним, как это предусмотрено разработчиками методик. В диаграмме 1 они представлены в процентах. В последующем планируется провести более детальный анализ взаимосвязей по каждой шкале из всех опросников.

Для выявления тенденций мы сравнили следующие факторы [2, 5, 6]:

Таблица 1

Жизненные позиции	<ul style="list-style-type: none"> • жизненные позиции • Интернальность (в области неудач и общая) • Регрессия • ОНЗ - Общая напряженность защит • потребность в контроле
Управляемость активность, самостоятельность во взаимоотношениях	<ul style="list-style-type: none"> • Интернальность общая и в межличностных отношениях • суверенность соц. связей, ценностей, тела, вещей, территории, привычек. • регрессия • ОНЗ – Общая напряженность защит • Общий уровень суверенности • Пиктограмма • Анкета • Образ мира • Анализ наблюдений и экспертные оценки в СПП

Продолжение таблицы 1

Искажение информации через психологическую защиту и недостаток суверенности	<ul style="list-style-type: none"> • проекция • компенсация • реактивное образование • профлексия • регрессия • ОНЗ – Общая напряженность защит • Баланс потребностей ОМО • Жизненные позиции • Общий уровень суверенности • Пиктограмма • Анкета • Образ мира • Анализ наблюдений и экспертные оценки в СПТ • Интернальность в области неудач
Взаимосвязь потребностей и личных границ. Индексы взаимности в межличностных отношениях	<ul style="list-style-type: none"> • потребность включенности • потребность в контроле • потребность в аффекте • Жизненная позиция • Интернальность в межличностных отношениях • Суверенность соц. связей, территории, вещей, тела, ценностей • Соотношение жизненных позиций (XX, XII, IX, III) • Пиктограмма • Анкета • Образ мира
Профлексия и ее ресурсы в лично-профессиональной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • Контент анализ продуктов деятельности • СПТ «Ресурс профлексии у психологов» • Результаты всей диагностики

Но на данном этапе мы провели следующие подсчеты.

По методике УСК мы перевели в стены (по 10-балльной шкале) и суммировали по всем шкалам интернальности. Максимально возможное, таким образом, количество баллов может быть 70, а минимальное 0. Затем данные переведены в проценты.

По методике ОЖП на данной диаграмме мы представляем только шкалу XX, как выражающую ту жизненную позицию, которая содействует эффективной реализации интернального локуса контроля.

По данным, полученным из опросника ИЖС, мы выбрали и суммировали баллы по 3 шкалам – психологическим защитами, составляющим профлексивный механизм (проекция, реактивное образование, компенсация).

По методике ОМО в данной диаграмме мы представили индекс объема интеракций по всем шкалам (потребность во включении, контроле и аффекте I, C, A), чтобы показать общий уровень удовлетворения потребностей. Он характеризует психологически предпочитаемую человеком интенсивность контактов, отражающую в целом интенсивность поведения, направленного на удовлетворение соответствующей межличностной потребности. Значения индекса могут варьироваться от 0 до 18.

1. Дефицитарное поведение, предполагающее, что индивид прямо не пытается удовлетворить свои потребности;
2. Чрезмерное – индивид постоянно пытается во что бы то ни стало удовлетворить потребности;
3. Идеальное поведение – потребности адекватно удовлетворяются.

Для примера приводим профили одного респондента по всем количественно измеренным шкалам опросников.

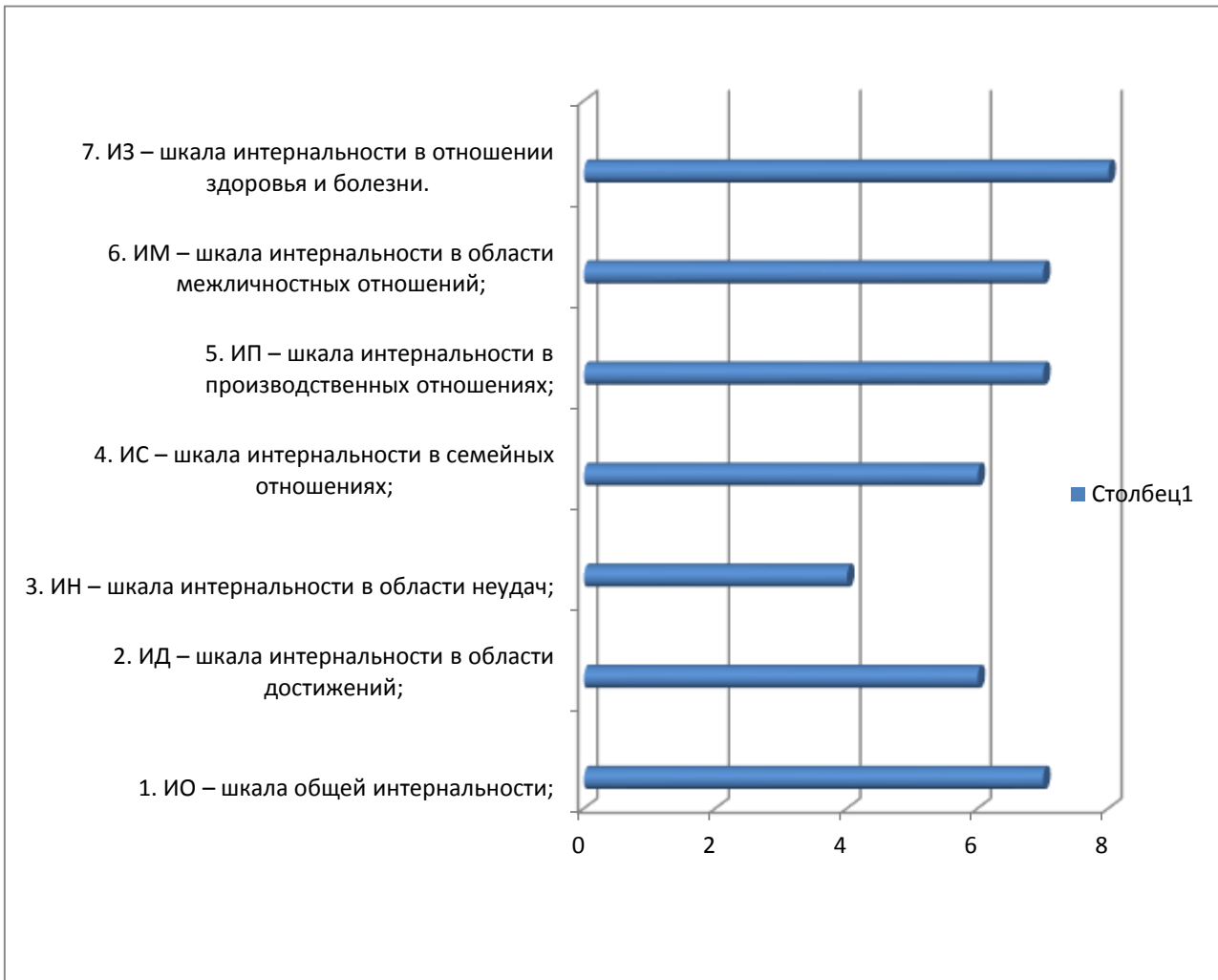


Рис. 1. Тест-опросник уровня субъективного контроля Дж.Роттера (УСК)

Опросник Жизненной позиции (ОЖП)

Опросник «Индекс жизненного стиля» Келлермана-Плутчика (ИЖС)

Опросник межличностных отношений (ОМО)

Опросник «Суверенность психологического пространства» (СПП)

Результаты по опроснику СПП в диаграмме 1 также представляют сумму баллов по всем шкалам.

Жизненные позиции.

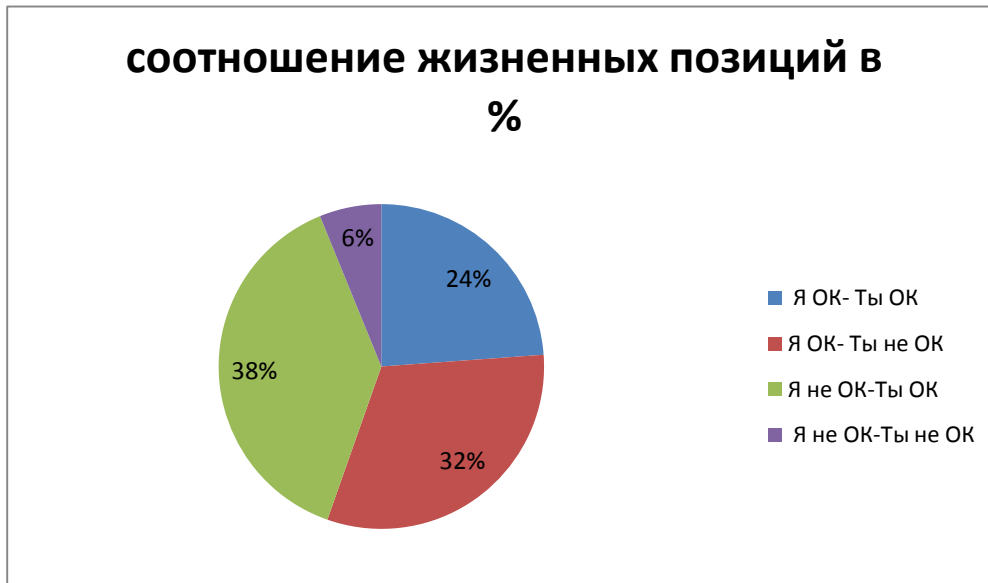


Рис. 2.

По соотношению позиций в межличностных контактах можно отметить, что преобладает позиция неравного отношения, но ее преобладание не является статистически значимым. Максимально возможное количество баллов для одного типа – 12. Тип жизненной позиции, набравший наибольший балл, признаётся ведущим. Если разница между первым и вторым местом превышает 25 %, то можно говорить о ярко выраженном типе. Такая разница есть только в позициях, находящихся не на первых местах.

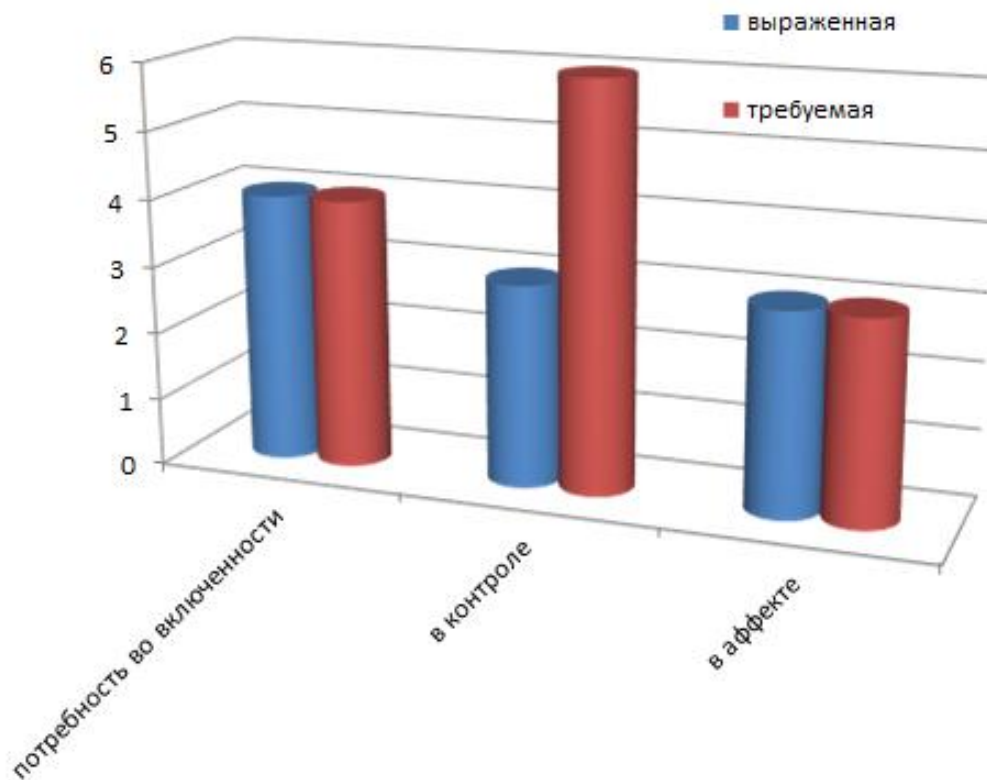


Рис. 3.

Эти данные можно сравнить с **индексом противоречивости межличностного поведения**, отражающим разрыв между собственным и требуемым от окружающих поведением. У данного испытуемого он равен 3 и приходится на требуемый контроль со стороны других, он в 2 раза больше, чем стремление контролировать и влиять на окружающих, брать в свои руки руководство и принятие решений за себя и других. **Индекс объема интеракций**, который характеризует психологически предпочитаемую человеком интенсивность контактов, интенсивность действий по удовлетворению соответствующей межличностной потребности, равен 23 баллам из 36 (средняя норма) – это 64 %, где наибольшие значения приобретает потребность в контроле. По этапам развития отношений, выстраивания контакта, первоначально проявляется включение, затем следует контроль и в завершении цикла – аффект. Этот цикл может повторяться. **Таким образом, у испытуемого сбалансирована и на среднем уровне проявляется потребность во включенности, умение вступать в контакт, принадлежать группе, создавать и поддерживать удовлетворительные отношения с другими людьми на основе сотрудничества. В середине цикла в отношениях потребности недостаточно взаимно удовлетворяются, кроме того, невысокий (33 %) уровень аффекта (выражения эмоций) тоже может способствовать защитному поведению. В исследуемом нами контексте сниженное выражение эмоций может приводить к незавершенности удовлетворения потребности при межличностных контактах.** Все это, как известно, снижает удовлетворение потребностей, смещая его на избегание неудач, зачастую не успешное. Сравнивая эти данные с интернальностью по шкале межличностных отношений следует отметить, что она здесь равна 60 %, это означает средневысокую управляемость процессов удовлетворенности в общении. Далее эти данные следует сравнить с наблюдениями и экспертными оценками в процессе СПТ. (Тренинга «Ресурсы профлексии»)

Управляемость, активность, самостоятельность во взаимоотношениях также мы получаем из анализа локуса контроля, жизненной позиции, психологических защит и способов выстраивания личностных границ – суверенности.

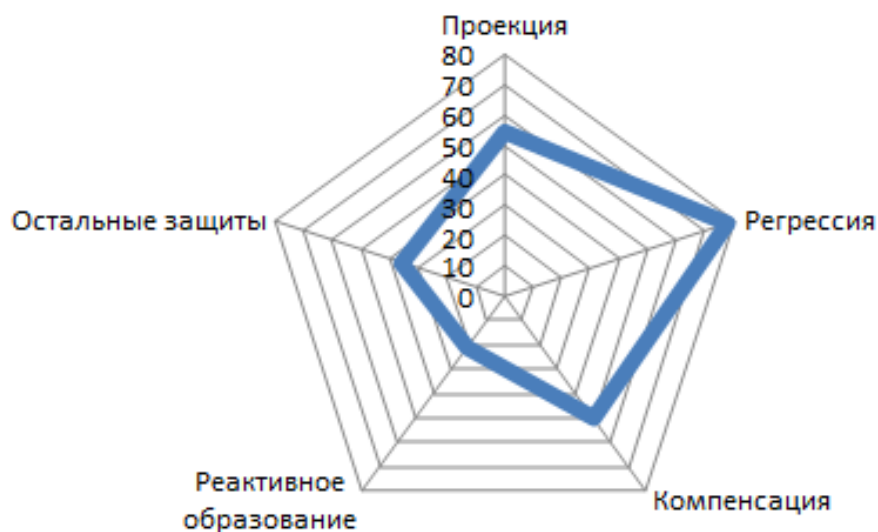


Рис. 4.

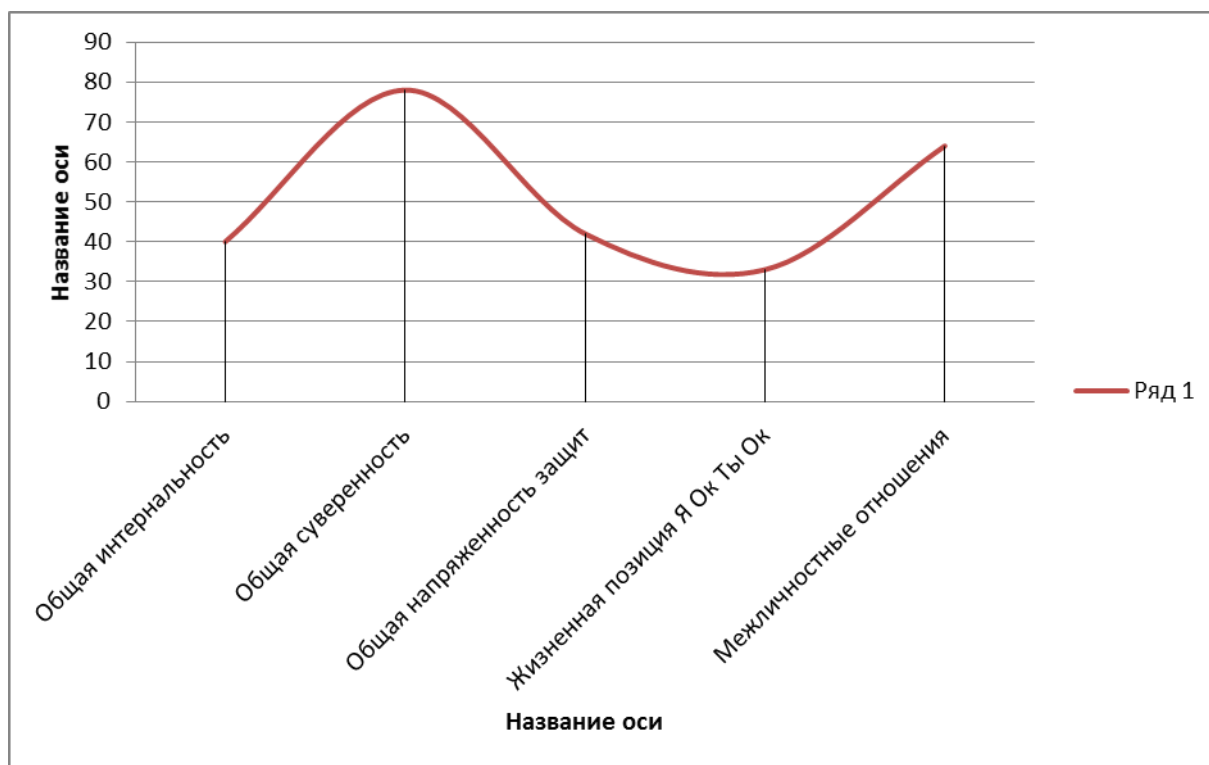


Рис. 5.

Как известно, профлексия [1, 3, 4] связана с особенностями выстраивания границ в межличностных отношениях и удовлетворенностью потребностей. Таким образом, по результатам опросников, проявление профлексии, установленные по для начала ИЖС, сравниваются с удовлетворенностью потребностей в общении (данные ОМО) и умением выстраивать границы (СПП). Эти данные можно сравнить с успешностью в интернализации контроля и позитивной жизненной позицией. После проведения и подсчета баллов по опросникам у достаточного количества испытуемых планируется провести анализ этих взаимосвязей с использованием методов математической статистики.

На втором этапе пилотажного исследования нами планируется провести анкетирование и проективные методики в процессе тренинга, которые позволят исследовать качественную сторону и также отследить характер взаимосвязи проявления профлексии в личностно-профессиональной деятельности психологов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лебедева, Н. М. Путешествие в Гештальт: теория и практика / Н. М. Лебедева, Е. А. Иванова. – СПб. : Речь, 2004. – 560 с.
2. Нартова-Бочавер, С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
3. Папуш, М. П. "Я" и "ТЫ" в гештальт-терапии: аксиологический анализ концепции невротических механизмов / М. П. Папуш // 1 Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 2. – С. 41–57.
4. Польстер, И. Интегрированная психотерапия: контуры теории и практики / И. Польстер, М. Польстер. – М. : Класс, 1997.
5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.azps.ru/tests>.
6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psyllab.info>.

Материал поступил в редакцию 28.04.17.

PILOT STUDY OF PROFLECTIVE BEHAVIOUR AT PSYCHOLOGISTS

Z.A. Yeraliyeva, Master Student Majoring in Psychology
Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty), Kazakhstan

***Abstract.** The article deals with the topical issues of practical work of psychologists from the standpoint of Gestalt approach. We present some theoretical and methodological aspects of research proflection mechanisms in personal and professional development of psychologists*

***Keywords:** personal professional activities of practical psychologists, Gestalt approach, defence mechanisms, proflection, contact, communication, personal boundaries, need motivational sphere.*



УДК 128

СТРАХ СМЕРТИ ИЛИ СТРАХ ЖИЗНИ?*

Д.Д. Синайский, руководитель Центра, коуч, психоаналитик
ООО «Центр стратегического коучинга и психотерапии
Дамиана Синайского» (Москва), Россия

Аннотация. В своей терапевтической практике я встречаюсь со многими человеческими страхами, фобиями. Но самый главный страх в нашей жизни – это Страх Смерти или его оборотная сторона – Страх Жизни. Эта довольно тяжелая тема, многие люди бессознательно или даже сознательно избегают ее в обсуждениях и в реальной жизни, и даже в процессе терапии.

Многих она держит в напряжении не один десяток лет, а страх смерти, при этом, может проявляться в совершенно неожиданных жизненных областях и ситуациях, маскируясь под нечто совершенно другое. Попробуем разобраться в этой непростой теме и понять – чего мы боимся на самом деле, и как знание о смерти может обогатить нашу жизнь.

Ключевые слова: страх смерти и жизни, боязнь изменений, ценность жизни, правильно умирать.

Меня часто спрашивают: «Смерть – это естественный процесс, так почему же мы тогда так много об этом говорим, переживаем и боимся?» Потому, что смерть несет в себе тайну, загадку. Есть определенная тайна смерти, которую еще никто не познал, поэтому она притягивает. В смерти более всего тревожит незнание того, что будет дальше. Недаром, несмотря на весь срок существования этой темы в истории и философии, именно в психологии существует очень мало исследований на этот счет, видимо, потому, что исследователи, ученые в этой области сами в этом отношении не ушли так далеко от этого страха.

Так что же это такое – Страх Смерти? Откуда он берется и на что влияет?

Страх смерти имеет огромное значение во внутреннем мире каждого, любого человека. Это центральный конфликт в жизни человека – неизбежность смерти и желание жить. Это два таких столкновения, возникающие внутри каждого человека, и каждый человек должен по-своему, в одиночестве его решить. Поскольку, если где-то в древности, в архаичные времена и была какая-то «общая» смерть у людей, то, уже начиная со времен после XI века, появилось такое понятие, как «личная» смерть: мы рождаемся в одиночестве и уходим тоже в одиночестве. Поэтому те люди, которые справляются со страхом смерти, живут более полноценно, нежели те, которые не смогли справиться и у которых страх смерти уже перешел в форму клинических симптомов: около 70 % невротиков с навязчивым состоянием – это те люди, которые пережили не до конца это ощущение переживания смерти; примерно 60 % шизофреников – те, кто пережил в детстве смерть близких людей.

Что же включает в себя страх смерти? Его можно разделить на ряд страхов:

- необратимость;
- страх причинить горе близким людям;
- я уже не смогу заботиться о тех, кто зависит от меня;
- всем планам, которые я планировал по жизни – конец;
- процесс умирания мучителен и сопровождается болью;
- я не буду больше уже ничего ощущать;
- я боюсь того, что будет после смерти;
- я боюсь, что будет с телом после смерти.

Многие люди наоборот, воспринимают смерть, как избавление от страдания, страхов, обязанностей, когда им кажется, что ни на что нельзя опереться, нет ничего постоянного, все куда-то рассыпается, исчезает, ощущается бесполезным. У меня есть клиентка, которая практически при каждом столкновении с какой-то более или менее объективной жизненной сложностью, начинает испытывать ощущение беспомощности, неуверенности в себе, горечи, одиночества, своей якобы «ненужности»,

обида на жизнь, впадает в состояние уныния и начинает задумываться «а не прекратить ли все свои мучения одним махом?» К счастью, каждый раз внутри нее просыпается такой (цитирую) «злой амбициозный червячок», который заставляет ее подняться и идти дальше вперед, сжав зубы, решая сложившиеся проблемы.

Это страх жизни, оборотная сторона страха смерти. Это страх перед изменениями, страх перед самостоятельностью, страх перед реализацией своего уникального потенциала – мы боимся реализовывать себя. И если в биологическом плане граница между жизнью и смертью очень четкая, очень конкретная, то в психологическом аспекте жизнь и смерть как бы пересекаются, и понятие смерти, осознание смерти воздействует на все наши структуры, входит во все поры жизни и полностью влияет на наше поведение, на наши мысли и даже на наш образ жизни.

Например, у меня в практике был клиент, который был подвержен компульсивному сексу. Будучи женатым человеком, он менял партнерш, «как перчатки», относясь к ним, как к объектам, а не личностям. Когда его бросала одна женщина, он тут же звонил другой. Он самоутверждался за их счет. Когда же мы стали разбирать эту проблему, то вышли на страх смерти. Стало понятно, почему такие отношения были ему жизненно важны.

Условия возникновения страха смерти делятся на три категории:

1. Независимые от человека обстоятельства: тяжелая болезнь или смерть близких людей. Это очень сильный толчок к пониманию того, что это может случиться и со мной.

2. Когда человек сам вызывает, провоцирует страх смерти. Это те же самые зацеперы, гонщики, байкеры – те, которые особенно рискуют на больших скоростях. На поверхности кажется, что они просто испытывают ощущения от выброса адреналина, но подложка, дно, фундамент – это на самом деле серьезная категория именно страха смерти.

3. Когда человек путем собственного самоуглубления, размышления, самопознания, пытается понять и осознать, что такое страх смерти и страх жизни.

Существуют четыре кризисных этапа переживания страха смерти, это:

– 4-6 лет, когда ребенок впервые сталкивается со смертью. В этом возрасте (если речь идет об «уходе» родственников) смерть может представляться чем-то возвышенным, торжественным;

– 10-12 лет. Это уже более тревожная встреча, может быть даже горестная, на грани вселенской пустоты. Часто детская психика еще не готова к этой встрече и очень сильно травмируется такими событиями на глубоком психическом, душевном уровне, будь то даже эпизод из фильма;

– 17-24 года. В это время молодые люди могут остро испытывать ощущение самостоятельности и ответственности, в этот период чаще проявляется именно страх жизни;

– 35-55 лет. Это время поиска смысла жизни, который неразрывно связан с понятием страха смерти. Преодолевая страх смерти на этом этапе, люди начинают переосмысливать свои ценности, расставлять акценты, многие пишут завещание, проходят через такой весьма мучительный вначале, но очень светлый потом процесс.

В любом случае, каждое столкновение со смертью – это толчок, рывок к собственному развитию. Только преодолевая свои страхи, мы развиваемся. Когда человек осознает эту тему самостоятельно или в терапии, ему это легче переносить. Но мы почему-то, как правило, не хотим это признавать, вытесняем, подавляем, думаем, что мы исключительные, строим защиты, и тогда, конечно, на бессознательном уровне идет очень сильная деструктивная работа, которая потом выходит в каких-то не самых приятных симптомах.

Боязнь изменений – это один из ключевых больших страхов. Мы все, никто из нас не хочет изменяться. Даже пришедшие в терапию, имеющие потребность и желание измениться, желающие лучшей жизни, очень тяжело переживают процесс изменений, это творческое напряжение, просят вести терапию помедленнее и помягче. Главное – решиться взять самостоятельность и ответственность за свою жизнь и за своё будущее, за настоящее и, соответственно, за прошлое. И когда появляются какие-то маленькие достижения, какие-то небольшие, для начала цели, какие-то увлечения, появляется вкус, а после – достижение цели, успех. А потом это становится немножечко нормой, и удовлетворение будет находиться в этом процессе. Тогда страх жизни начинает трансформироваться в какие-то творческие моменты, переживания. Например, в области культуры и искусства. Это один из таких крупных концептуальных проектов, которые человечество предложило людям, чтобы справиться с ощущением страха смерти.

Если люди такой творческой профессии – поэты, художники, писатели, – будучи чувствительными личностями, не защищенными при столкновении перед мыслями подобного рода, и

несущие свой «крест» говорят, что не научились преодолевать страх смерти, то это означает, что они научились с этим страхом жить, реализовав себя в искусстве или творчестве. Такие люди, как правило, очень талантливые.

Второй крупный концептуальный проект – религия. И материалистам в этом отношении страшновато. С одной стороны, мы помним слова Эпикура: *«Там, где есть я – смерти нет. Там, где есть смерть – нет меня»*, но, с другой стороны, очень многим людям помогает в отношении подавления страха смерти осознание такого своего предназначения, как спасения души. Как сказала одна слушательница моих эфиров программы «Вместе с психологом» на радиостанции «Говорит Москва» по имени Лидия: *«Спасение души – это познание законов природы, познание божьих законов; все ощущать в радости и знать, что жизнь – есть и плохо, и хорошо, что плохо – надо пережить, хорошо – порадоваться. И когда определишь четко цель жизни, то становишься счастливым»*. Мне трудно с ней не согласиться.

Хочу сказать еще немного о Свободе и процитировать великих мудрецов, размышляющих о смерти с точки зрения своих внутренних ощущений:

- *«Размышлять о смерти – значит размышлять о свободе»;*
- *«Кто научился умирать, тот разучился быть рабом»;*
- *«И нет в жизни уже зла для того, кто постиг, что потерять жизнь – это не зло»;*
- *«Смерть – есть только один шаг в нашем непрерывном развитии. Таким же шагом было и наше рождение»;*
- *«Смерть – это страх перед бессмысленностью существования, и чем более абсолютной представляется смерть, тем более подлинной становится жизнь».*

Нам не нужно уходить вовне, во всякие увлечения, в какие-то псевдоуспокоительные моменты, нам нужно идти внутрь и встречаться с самим собою, в том числе – и со своими страхами внутри себя. И тогда внутри можно обрести какую-то ограниченность, какие-то границы, свои же границы, и нужно перешагнуть через самого же себя. И каждый, когда перешагнет через самого себя, встретится с какими-то очень интересными истинами.

Какие могут быть «на поверхности» признаки того, что человек испытывает сильный страх смерти:

- человек старательно обходит эту тему стороной и прямо отказывается на нее говорить;
- допускает в речи оговорки со словом «смерть»
- в разговоре старается разделить / отделить темы страха жизни от страха смерти, признавая первый и не отказываясь от второго;
- возводит заботу о своем здоровье в сверхзадачу, доводя до навязчивых состояний и требований;
- заявляет, например, что хотел бы умереть в авто / авиакатастрофе, а не дома в своей кровати в окружении близких людей;
- Фрейд вообще падал в обморок при слове «смерть»
- и т.д.

Очень часто дети не хотят взрослеть именно потому, что боятся смерти. Бывает, что человеку уже 30 лет, взрослый, а ведет себя в каких-то моментах, как ребенок. А родители тоже пытаются опекать своих детей потому, что тоже не хотят, чтобы их дети выросли. Потому что, когда дети повзрослеют, родители начинают чувствовать свою никчемность, ненужность, старость и опять-таки здесь возникает страх смерти.

Основная ловушка, в которую мы попадаем, размышляя о страхе смерти, заключается в том, что нам кажется, что если мы не будем жить (полноценной, насыщенной жизнью), то мы и не умрем. Идет такое бессознательное понятие. Мы, как бы, не хотим брать в долг жизнь, чтобы не платить по векселю, по смерти. И получается так, что человек живёт не полной жизнью, он как бы выживает, прячется от этой жизни, чтобы отдалить смерть. Ему кажется на каком-то своём детском магическом мышлении, что смерть, таким образом, отдалится, не коснётся его. И человек живет не своей жизнью, а «псевдо» жизнью, отражениями этой жизни. Это очень развито и в жизни, и в терапии.

Я хочу процитировать здесь нашего любимого Льва Николаевича Толстого, отрывок из «Анны Карениной», когда уже взрослый человек, муж Анны Карениной Алексей Александрович, узнав, что его жена Анна уходит к Вронскому, впервые столкнулся с псевдожизнью, с этими отражениями, иллюзиями жизни, какими он жил: *«...он чувствовал, что стоит лицом к лицу перед чем-то нелогичным и бестолковым, и не знал, что надо делать. Алексей Александрович стоял лицом к лицу перед*

жизнью, перед возможностью любви в его жене к кому-нибудь, кроме его, и это-то казалось ему очень бестолковым и непонятным, потому что это была сама жизнь. Всю жизнь свою Алексей Александрович прожил и проработал в сферах служебных, имеющих дело с отражениями жизни. И каждый раз, когда он сталкивался с самой жизнью, он отстранялся от нее. Теперь он испытывал чувство, подобное тому, какое испытал бы человек, спокойно прошедший над пропастью по мосту и вдруг увидавший, что этот мост разобран и что там пучина». То есть, пучина – это была его жизнь, а мост – это была та искусственная жизнь, которую он прожил. А когда мост разрушился, он остался один на один с этим одиночеством и пустотой. И вот эта псевдожизнь, которая тоже мучает людей, также может привести ко всякого рода страхам и тревогам.

Но в понятии смерти есть и очень светлые моменты, особенно то, что смерть подчеркивает именно ценность жизни. Смерть – есть зло, это абсурд. Потому что смерть олицетворяет абсурдность бытия. Но в абсурдности смерти, как ни парадоксально это звучит, и заложен смысл. Смысл связан с концом. Если бы не было конца, то тогда смысла в жизни не было бы. Например, можете себе представить эту дурную бесконечность жизни, если бы была вечная жизнь и не было бы смерти. Какой бы в жизни тогда был смысл? Поэтому смысл лежит за пределами этого нашего замкнутого, этого иногда псевдо, ложного мира, и его обретение предполагает конец в этом мире.

Великий экзистенциальный американский психиатр, психотерапевт Ирвин Ялом сказал: *«Чтобы научиться правильно жить, надо научиться правильно умереть»*. И когда мы принимаем эту идею – мы обогащаем нашу жизнь. Ценность жизни, ценность наших приоритетов становится намного выше, чем, если мы будем это вытеснять, подавлять, говорить: «это не наше, это не мое, это еще когда-то потом случится, не скоро». Но смерть намного ближе, чем нам кажется, она находится в двух шагах от нас, она – лишь завершение нашей жизни, это просто явление нашей жизни. Ведь, на самом деле, по большому счету, мы начинаем умирать уже, когда мы рождаемся, процесс умирания начинается с процесса рождения. И, соответственно, одна из наших целей и задач – чтобы мы наслаждались жизнью, и смерть немножко помогает нам в этом, когда мы серьезно погружаемся в эту тему.

Например, у меня есть клиентка, ей 74 года, она тяжело больна, и в процессе работы я столько от нее черпаю положительной энергии, у нее такие светлые глаза, такое легкое отношение – она пережила этот страх смерти, и она готова, она готова к смерти, она пережила это ощущение, и она наслаждается каждым днем.

Еще один клиент, мужчина, который говорит мне: *«Как только я заболел, все мои почести, страхи, деньги отошли на вообще 10-ый, 20-ый уровень. Мне приятно позавтракать с семьей, с женой с сыном, пообщаться на какие-то темы, почесать за ушами своего кота любимого, встретиться с другом. Я, только когда понял, что умру, стал ценить и наслаждаться жизнью»*. Такой вот абсурд. Но он счастлив, он радуется, наслаждается жизнью, каждый день, каждую секунду, и это благодаря именно осознанию смерти, которая теперь рядом с ним...

Смерть придает ценность жизни и в целом, и в самой жизни выделяет какие-то истинные и / или ложные ценности. Поэтому мы иногда боимся смерти не потому, что боимся умирать, а потому, что мы не подлинной жизнью живем и чувствуем это. Нам нужно думать над этой темой и тогда мы сможем действительно, по-настоящему наслаждаться каждым мгновением, каждым моментом этой жизни, общением с близкими людьми. Нам нужно стремиться к истинному, к истинной жизни, а не поддаваться тому, о чем вещают все средства массовой информации – кино, телевидение, гламурные идеологии, отрицающие, вытесняющие в погоне за успехом, за внешним лоском, материальным благополучием категорию смерти, смертности; которые хотят поговорить только о красивой жизни, о красоте тела, навязывая нам красивые лозунги и пропагандируя ложную жизнь: *«Живи одним днем!»*, *«Завтра не наступит никогда!»* Приватизируются не только наши желания, но уже и наши внутренние влечения, жизненные импульсы, вот поэтому очень важно формировать свое собственное мнение, опираясь на свои истинные ценности и свои смыслы.

Мы же разумные люди, и когда в нашей каждодневной жизни нам нужно принять какое-то решение, чего-то добиться или изменить, то мы обсудим все возможности. По любому объективному вопросу, с которым мы в жизни сталкиваемся, мы проанализируем все возможности, расставим акценты, и это не будет нас страшить, наоборот, мы готовы к достижению. Но почему-то смерть – это абсолютная, не относительная объективность, которая касается каждого из нас, – страшит нас более всего: что будет со смертью, как встретиться, как подготовиться? Нас разрушают наши мысли, наши фантазии о смерти – из нас же никто не умирал. Мы боимся наших фантазий о фантазиях, как мы

будем умирать. То есть, получается абсурдная и воображаемая конструкция. **Мы зачастую боимся смерти намного больше, чем она того заслуживает.** Но если мы будем готовиться к этой смерти, то есть, чем скорее до сознания нашего дойдет необходимость быть готовым к смерти, тем меньше останется страхов и соответственно, смерть для нас не будет какой-то фатальной, зловонной теткой с косою, а это будет необходимое, ожидаемое жизненное событие.

Мне нравится такая метафора: *«Чтобы сад благоухал, каждая роза должна привести себя в порядок»*. То есть, если каждый из нас, примет и осознает эту идею и попытается заглянуть себе во внутрь и встретиться, переработать, обогатить свою жизнь, выйти на какие-то новые уровни общения с близкими, пока они и мы живы, любить их, тогда идея о смерти будет не обкрадывать и разрушать, а обогащать нашу жизнь, и поверьте, станет легче.

Если же Вы чувствуете, что не можете самостоятельно справиться с душевными, психическими переживаниями, то, конечно, лучше обратиться с этим к специалистам.

А закончить свою статью мне бы очень хотелось этой цитатой из «Гарри Поттера» Джоан Роулинг: «Не жалею умерших, Гарри. Жалею живых, и в особенности тех, кто живёт без любви».

** Статья представлена в авторской редакции*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристотель. Этика. (пер. Н. В. Брагинская, Т. А. Миллер) / Аристотель. – М. : Издательство «АСТ», 2011. – 496 с.
2. Гюйо, Ж. М. Мораль Эпикура и ее связь с современными учениями. (пер. Н. Южин) / Ж. М. Гюйо. – М. : Издательство «Либроком», 2015. – 296 с.
3. Домбровский, А. И. Сад Эпикура / А. И. Домбровский. – М. : Издательство «Детская литература», 1983. – 208 с.
4. Плутарх. Сочинения. (составитель С. Аверинцев) / Плутарх. – М. : Издательство «Художественная литература», 1982. – 704 с.
5. Роулинг, Дж. К. Гарри Поттер и Дары Смерти. (пер. с англ. С. Ильин, М. Лахута, М. Сокольская) / Дж. К. Роулинг. – М. : Издательство «РОСМЭН», 2007. – 640 с.
6. Толстой, Л. Н. Анна Каренина / Л. Н. Толстой. – М. : Издательство «АСТ», 2009. – 800 с.
7. Франкл, В. Доктор и душа. Логотерапия и экзистенциальный анализ / В. Франкл. – М. : Издательство «Альпина нон-фикшн», 2016. – 338 с.
8. Франкл, В. Логотерапия и экзистенциальный анализ. Статьи и лекции / В. Франкл. – М. : Издательство «Альпина нон-фикшн», 2016. – 352 с.
9. Франкл, В. Сказать жизни «Да!». Психолог в концлагере. (пер. Д. Орлова, Д. Леонтьев) / В. Франкл. – М. : Издательство «Альпина нон-фикшн», 2017. – 240 с.
10. Франкл, В. Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия. (пер. С. Панков) / В. Франкл. – Новосибирск : «Сибирское университетское издательство», 2017. – 96 с.
11. Фромм, Э. Иметь или быть? (пер. Эмилия Телятникова) / Э. Фромм. – М. : Издательство «АСТ», 2016. – 320 с.
12. Фромм, Э. Человек для себя. (пер. Эмилия Телятникова) / Э. Фромм. – М. : Издательство «АСТ», 2016. – 320 с.
13. Ялом, И. Д. Вглядываясь в солнце. Жизнь без страха смерти. (пер. с англ. А. Петренко, Э. Мельник). 3-е изд. / И. Д. Ялом. – М. : Издательство «Э», 2015. – 384 с.
14. Ялом, И. Д. Все мы творения на день. (пер. Е. Вульфсон, Т. Кондратьева, Б. Львов) / И. Д. Ялом. – М. : Издательство «ЗЕБРА-Е», 2014. – 240 с.
15. Ялом, И. Д. Экзистенциальная психотерапия. (пер. Т. Драбкина) / И. Д. Ялом. – М. : Издательство «Римис», 2008. – 608 с.

Материал поступил в редакцию 15.05.17.

DEATH ANXIETY OR FEAR OF LIFE?

D.D. Sinayskiy, Head, Coach, Psychoanalyst

LLC Damian Sinaisky Center for Strategic Coaching and Psychotherapy of (Moscow), Russia

***Abstract.** In the process of my therapeutic practice, I have to meet various human fears and phobias. However, the most significant fear in our life is Death Anxiety or its other side – Fear of Life. It is a rather complicated issue; many people avoid it in discussions, in real life and even in the process of therapy unconsciously or even consciously. Many people are being concerned by it for decades; at the same time, death anxiety can be revealed in unexpected spheres and situations, under the guise of something else. Let us try to gain insight into this complicated issue and understand what we are afraid of actually and how the knowledge of death can enrich our life.*

***Keywords:** death anxiety and fear of life, fear of change, value of life, to die right.*

УДК 159.99

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГО-ФИЛОСОФСКОЕ ПРОБЛЕМА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПОНЯТИЙ: УВЕРЕННОСТЬ, СОЦИАЛЬНОЕ И МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ДОВЕРИЕ

Р.Е. Барабанов, клинический психолог

ГБУ Центр содействия семейному воспитанию «Южный» (Москва), Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются онтологические вопросы разграничения понятий «доверие» и «уверенность», что является одним из дискуссионных моментов в исследованиях проблемы доверия. Условно выделяются два направления теоретического исследования. Описываются подходы, в рамках которых уверенность и доверие рассматриваются как социально-психологические феномены.*

***Ключевые слова:** уверенность, доверие, социальное доверие, межличностное доверие.*

Доверие является категорией, которая активно используется в социологических, экономических, политических, антропологических и иных исследованиях, однако его определение остается серьезной проблемой из-за неоднозначности его интерпретации.

Как отмечает С. Касталдо, общая черта исследований доверия – разнообразие концептуальных типологий, отсутствие ясного и общего определения концепции доверия. Этот недостаток выверенности уже повлек за собой множество «коммуникационных» проблем среди представителей различных школ [14]. Аналогичное мнение высказывают большинство ученых, в частности, С. Роуз-Аккерман [35], П. Штомпка [38], Б. Миштал [33], С. Шапиро, Д. МакАллистер [43] и др. Особенно остро данная проблема стоит перед «эмпириками» и «прикладниками», в частности в социально-маркетинговых исследованиях, исследованиях организационной культуры и т.д. Вероятно, этим же и обусловлен тот факт, что большинство типологий и структурированных (прозрачных) определений предложено именно исследователями-практиками.

С. Касталдо в своих работах [14, 15] приводит достаточно подробный анализ определений доверия, используемых в данном поле. В результате компьютерного контент-анализа наиболее часто цитируемых определений доверия (72 варианта) он сделал пять основных выводов. Во-первых, доверие непосредственным образом связано с ожиданиями, убеждениями, волеизъявлением или установкой. Во-вторых, доверие проявляется по отношению к разным объектам; таковыми могут выступать другие индивиды, группы, организации, социальные институты. В-третьих, доверие довольно часто (в 42 из 72 определений) определяется через действие или поведение, тем самым подчеркивается деятельностный аспект доверия, а именно действие субъекта как способа проявления доверия. В-четвертых, определения доверия включают результаты и следствия оказания доверия; предполагается, что действия контрагента могут быть предсказаны и позитивно оценены субъектом доверия. В-пятых, толкование доверия включает рискованность ситуации принятия решения. Проблема разнообразия определений состоит в том, что самые разные аспекты и формы доверия называют просто «доверием». Некоторые исследователи видят причину в одновременном возникновении интереса к этому феномену у представителей разных дисциплин [32], а также в «общетеоретической невнимательности» [15]. Данная работа является попыткой обобщить и структурировать научные представления о феномене доверия, определить его концептуальные границы, выделить разные типы и формы доверия. Прежде всего, мы рассмотрим разницу между двумя парами понятий: «уверенность – доверие» (confidence – trust), «межличностное доверие – социальное доверие» (interpersonal trust – social trust).

Разграничение понятий «доверие» и «уверенность» является одним из дискуссионных моментов в исследованиях проблемы доверия. Условно можно выделить два направления. В рамках

первого подхода уверенность и доверие рассматриваются как самостоятельные социальные феномены. Существует распространенное в научном дискурсе мнение, что уверенность скорее следует рассматривать как ожидание стабильности функционирования социальных систем и институтов, а доверие – как ожидание благонадежного поведения потенциального партнера в конкретной ситуации взаимодействия. Во втором подходе уверенность рассматривается в качестве элемента доверия либо, наоборот, доверие признается одной из форм проявления уверенности. Первое направление берет свое начало в работах Н. Лумана. Он выделяет два типа систем: социальные (функциональные, например, экономика, политика и т.д.) и личностные (психологические). По причине их априорной замкнутости взаимодействие между системами сводится к формуле «система – окружение» и характеризуется социальной неопределенностью (комплексностью).

Н. Луман предложил три механизма снижения социальной комплексности: обеспечение осведомленности (*familiarity*), уверенности (*confidence*) и доверия (*trust*).

Первый механизм характеризует социальные отношения в традиционном обществе (по своей природе он близок традиционному типу действия, описанному М. Вебером). Рутинизация взаимодействий, прозрачность правил действия в конкретных ситуациях позволяют индивиду достаточно ясно представлять последствия своих действий и ответные реакции окружающего мира (общности, партнера по взаимодействию), тем самым избегать «специфических проблем риска». Проблематизация же взаимодействия активизирует, по мнению Н. Лумана, один из двух механизмов: либо уверенность, либо доверие. И тот факт, что современное общество отличается от традиционного возрастанием числа проблемных ситуаций, приводит к выводу о значимости для современного мира указанных способов редуцировать комплексность. Анализ основных работ ученого, посвященных проблематике доверия [31], позволил выделить три основных критерия, с помощью которых уверенность следует отличать от доверия. Все три критерия отсылают нас к ключевому для Н. Лумана различению опасности и риска. Во-первых, различие доверия и уверенности зависит от «способности индивида различать опасности и риски» [31]. Эта способность обусловлена степенью рефлексии индивидом наличия альтернативных стратегий действия в сложившихся обстоятельствах. Когда индивид выбирает один из возможных вариантов, он оказывается в ситуации риска, так как его решение основано на прогнозировании будущих действий потенциального партнера. Вероятность неоправдания его ожиданий является мерой рискованности принятого им решения, а само действие, совершенное в настоящем, выражает доверие индивида контрагенту.

Уверенность как механизм редукции социальной неопределенности основана на предположении об изначальной предзаданности определенной стратегии поведения. Отсутствие необходимости индивидуального выбора смещает акцент в сторону окружающих систем или других индивидов, что обуславливает восприятие совершенного действия индивидом как акта, сопряженного с опасностью, а не с риском. Опасность, в понимании ученого, коренится в функционировании окружающих социальных и личностных систем, принципиально не контролируемых индивидом. «Если у вас нет альтернатив, вы находитесь в ситуации уверенности. Если вы выбираете одно действие, предпочитая его другим, вопреки возможности быть разочарованным в действиях других, вы определяете ситуацию как ситуацию доверия» [31].

Во-вторых, уверенность в большей степени характерна для социальных взаимодействий индивида и функциональных систем, тогда как доверие необходимо в ситуации формирования и поддержания отношений личностных систем (индивидов). Н. Луман пишет: «Доверие является жизненно важным в межличностных отношениях, но участие в функциональных системах, таких как экономика, политика, – это уже не вопрос личностных отношений. Оно требует уверенности, а не доверия» [31].

В-третьих, уверенность – продукт социализации индивида [25]. Использование механизма уверенности в большей степени обусловлено усвоенными индивидом знаниями о правилах функционирования различных социальных систем, в то время как источником доверия выступает рискованная составляющая социальной ситуации взаимодействия, обусловленная принятием самостоятельного решения.

Важным моментом является описанный Н. Луманом характер взаимосвязи уверенности и доверия, когда каждый из механизмов может выступать в качестве базиса для формирования другого. Заметим, что разрушение уверенности не приводит к потере доверия. Например, отсутствие уверенности в эффективности и надежности российской медицины в целом не означает, что индивид не может оказывать доверия какому-то конкретному врачу. Н. Луман полагает, что недостаток уверен-

ности может привести к возрастанию чувства отчужденности, «уединению индивида в малых кругах» и, как следствие, распространению интолерантных установок, тогда как недостаток доверия может «просто лишить индивида способности действовать» [31].

Нечто похожее наблюдалось в современном российском обществе, но отсутствие уверенности в стабильности и безопасности общества выражалось в ограничении круга доверия близкими родственниками и друзьями. Большинство социологических работ, в которых различаются «доверие» и «уверенность», базируются на предпосылках, заданных идеями Н. Лумана. Не является исключением и известная работа А. Селигмена [4], хотя он и подвергает критике отдельные лумановские тезисы. Опираясь на принципы символического интеракционизма, он утверждает, что исполнители социальной роли в известной степени вольны в интерпретации ее исполнения (при этом автор настаивает на необходимости аналитического различения роли и ее исполнении). Ключевой тезис А. Селигмена заключается в утверждении, что доверие является следствием ролевой неопределенности, связанной со структурной непрозрачностью ролей, в ситуации, когда «системно определенные ожидания больше не жизнеспособны» [4, с. 21]. Он подчеркивает, что уверенность, в отличие от доверия, формируется на основе прошлого знания относительно применения санкций в случае обманного поведения партнера и знания о принципиальной возможности наложения такого рода санкций. «Доверие же предполагает уязвимость, обусловленную неведением или исходной неопределенностью в отношении мотивов другого» [4].

П. Дасгупта [17], интерпретируя положения Н. Лумана, утверждает, что уверенность проистекает из априорно приписываемой контрагенту способности соответствовать ролевым ожиданиям (уверенность в действиях врачей, пилотов и других профессионалов), тогда как доверие связано с представлениями о мотивах и установках потенциального партнера.

Схожая точка зрения представлена в концепции доверия, развиваемой Т. Ямагиши. Он предлагает еще более детальное разделение уверенности и доверия, полагая, что следует различать «доверие» (trust), «уверенность» (confidence) и «уверенность в безопасности» (assurance of security). В отличие от Н. Лумана, он исключает «ожидания естественного порядка» из числа оснований для формирования уверенности или доверия, оставляя «ожидания морального порядка» [44]. Последние, в свою очередь, подразделяются на «ожидания компетентности» и «ожидания намерений».

Первый тип ожиданий в сильной степени ассоциируется с так называемым институциональным доверием, которое связано с взаимодействием индивида и конкретного социального института в лице его представителей. Однако в рамках концепции Т. Ямагиши компетентность понимается несколько шире, как «ожидание того, что индивид способен должным образом выполнить то, что обещал сделать» [44]. Именно ожидания компетентности, с точки зрения ученого, лежат в основе уверенности.

Второй тип ожиданий – ожидания намерений – тесно связан с доверием. Их источником является оценка реальных целей (в отличие от принципиальной способности) контрагента в выполнении взятых на себя обязательств. Иными словами, Т. Ямагиши разделяет исполнение роли и ее исполнителя. Индивид может быть уверен в технической компетентности исполнителя, но не испытывать доверия к его личности, учитывая характер его реальных (с точки зрения актора) намерений. «Решение о доверии или недоверии индивиду в сильной степени зависит от оценки его личностных черт – обладает ли он такими характеристиками, которые делали бы его поведение надежным, даже вопреки его / ее собственным интересам» [44].

Введение понятия «уверенность в безопасности» (assurance) призвано, по мнению Т. Ямагиши, отразить возможность внешнего контроля над действиями контрагента. В таком случае источником формирования «ожиданий намерений» является не оценка «поведенческих диспозиций» партнера, а его собственная заинтересованность в должном исполнении обязательств, поддерживаемая существующей системой санкций. Возможность наказания выполняет функцию гаранта правильного, ожидаемого будущего поведения контрагента. Наличие фактора внешнего контроля в ситуации социального взаимодействия исключает возможность формирования доверия, так как «уверенность в безопасности» возникает в условиях «убежденности в том, что социальной неопределенности не существует» [44]. Концепт «уверенность в безопасности» соотносится с доверием, воспроизводимым в кровнородственных союзах, закрытых сообществах и т.д. Тем самым идея Т. Ямагиши становится созвучной подходу Ф. Фукуямы, называющему такой тип доверия «родственным доверием».

В рамках социологического подхода к вопросу соотношения понятий уверенности и доверия, часто вводится еще один вектор различения – вера. К. Харт [24] предлагает разграничивать «уверен-

ность», «веру» и «доверие». Он считает, что в большей степени эмоционально окрашена, тогда как уверенность в основном возникает по отношению к чему-то хорошо известному. Доверие занимает промежуточную позицию, как механизм «преодоления рисков по причине свободы другого». Оно является срединной точкой континуума, на одном конце которого находится слепая вера, а на другом – полная уверенность.

Сходным образом Дж. Харрис в качестве основания для аналитического различения доверия, уверенности и веры обозначил степень информированности о контрагенте. «Доверие расположено в пространстве между тотальным знанием и тотальным незнанием. Этим оно, с одной стороны, отличается от веры, которая не требует проверенных знаний, с другой стороны, доверие отличается от уверенности, потому что не отсылает к обстоятельствам, в которых определенное поведение другого известно» [23].

П. Штомпка в обобщающей работе «Доверие: социологическая теория» [32] выделил три способа ориентации на действия другого: надежда, уверенность и доверие. Первый и второй способы непосредственным образом связаны с проявлениями веры. «Надежда – пассивное, нерациональное чувство того, что все обернется к лучшему. Уверенность – тоже пассивная, но в большей степени сфокусированная и в некоторой степени оцененная вера в то, что случится что-то хорошее» [38]. «Доверие – это третий тип ориентации, принципиально отличающийся от надежды и уверенности тем, что доверие укоренено в дискурсе агента: активное участие и ориентация на будущее» [38].

Таким образом, доверие, в отличие от надежды и уверенности, в большей степени ориентировано на другого индивида и будущее, а также содержит более выраженные когнитивный и поведенческий компоненты. Резюмируя, выделим ключевые критерии дифференциации данных понятий.

Во-первых, уверенность сопряжена с ожиданием опасности, вытекающей из недееспособности социальных институтов поддерживать безопасность. Нормативное регулирование взаимодействий акторов задает условия, которые предполагают согласованность ожиданий и действий индивидов. Доверие, в отличие от уверенности, обладает такими чертами, как ориентированность на личность партнера (его намерения и мотивы), конкретные обстоятельства взаимодействия являются дополнительным фактором, определяющим формирование доверия.

Во-вторых, анализ теоретических построений, лежащих в основе аналитического разделения концептов «уверенность» и «доверие», позволил выделить еще одну немаловажную категорию – «уверенность в безопасности», или «чувство безопасности». Оно призвано отражать уверенность в стабильности социального порядка, обусловленную либо длительностью отношений (как в семье, общине и других закрытых сообществах), либо рутинизацией мира (его традиционностью). Уверенность же будет рассматриваться, прежде всего, как вера в стабильное функционирование социальных институтов и в надежность социальных ролей.

В-третьих, уверенность чаще описывается как системное доверие, т.е. ее объектом выступают социальные системы, отдельные институты, тогда как объектом доверия может стать исключительно индивид. Например, Э. Ульман-Маргалит [39] отмечает, что если уверенность может относиться как к кому-то, так и к чему-то, то доверие формируется только в отношении кого-то. Однако длительные отношения между индивидами могут характеризоваться уверенностью в безопасности. Исключение коренится в форме контроля: если уверенность в безопасности как системное доверие предполагает формальный, внешний контроль по отношению к данному случаю взаимодействия, то уверенность в межличностных отношениях связана с внутренней системой регуляции, присущей системе взаимодействия. Накопление информации о контрагенте приводит к убежденности в обладании практически полным знанием о нем, что создает иллюзию возможности избегания риска оппортунистического поведения в любых ситуациях взаимодействия. Наиболее ярким примером являются дружеские и кровнородственные отношения. П. Коллок в своем исследовании показал, что степень доверия в определенный момент перестает быть переменной, зависимой от фактора неопределенности [28]. Однако появление новых ситуационных условий может изменить картину: исполнение партнером новой роли может вызвать переоценку надежности партнера в нетипичной ситуации, и решение о доверии в данной ситуации будет снова сопряжено с риском того, что ожидания могут не оправдаться.

В-четвертых, доверие всегда формируется в ситуации межличностного взаимодействия и испытывает влияние ситуационных факторов, личностных характеристик контрагента и специфики отношений при длительном взаимодействии. Доверие принципиально социально. Уверенность в этом смысле является постоянной величиной, в известной степени зафиксированной в процессе первичной социализации. Уверенность и чувство безопасности формируются в обстоятельствах, когда индивид

испытывает иллюзию полноты знаний о контрагенте. Доверие находится в середине континуума «полное знание – полное незнание». Потребность в доверии возникает в ситуациях, в которых индивид ощущает нехватку информации (ситуации информационной асимметричности).

В-пятых, уверенность и чувство безопасности нивелируют неопределенность благодаря исключению элементов риска по причине ожидания стабильной деятельности социальных институтов или их представителей и в целом стабильности социального порядка. Доверие связано с решениями, принимаемыми социальными агентами в ситуации выбора на основе ожиданий благонадежного будущего поведения контрагента, а также с риском ошибки из-за неполноты информации и принципиальной невозможности точного прогноза относительно будущего поведения партнера. Несмотря на достаточно мощное лобби со стороны известных исследователей, в социологическом поле доверия представлен и другой подход.

Э. Гидденс не проводит различия понятий «доверие» и «уверенность», дискутируя по этому поводу с Н. Луманом: «Луман, конечно, прав, различая доверие и уверенность, риск и опасность, но также верно сказать, что они в определенном смысле тесно связаны друг с другом» [21]. Э. Гидденс исходит из предположения о нецелесообразности различать эти понятия и рассматривает доверие скорее как проявление уверенности, выделяя два ее типа: базисное доверие и доверие абстрактным системам.

«Доверие – кредит доверия агентам или абстрактным системам, основанный на своеобразном «погружении в веру», которая выносит за скобки игнорирование или нехватку информации» [21]. И элементарное доверие, и доверие абстрактным системам (техническим, экспертным) выполняют функции создания локалов стабильности, с присущим им чувством безопасности. По мнению Э. Гидденса, невозможность индивида самостоятельно сохранить стабильность своего жизненного мира вынуждает его верить в бесперебойность функционирования системы и добропорядочность окружающих его социальных акторов.

Усвоение установок, способствующих проявлению либо доверительного, либо настороженного поведения происходит в процессе социализации. Таким образом, доверие укореняется в отношении к окружающему миру, оно выполняет функцию своеобразного защитного кокона. Внимание к данному процессу является одним из моментов, важность которых подчеркивали как Э. Гидденс, так и Н. Луман. Вместе с тем в тезисе первого коренится и противопоставление позиции немецкого социолога. Для второго доверие во многом определяется ситуационными факторами, в отличие от уверенности, которая в сильной степени обусловлена именно социально-психологическими особенностями личности, сформировавшимися еще в детстве.

Э. Гидденс полагает, что доверие характеризуется «непрерывностью», и «бесполезно привязывать доверие к определенным обстоятельствам, в которых индивид осознанно рассматривает альтернативные способы действия» [21]. Такое толкование доверия стирает обозначенную Н. Луманом дифференциацию, хотя сохраняет разделение объектов доверия: индивиды и функциональные / абстрактные системы. Подход Э. Гидденса: доверие как «погружение в веру» смещает понимание доверия к феномену веры – современной веры в абстрактные системы в условиях социализированной природы, связанной с «онтологической потребностью в безопасности». Иными словами, подход Э. Гидденса скорее дает основания для размышлений о соотношении доверия и веры, чем о соотношении уверенности и доверия.

Дж. Барбалет показывает, как социальная структура связана с определенными эмоциями, развивая мысль о том, что изучение эмоций не должно сводиться исключительно к их микроанализу. Ученый фокусирует внимание на нескольких социально значимых и отчасти социально детерминированных эмоциональных состояниях, которые, с его точки зрения, должны быть включены в методологию изучения социальных структур и социальных действий. К числу такого рода эмоций он относит уверенность (confidence), считая её более общей категорией, чем доверие, так как она может быть описана как «эмоция безопасных ожиданий». Он исходит из положения, что будущее принципиально неизвестно, и это не дает возможности актору оперировать им в терминах калькуляции. Калькуляционные резоны уступают место эмоциям как основанию действия, а «уверенность, привносящая возможное будущее в настоящее, дает чувство определенности тому, что принципиально неизвестно» [9]. Для Дж. Барбалета доверие есть «уверенность, связанная с ожиданиями относительно интенций других» [9]. Такая идея объединения доверия и уверенности в принципе близка позиции Э. Гидденса.

Промежуточным в определении уверенности и доверия является подход Т. Дас и Б. Тенг [14],

которые полагают, что доверие связано с ожиданиями относительно мотивов объекта доверия, а уверенность относится к воспринимаемому уровню определенности относительно будущего благонадежного поведения партнера. Эта интерпретация близка повседневному толкованию уверенности, выражающему именно степень надежности оценки контрагента.

Теоретические основания идеи обобщенного доверия заложили классики социологической мысли Ф. Тённис, Г. Зиммель в своих рассуждениях об отличительных чертах традиционного и современного (индустриального) общества. В дальнейшем идея обезличивания доверия в условиях современных социальных отношений переросла в исследовательские проекты, предметом которых стало, в частности, и обобщенное доверие.

Обобщенное доверие – это не единственное наименование ожидания надежности других индивидов, не связанное с прогнозом их поведения в конкретной ситуации взаимодействия. Обобщенное доверие именуют социальным доверием, несколько реже «общим». В отличие от межличностного доверия, обобщенное доверие не связано с определенной ситуацией взаимодействия и конкретным контрагентом, оно скорее является мировоззренческой установкой, выражающей готовность индивида рассматривать окружающих как заслуживающих доверия. В известных типологиях доверия это различие также нашло свое отражение. Например, Дж. Дрискол и К. Скотт различают обобщенное доверие и ситуационно-специфическое доверие [26].

Т. Ямагиши и его коллеги выделяют обобщенное доверие как отдельный тип наряду с другими формами «информационного» доверия. По их мнению, ключевое различие коренится в том, что обобщенное доверие «основано на ожиданиях относительно надежности других индивидов вообще (как характеристики людей вообще) и доверии, основанном на информации как доверии, базирующемся на сведениях относительно какого-то определенного индивида» [44].

Если межличностное доверие возникает в ситуациях взаимодействия «лицом к лицу», то формирование обобщенного доверия связано с мнениями, стереотипами относительно незнакомых индивидов. Анализ научной литературы, посвященной проблеме социального (обобщенного) доверия, дает основания выделить два подхода к изучению данного феномена.

В рамках первого направления социальное доверие выступает показателем межличностного доверия на макроуровне и является отражением культуры доверия и социального капитала общества.

Во втором, социально-психологическом подходе обобщенное доверие рассматривается как своеобразная мировоззренческая установка индивида относительно возможности оказания доверия окружающим, предрасположенность к доверию. Основное внимание уделяется социально-психологическим особенностям индивидов, которые, как предполагается, выступают детерминантами проявления обобщенного доверия. Развитие социетальных концепций обобщенного доверия (первый подход) связано с изучением трех ключевых тем: условия построения гражданского общества, состояние культуры доверия и исследование связи доверия и макроэкономических показателей экономического развития. Ответ на вопрос, является ли доверие следствием или основой построения гражданского общества, не столь однозначен [37].

Р. Патнэм, например, развивал тезис о влиянии участия в некоммерческих организациях на распространение демократических ценностей и экономическое развитие. Он полагал, что участие в разного рода лигах, ассоциациях, союзах и т.д. способствует аккумуляции в обществе социального капитала и ведет к увеличению социального доверия в межличностных отношениях.

Дж. Коулмен [2, 6] придерживался позиции первоочередности доверия, полагая, что доверие способствует накоплению социального капитала, а отношения межличностного доверия формируют «систему доверия» – «это распространение отношений доверия на макроуровень, где они выступают в форме нормативных предписаний» [6].

Что касается влияния этого типа доверия на экономику, то признается их тесная связь, и часто показатели социального доверия рассматриваются в качестве индикаторов «здоровья общества» [35]. В частности, это касается сравнительных исследований, инициированных такими международными организациями, как Всемирный банк, американский Национальный центр по изучению общественного мнения (National Opinion Research Center), Центр сравнительных социальных обследований (Center for Comparative Social Surveys), Всемирная ассоциация ценностных обследований (World Values Survey Association). Доля людей, считающих, что окружающие заслуживают доверия, в социетальном подходе рассматривается как сравнительный показатель развития культуры доверия в том или ином обществе. Признается, что коллективистским обществам (прототипом которых является *Gemeinschaft*) в большей степени присуще воспроизводство межличностного доверия. «Люди, по-

груженные в безопасные отношения с членами своего сообщества, сталкиваются со сложностями формирования доверия по отношению к другим» [44]. Низкий уровень обобщенного доверия в коллективистских обществах, ориентированных на стабильность и длительные социальные отношения, Т. Ямагиши назвал одним из парадоксов доверия.

Феномен недоверия к чужакам наряду с сильным внутригрупповым (межличностным) доверием отмечали многие исследователи [35, 44]. Например, Эдвард Бэнфилд (E. Banfield), исследуя в 1950-е гг. сельские поселения, обнаружил обозначенную тенденцию, назвав ее аморальной семейностью (amoral familism) [7]. Интересные данные со ссылкой на исследования П. Димаджо и Х. Лоуча (Paul DiMaggio and Hugh Louch) приводит Р. Бёрт [13]: продать машину членам своей территориальной общности готовы 19 % ее членов, а купить – 50 %, и, наоборот, продать чужаку готовы 31 %, а купить у чужака – только 21 %.

Второй подход к рассмотрению обобщенного доверия формируют социально-психологические концепции. В них на первый план выходят отдельные характеристики индивида, которые способствуют проявлению установки обобщенного доверия, одной из ключевых является оптимистичность. В процессе становления данного подхода происходил постепенный переход от исключительно психологического взгляда на доверие к признанию важности и социальных параметров.

Р. Крамер [29] называет обобщенное доверие диспозиционным доверием (dispositional trust), подчеркивая этим индивидуальные различия в предрасположенности к доверию. Дж. Роттер связывал предрасположенность к доверию с индивидуальной выраженностью интернального или экстернального локуса контроля и разработал специальные тесты, фиксирующие уровень (обобщенного) доверия. Он утверждал, что степень готовности индивида оказывать доверие обусловлена опытом доверительных отношений, на котором основывается индивидуальная установка, являющаяся стабильной психологической чертой характера [5]. Наиболее ярко данный ракурс изучения социального доверия представлен в работах Э. Усланера [40, 41].

Он рассматривает доверие сквозь призму моральных ценностей и установок, которые разделяются многими членами общества, тем самым создаются условия для формирования социального доверия. В своих исследованиях он пользуется разделением на обобщенное (моралистическое) и специфичное (particularized), стратегическое доверие. Обобщенное доверие отражает установку индивида оказывать доверие незнакомцам, чужим. Оно не ориентировано «на некоего конкретного индивида в определенном контексте» [41], скорее выражает «представления относительно того, как должны поступать люди».

По мнению Э. Усланера, моралистический тип доверия в большей степени связан с оптимистическим взглядом на мир. Специализированное доверие характеризует отношения с индивидами, с которыми актер ощущает сходство (социальное, территориальное и др.). Оно воспроизводится при наличии предыдущего опыта взаимодействия и обладания информацией о конкретном индивиде, выступающем в роли партнера по взаимодействию, отражая «ожидания относительно того, как люди будут действовать» [41]. Источники готовности доверять незнакомцам могут быть различными, однако большинство исследователей указывают на специфику первичной социализации.

Онтологическая установка на доверие кристаллизуется в процессе взаимодействия. Данное положение Э. Усланера близко подходу Т. Ямагиши, который также предлагает проводить аналитическое разделение «уверенности в безопасности» и доверия, а также идеи Р. Патнэма о разной природе и роли «объединяющего» и «связующего» социального капитала.

Вероятно, замысел исследователей в качестве источника имеет классическое разделение на «своих» и «чужих». В рассуждениях о феномене обобщенного доверия ученые неизбежно затрагивают вопросы идентичности. Во-первых, это обусловлено важностью такой детерминанты доверия, как оценка надежности окружающих, которая осуществляется на основе представлений индивида о ценностях и культурных нормах данного общества. Во-вторых, признание первоочередной роли социализации для формирования установки доверия позволяет предположить наличие связи между представлениями индивида о себе и Другом. В частности, Д. Гамбетта отмечает, что убеждения индивида относительно надежности других и возможности доверять включены в структуру его социальной идентичности, социализации [1, 34]. По мнению Э. Гидденса [1], база обобщенного доверия формируется в первые годы жизни человека, когда в процессе взаимоотношений с родителями и ближайшим окружением ребенок научается полагаться на других – доверять им.

Доверие – это способ восстановления интимности жизненного пространства под давлением рисков и опасностей окружающего мира. «Доверие всегда связано со способами организации надеж-

ных интеракций вне времени и пространства» [21]. Обобщенное доверие, воспроизводящееся структурами жизненного мира, позволяет сохранить стабильность взаимосвязи индивида и окружающей среды благодаря «чувству онтологической безопасности».

Таким образом, научные практики изучения обобщенного, или социального доверия, представлены двумя подходами: социетальным и социально-психологическим.

В первом подходе социальное доверие признается и используется в исследованиях в качестве индикатора, накопленного обществом (общностью) социального капитала. Несмотря на то, что факт влияния обобщенного доверия на макроуровневые показатели является предметом дискуссий, их взаимосвязь не отрицается. Особое значение в данной цепочке отводится культуре доверия, а именно тому, склонны ли люди рассматривать окружающих как заслуживающих доверия. Межличностное доверие традиционного общества уступает место обобщенному доверию.

В рамках второго направления обобщенное доверие трактуется как мировоззренческая установка, отражающая позитивный взгляд на мир, а потому связанная с такими социально-психологическими характеристиками индивида, как чувство оптимизма, удовлетворенность жизнью и др. Постулируется, что основным источником обобщенного доверия служит онтологический опыт, полученный индивидом в процессе первичной социализации. Обобщенное доверие в таком случае можно понимать как диспозицию индивида, его потенциальную готовность (предрасположенность) доверять окружающим, или диспозиционное доверие.

Подводя итог, можно выделить несколько ключевых отличий обобщенного доверия от межличностного.

Во-первых, обобщенное доверие может рассматриваться как феномен макроуровня, когда речь идет о кросскультурных исследованиях уровня доверия, описании культуры доверия общества. Межличностное доверие формируется на микроуровне.

Во-вторых, обобщенное доверие не связано с конкретной ситуацией взаимодействия, предметом и объектом доверия, в то время как эти элементы являются неотъемлемым контекстом формирования межличностного доверия.

В-третьих, объектом обобщенного доверия является «незнакомец», «чужой», «обобщенный другой», тогда как межличностное доверие – это доверие конкретному индивиду (как личности или как исполнителю социальной роли). В связи с этим проблематика обобщенного доверия обсуждалась исследователями именно по причине внимания к характеру взаимодействия с «чужими» в традиционном обществе, а затем с «незнакомцами» в индустриальном и постиндустриальном обществе [7].

В-четвертых, обобщенное доверие – это в основном опыт нашего доверия, усвоенный в детстве, межличностное доверие – более гибкий феномен, зависящий от ситуативных факторов и опыта оказания доверия либо в сходной ситуации, либо определенному контрагенту, потому более хрупкое, чем обобщенное доверие.

В заключение следует отметить, что решение об использовании аналитического разделения понятий «уверенность», «уверенность в безопасности», «обобщенное доверие» и «межличностное доверие» является самостоятельным исследовательским решением, связанным с общим дизайном проекта. Но важно подчеркнуть, что использование понятия «доверия» все же требует пояснений и конкретизации исследовательской позиции, в ином случае доверие так и останется лишь интуитивно понимаемым концептом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гидденс, Э. Устроение общества: очерк теории структуризации / Э. Гидденс. – М. : Академический проект, 2005.
2. Коулмен, Дж. Капитал социальный и человеческий / Дж. Коулмен // ОНС. – 2001. – № 3.
3. Неформальная экономика. Россия и мир / Под ред. Т. Шанина. – М. : Логос, 1999.
4. Селигмен, А. Проблема доверия / Пер. с англ. И. Мюрберг, Л. Соболевой. – М. : Идея-Пресс, 2002.
5. Скрипкина, Т. П. Психология доверия / Т. П. Скрипкина. – М. : Академия, 2000.
6. Швери, Р. Теоретическая социология Джеймса Коулмена: Аналитический обзор / Р. Швери // Социологический журнал. – 1996. – №1/2.
7. Штихве, Р. Амбивалентность, индифферентность и социологии «чужого» / Р. Штихве // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1, Вып.1.
8. Экономика и социология доверия / Под ред. Ю. Веселова. – СПб. : Социол. об-во им. М.М. Ковалевского, 2004.
9. Barbalet, J. Emotion, Social Theory, and Social Structure: A Macrosociological Approach / J. Barbalet. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999.

10. Beugelsdijk, S. Bridging and Bonding Social Capital: Which Type is Good for Economic Growth? 2003 / S. Beugelsdijk, S. Smulders. – URL : <http://ideas.repec.org/p/wiw/wiwsa/ersa03p517.html>.
11. Beugelsdijk, S. Trust and Economic Growth / S. Beugelsdijk, S. Smulders // *Oxford Economic Papers* 56. – 2004. – P. 118–134. – URL : <http://oep.oxfordjournals.org/cgi/content/full/56/1/118>.
12. Bullen, O. Measuring Social Capital in Five Communities in NSW / O. Bullen // *Journal of Applied Behavior Science*. – 2000. – Vol. 36, No.1. – P. 23–42.
13. Burt, R. Brokerage and Closure: An Introduction to Social Capital / R. Burt. – Oxford; N.Y. : Oxford university press, 2005. Ch.3.
14. Castaldo, S. Meanings of Trust: a Meta Analysis of Trust Definitions: Paper presented at Second Euram Conference / S. Castaldo. – Stockholm, 2002.
15. Castaldo, S. Trust Variety: Conceptual Nature, Dimensions and Typologies: Paper presented at the 19th IMP-conference in Lugano, Switzerland. 2003 / S. Castaldo. – URL : http://www.impgroup.org/paper_view.php?viewPaper=4317.
16. Daheim, H. Towards an Analysis of Institutional Culture: Bulgaria, Germany, and Taiwan / H. Daheim, Ch. Wei-An, T. Chavdarova // *Current Sociology*. – 2001. – Vol. 49, No. 5. – P. 23–48.
17. Das, T. K. Between Trust and Control: Developing Confidence in Partner Cooperation in Alliances / T. K. Das, B. S. Teng // *Academy of Management Review*. – 1998. – Vol. 23, N. 2. – P. 491–513.
18. Das, T. K. Trust, Control, and Risk in Strategic Alliances: an Integrated Framework / T. K. Das, B. S. Teng // *Organization Studies*. – 2001. – Vol. 22, N. 2. – P. 251–283.
19. Dasgupta, P. Trust as Commodity / P. Dasgupta; Ed. by D. Gambetta // *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations* (electronic edition). – Oxford : University of Oxford, 2000. – Ch. 10. – P. 49–72.
20. Farrell, H. Trust, Institutions and Institutional Changes: Industrial Districts and Social Capital Hypothesis / H. Farrell, J. Knight // *Politics & Society*. – 2003. – Vol. 31, N.4. – P. 537–566.
21. Fukuyama, F. Trust: the Social Virtues and the Creation of Prosperity / F. Fukuyama. – N.Y. : The Free Press, 1995.
22. Gambetta, D. Can We Trust in Trust / D. Gambetta; Ed. by D. Gambetta // *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations* (electronic edition). – Oxford : University of Oxford, 2000. – Ch. 10. – P. 213–237.
23. Giddens, A. The Consequences of Modernity / A. Giddens. – Cambridge : Polity Press, 1990.
24. Glaeser, E. Measuring Trust / E. Glaeser // *The Quarterly Journal of Economics*. – 2000, August. – P. 811–846.
25. Harris, J. On Trust, and Trust in Indian Business: Ethnographic Exploration / J. Harris // *Working Paper Series*. – L. : LSE, 2002. – № 02–35. – URL : <http://www.lse.ac.uk/col-lections/DESTIN/pdf/WP35.pdf>.
26. Hart, K. Kinship, Contract and Trust in Economic Organization of Migrants in an African City Slum / K. Hart; Ed. by D. Gambetta // *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations* (electronic edition). – Oxford : University of Oxford, 2000. – Ch. 6. – P. 176–193.
27. Jalava, J. From Norms to Trust / J. Jalava // *European Journal of Social Theory*. – 2003. – Vol. 6, N. 2. – P. 173–190.
28. Jones, G. The Evolution of Trust and Cooperation: Implications for Teamwork and Tacit Knowledge / G. Jones, J. George. – URL : <http://wehner.tamu.edu/mgmt.www/faculty/Gareth-R-Jones/research/thirdtrust.5.html>.
29. Knack, S. Does Social Capital Have an Economic Pay-off? / S. Knack, P. Keefer // *Quarterly Journal of Economics*. – 1997. – Vol. 112. – P. 1251–1288.
30. Kollock, P. The Emergence of Exchange Structures: an Experimental Study of Uncertainty, Commitment, and Trust / P. Kollock // *American Journal of Sociology*. – 1994. – Vol. 100, N. 2. – P. 313–345.
31. Kramer, R. Trust and Distrust in Organization: Emerging Perspectives, Enduring Questions / R. Kramer // *Annual Review of Psychology*. – 1999. – Vol. 177, N. 4. – P. 569–598.
32. Levi, M. A State of Trust / M. Levi; Ed. by V. Braithwaite, M. Levi // *Trust and Governance*. – N. Y. : Russell Sage Foundation, 1998. – P. 77–101.
33. Luhman, N. Familiarity, Confidence, Trust: Problems and Alternatives / N. Luhman; Ed. by D. Gambetta // *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations* (electronic edition). – Oxford : University of Oxford, 2000. – Ch. 6. – P. 94–107.
34. Luhman, N. Trust and Power / N. Luhman. – Chichester : Wiley, 1979.
35. Meents, S. Distinguishing Different Types of Trust in Online B2B marketplace / S. Meents, Y. Tan, T. Verhagen.
36. Misztal, B. Trust in Modern Societies / B. Misztal. – Cambridge : Polity press, 1996.
37. Raiser, M. Trust in Transition: Paper presented at workshop on trust and honesty / M. Raiser. – Collegium, Budapest, 22–23 November, 2002. – URL : www.colbud.hu/hon-esty-trust/raiser/pub02.pdf.
38. Rose-Ackerman, S. Trust, Honesty, and Corruption: Reflection on the State-Building Process / S. Rose-Ackerman // *European Journal of Sociology*. – 2001. – Vol. 42. – P. 27–71.
39. Stone, W. Measuring Social Capital [Research Paper] / W. Stone // *Australian Institute of family studies*. 2001. № 24 [online]. – URL : www.aifs.gov.au/institute/pubs/RP24.pdf.
40. Sztompka, P. Trust: a Sociological Theory / P. Sztompka. – Cambridge : Cambridge University press, 1999.

41. Ullmann-Margalit, E. Trust, Distrust, and in Between [online] / E. Ullmann-Margalit. – URL : www.law.nyu.edu/clppt/pro-gram2001/readings/ullmann_margalit.
42. Uslaner, E. The Moral Foundations of Trust / E. Uslaner. – Cambridge : Cambridge University Press, 2002.
43. Uslaner, E. Trust in the Knowledge Society. 2002a / E. Uslaner. – URL : www.esri.go.jp/en/workshop/030325/030325paper3-e.pdf.
44. Volken, T. Elements of Trust / T. Volken // Electronic Journal of Sociology. 2002. Vol. 6 [online]. – URL : www.sociology.org.
45. World Database of Trust [online]. – URL : <http://dass.mis-souri.edu/faculty/hjames/trust>.
46. Yamagishi, T. Trust and Social Intelligence: the Evolutionary Game of Mind and Society / T. Yamagishi. – Tokyo : Tokyo University Press, 1998.

Материал поступил в редакцию 05.06.17.

SOCIAL, PSYCHOLOGICAL AND PHILOSOPHICAL ISSUE OF CONCEPT DIFFERENTIATION: CONFIDENCE AND SOCIAL AND INTERPERSONAL TRUST

R.E. Barabanov, Clinical Psychologist

State Budget Institution Center for Family Education Promotion “South” (Moscow), Russia

***Abstract.** The article deals with ontological issues of differentiation of the concepts of trust and confidence, which is one of the debateable moments in research on the issue of trust. Two aspects of theoretical research are conventionally distinguished. Approaches are described in which confidence and trust are viewed as socio-psychological phenomena.*

***Keywords:** confidence, trust, social trust, interpersonal trust.*

УДК 1

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И РЕАГИРОВАНИЯ НА КОНФЛИКТНЫЕ СИТУАЦИИ У ИНЖЕНЕРОВ С РАЗЛИЧНОЙ ЛИЧНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ

М.А. Губская, студент

Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону), Россия

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию особенностей межличностных отношений и реагирования на конфликтные ситуации у инженеров с различной личностной направленностью.

Ключевые слова: межличностные отношения, реагирование на конфликтные ситуации, инженеры, инженеры-программисты, личностная направленность.

Информационные технологии – один из самых динамично развивающихся видов человеческой деятельности, и, зачастую, прогресс в этой области влечет за собой бурное развитие других областей, в первую очередь, за счет появления новых возможностей. Группа профессий в области информационных технологий достаточно обширна, и на сегодняшний день насчитывает около десятка различных специальностей. Они характеризуются общностью целей, средств и условий труда, а вот объект труда особенный в каждой профессии. Наиболее характерной для этой группы является профессия программиста, которая стала объектом нашего исследования.

Психология программирования – наука о действиях человека, работающего с вычислительными и информационными системами. Изучение психологических особенностей программистов началось практически с того момента, как появилась эта сфера профессиональной деятельности.

Говоря о психологических особенностях инженеров-программистов, можно предположить, что они могут иметь склонность к интровертированности, быть замкнутыми, отгородиться от окружающего мира, иметь отсутствие способности или желания устанавливать социальные контакты, иметь сниженную потребность в общении и т.д. Однако не стоит забывать, что человек, в первую очередь, развивается и функционирует непосредственно в социуме. Таким образом, данная профессия требует глубокого погружения в собственную деятельность, но, работая в какой-либо организации, инженерам-программистам все равно приходится находиться и взаимодействовать в коллективе.

Именно в этом контексте нашего исследования можно говорить о его актуальности и о том, как люди подобных профессий взаимодействуют между собой, имеется ли у них склонность к избеганию общения, а возможно, что и наоборот, они будут общительными и открытыми. Можно ли говорить о том, что они являются конфликтными личностями или же наоборот, избегают конфликтных ситуаций и как ведут себя в конфликтных ситуациях.

В рамках данного исследования выдвигается предположение о том, что существуют различия в межличностных отношениях и реагировании на конфликтные ситуации у инженеров с различной личностной направленностью.

В исследовании принимали участие 54 человека, средний возраст 20 лет, имеющих специальность «программная инженерия».

Для сбора информации были применены следующие методики:

- 1) Определение направленности личности (ориентационная анкета) Б. Басс;
- 2) Диагностика межличностных отношений А.А. Рукавишникова;
- 3) Методика «Оценка способов реагирования в конфликте» К. Томаса.

В качестве статистического метода обработки полученных эмпирических данных был использован непараметрический U-критерий Манна-Уитни, который предназначен для сравнения двух независимых выборок.

Использование данного критерия позволило сформулировать следующие выводы:

1) Существуют различия между группой 1, имеющей личностную направленность «на Дело» и группой 2, имеющей направленность «на Общение» по таким шкалам, как: «Контроль», «Компромисс», «Сотрудничество». Это означает, что инженеры-программисты, направленные «на Дело» в

межличностных отношениях при высоких показателях шкалы «Контроль», как в выраженном поведении, так и в требуемом, пытаются контролировать и влиять на остальных людей, могут брать в свои руки руководство и стремиться решать, что и как будет делаться и одновременно стараются, чтобы остальные контролировали их, влияли и говорили, что делать, в отличие от второй группы. Если говорить о способах реагирования в конфликте, то здесь первая группа отдает предпочтение стратегиям «Компромисс» и «Сотрудничество». Для них важным является найти разрешение противоречия путем взаимных уступок ради достижения определенной цели, найти общее, совместное решение, чтобы устранить проблему.

2) Вторая группа с личностной направленностью «на Общение» имеет тенденцию выбора стратегии «Приспособление». Это означает, что они готовы на многое, чтобы сохранить хорошие отношения с оппонентом в конфликтной ситуации, также готовы уступить. В межличностных отношениях, в отличие от первой группы, имеющей направленность «на Дело», они стараются чтобы другие стремились к ним эмоционально, были более близкими и делились своими чувствами.

3) Различия между первой и третьей группой, имеющей направленность «на Себя» в способах реагирования в конфликте по шкалам «Компромисс» и «Сотрудничество». В отличие от первой группы, в третьей группе инженеры-программисты, имеющие направленность «на Себя» предпочитают активную борьбу, отстаивание своих интересов, опираясь на стратегию «Соревнование».

4) Различия были выявлены между второй и третьей группами. Они присутствуют в таких шкалах как «Контроль» в межличностных отношениях, «Конкуренция» и «Приспособление» в способах реагирования в конфликте. У второй группы, направленной «на Общение», в шкале «Контроль» требуемое поведение гораздо ниже, чем в третьей группе, имеющей направленность «на Себя». Это означает, что третья группа старается, чтобы остальные контролировали, влияли на нее, говорили, что и как следует делать. В конфликтной ситуации вторая группа выберет стратегию «Приспособление», в то время, как третья группа – «Соревнование» и борьбу за интересы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов, А. Г. «Психология личности» / А. Г. Асмолов. – Москва, 1990.
2. Афонькина, Ю. А. Генезис профессиональной направленности: автореферат / Ю. А. Афонькина. – СПб, 2003.
3. Вердербер, Р. Психология общения / Р. Вердербер, К. Вердербер. – СПб : праим-ЕВРОЗНАК, 2003.
4. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб, 2000.
5. Орел, Е. А. «Изучение особенностей мыслительной деятельности специалистов в области информационных технологий (программистов). Автореферат дисс. / Е. А. Орел. – М. : МГУ, 2007.
6. Полянская, В. А. Профессиональная направленность / В. А. Полянская. – М, 2004.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб, 2002.

Материал поступил в редакцию 30.05.17.

THE PECULIARITIES OF INTERPERSONAL RELATIONS AND RESPONSE TO CONFLICT SITUATIONS AT ENGINEERS WITH DIFFERENT PERSONAL ORIENTATIONS

M.A. Gubskaya, Student
Don State Technical University (Rostov-on-Don), Russia

Abstract. *This article deals with the study of the peculiarities of interpersonal relations and response to conflict situations at engineers with different personal orientations.*

Keywords: *interpersonal relations, response to conflict situations, engineers, programmer engineers, personal orientation.*

УДК 1

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ РЕПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Я.В. Колесник, студент

Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону), Россия

***Аннотация.** Данная статья посвящена исследованию особенностей мотивационно-ценностной сферы у студентов гуманитарных и технических специальностей при репрофессионализации.*

***Ключевые слова:** мотивационно-ценностная сфера, студенты гуманитарных и технических специальностей, репрофессионализация.*

В последнее десятилетие в рамках политической и экономической стабилизации нашего общества вновь образуется «вакуум» в трудовой мотивации, присущий состоянию экономической и хозяйственной сферах жизни российского общества в период XX-XXI вв. На первом месте трудовой мотивации находится стремление личности к профессиональному росту и трудовому самосовершенствованию. Профессионализм предполагает усиленную социально-психологическую активность личности, ответственность за свои действия и поступки, а также улучшение продуктивности процессов экономики в российском обществе.

Проблема развития профессионала – это проблема личностного и социального развития специалиста как субъекта деятельности. Современный профессионал должен воспринимать выбранную профессию в совокупностях её обширных социальных связей, усваивать необходимые требования к ней, понимать содержание профессиональных задач, а также уметь решать их в разнообразных социальных условиях.

Проблема профессионального становления личности является одной из самых изучаемых в психологии и, следовательно, подробно разработанной: обозначены этапы и уровни развития личности как субъекта труда (Климов Е.А., Кудрявцев Т.В., Маркова А.Б), обозначены периоды кризиса, возникающие в профессиональном развитии (Зеер Э.Ф., Климов Е.А., Пряхников Н.С.), уникальность образа мира в соответствии от вида профессии и стадии приобщения к ней (Лартемьева Е.Ю., Стрелков Ю.К.).

В 70-е и 80-е годы за рубежом активно изучались факторы, обуславливающие карьерный выбор и развитие карьеры в целом (Сьюпер Д.Е, Крумболту Дж.), а в России подобные исследования проводились на основе изучения качеств руководителей (Журавлев А.Л., Терехов Г.И., Филлипов А.В.). Однако исследования специфики карьерного выбора в студенчестве малочисленны, но тем не менее они особо важны для понимания специфики развития в процессе репрофессионализации зрелой личности. Именно поэтому можно пронаблюдать недостаточное количество исследований особенностей мотивационно-ценностной сферы у студентов гуманитарных и технических специальностей. Все это в совокупности и определяет заинтересованность автора в данной теме исследования.

В рамках данного исследования выдвигается предположение о том, что существует различие в особенностях мотивационно-ценностной сферы у студентов гуманитарных и технических специальностей при репрофессионализации.

В исследовании принимали участие 45 студентов заочной формы обучения ДГТУ, возрастные границы от 20 до 40 лет. Из них 25 студентов гуманитарных специальностей и 20 студентов технических специальностей.

Для сбора информации были использованы следующие психодиагностические методики:

- 1) «Якоря карьеры»: методика для диагностики ценностных ориентаций в карьере (Э. Шейн);
- 2) «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир);
- 3) «Методика для диагностики учебной мотивации студентов» (А.А. Реан).

В качестве статистического метода обработки полученных эмпирических данных был использован непараметрический U-критерий Манна-Уитни, который предназначен для сравнения двух независимых выборок.

Использование данного критерия позволило сформулировать следующие выводы.

Методика «Якоря карьеры» Э. Шейна позволила установить, что студенты гуманитарных специальностей в профессиональной деятельности стремятся реализовать собственные ценности, удовлетворить личные потребности.

Также необходимо отметить, что данные студенты отличаются своей общительностью и консервативностью. Достижение карьерных высот желанно только в том случае, если они не влияют и не изменяют их привычное социальное окружение, важно четкое разделение карьеры и личной жизни, причем основа успешной карьеры – это выражение свободы и инициативы в решении организационных задач. Также будучи ответственными и целеустремленными, данные респонденты охотно берутся за организацию каких-либо мероприятий, готовы к возможным трудовым командировкам и переездам.

Студенты технических специальностей меньше всего стремятся стать профессионалами в рамках выбранной профессии. Важно отметить, что их может заинтересовать любая другая профессиональная деятельность, способная удовлетворить их материальные потребности, ведь данные респонденты в рамках профессиональной деятельности стремятся создавать что-то новое, а вершина их карьеры – это создание собственного бизнеса.

Мотивы учебной деятельности у студентов гуманитарных и технических специальностей при репрофессионализации удалось изучить при помощи методики «Диагностика учебной мотивации студентов» А.А. Реана. Мотивы, преобладающие в профессиональной деятельности у студентов гуманитарных и технических специальностей, одинаковы. Следовательно, все исследуемые студенты, в первую очередь, стремятся получить необходимые знания, умения и навыки в рамках выбранной профессии. Также именно высокий уровень профессиональных мотивов является движущей силой развития профессионализма личности.

Как оказалось, студенты гуманитарных и технических специальностей стремятся найти свое профессиональное место в обществе, добиться самоуважения и признания со стороны окружающих людей.

Анализ мотивов профессиональной деятельности студентов гуманитарных и технических специальностей при репрофессионализации невозможно было осуществить без применения методики К. Замфира «Мотивация профессиональной деятельности». Благодаря данной методике, удалось установить, что у студентов гуманитарных специальностей в процессе профессиональной деятельности преобладает внутренняя мотивация, согласно которой они стремятся реализоваться в профессиональной деятельности, желают получить необходимые знания в рамках выбранной профессии. А студенты технических специальностей в рамках своей профессиональной деятельности мотивированы на получение высокой заработной платы и на то, чтобы достичь высокого социального статуса. Иными словами, у них преобладает внешняя положительная мотивация.

Таким образом, предположение о том, что существует различие в особенностях мотивационно-ценностной сферы у студентов гуманитарных и технических специальностей при репрофессионализации подтвердилось.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 109 с.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2005. – С. 78–81.
3. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций. Собр. соч. / Л. С. Выготский. – М., 1983. – Т. 3. – С. 97–103.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975. – 111 с.
5. Магун, В. С. Потребности и психология социальной деятельности личности / В. С. Магун. – Л. : Наука, 1983. – 175 с.
6. Немов, Р. С. Общая психология: Учебник для студентов вузов / Р. С. Немов. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – С. 89–96.

Материал поступил в редакцию 30.05.17.

**THE PECULIARITIES OF MOTIVATIONAL AXIOLOGICAL SPHERE IN STUDENTS
MAJORING IN HUMANE STUDIES AND TECHNICAL SCIENCES
AT REPROFESSIONALIZATION**

Ya.V. Kolesnik, Student
Don State Technical University (Rostov-on-Don), Russia

***Abstract.** This article deals with the study of the peculiarities of motivational axiological sphere in students majoring in humane studies and technical sciences at reprofessionalization.*

***Keywords:** motivational axiological sphere, students majoring in humane studies and technical sciences, reprofessionalization.*

УДК 159.923

РАЗЛИЧИЕ КАТЕГОРИЙ «ПСИХИЧЕСКИЕ ЯВЛЕНИЯ» И «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СОБЫТИЯ» В КОНТЕКСТЕ АНАЛИЗА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СУБЪЕКТА ЖИЗНИ: ВЗГЛЯД ДУХОВНО-НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Н.С. Шадрин, доктор психологических наук, профессор
Павлодарский государственный педагогический институт, Казахстан

Аннотация. Автор реализует попытку проанализировать особенности двух форм психики – психических явлений и «психологических событий». Они являются результатом «разыгрывания» пяти базовых психологических детерминаций (мотив, образ, общение, деятельность и индивидуальный субъект жизни). Психическое явление чаще всего является проявлением одной-двух базовых детерминаций. Но при реализации «психологического события» манифестируются все базовые детерминации под управлением субъекта жизни. При этом субъект жизни должен быть развитой, ориентированной на какие-то ценности личностью. С этих позиций анализируются понятие «переживания» (*Erlebnis*) Дильтея и Шпрангера и их ценностная типология.

Ключевые слова: индивидуальный субъект жизни, психологические детерминации, психические явления, психологические события, личность, «переживания», ценности.

В наших статьях, в том числе опубликованных в журнале “*Pedagogy & Psychology. Theory and practice*”, нами был эксплицирован и систематизирован определенный понятийно-категориальный аппарат, достаточный для осмысления общей структуры внутреннего мира человека, а также различных видов его базовых детерминаций и их проявлений [6, 9].

Понимая мир вообще (в любой его конкретной форме) как *пространство* явлений и событий определенного типа и лежащих в их основе детерминаций, мы в своих работах даем следующую характеристику *внутреннего мира человека*, который, с позиций многих авторов, выступает *предметом психологии* (В.Д. Шадриков, В.А. Мазилев, Н.С. Шадрин и др.).

Он определяется нами как «воспринимаемое» в ходе самонаблюдения *пространство особых явлений и событий, связанных с относительно автономной саморегуляцией активности субъекта человеческой жизни как индивида, субъекта и личности в природной, предметной и социальной среде. Эта саморегуляция не носит непосредственного характера, а разыгрывается путем «задействования» и комбинирования коррелирующих с природным и социокультурным миром базовых (и производных от них) детерминант психического, таких как мотивы, образы, формы общения и деятельности.*

Если бы внутренний мир человека не разворачивался перед нами как некое *пространство, то его проявления не были бы наблюдаемы в принципе*, в том числе посредством самонаблюдения как одного из основных (по мнению И.Н. Карицкого и других психологов) методов психологии. Кстати, сама психология понимается этим автором как наука о *психических явлениях*, что оттеняет важность проблемы, заявленной в названии нашей статьи. (Развернутое интервью с И.Н. Карицким по данной проблематике можно найти в журнале *The Unity of Science* [3]).

Каждая базовая психологическая детерминанта зафиксирована в виде какой-то базовой категории психологии (совокупность которых была выявлена еще М.Г. Ярошевским [11, с. 17]) и *содержательно* предстает в виде большого круга конкретных ее *проявлений*, репрезентированных в более частных понятиях (вспомним, как разнообразны виды мотивов!), выступающих *детерминантами* для других психических явлений в том смысле, что они *являются их причинными факторами или же определяют их качественную специфику*. В этом и выражается *объяснительный потенциал* указанных категорий психологии, в силу наличия которого они и фиксируют *базовые детерминанты* психического. (Отметим, что сам термин «базовая детерминанта» отсылает к принципу детерминизма в психологии.)

Выделение в субъекте индивидуальной жизни *трех уровней* (индивид, субъект деятельности и личность) позволяет, с одной стороны, ввести, вслед за В.И. Кабриным, представление о внутреннем мире человека как единстве трех уровней миров (мир индивида, мир субъекта деятельности и мир

личности), на каждом из которых, на наш взгляд, разыгрываются те же самые базовые детерминанты (мотивы, образы, формы деятельности и общения), имеющие, однако, существенную специфику на каждом из этих уровней. (Так, чисто индивидуальные, природные (физиологические) потребности и мотивы отличаются от мотивов и потребностей уровней субъекта деятельности или личности.)

С другой стороны, возникает перспектива раскрытия особенностей форм регуляции (саморегуляции) психических явлений и их детерминант со стороны субъекта жизни на уровне индивида, субъекта деятельности и личности. Так, субъектная саморегуляция выступает как произвольная и непроизвольная регуляция, личностная – как волевая и личностно-смысловая и т.д. Все эти моменты раскрыты не только в указанных статьях, но и в нашей монографии [8, с. 67-76].

Упомянутая выше саморегуляция на высших стадиях развития личности, естественно, может обретать характер самодетерминации, особенности которой отчасти описали Э. Деси и Р. Райан. (Хотя еще раньше о самодетерминации в форме «самодействия» и «самоопределения» писал С.Л. Рубинштейн [5, с. 288, 360], который, кстати, говорил и о «человеке как субъекте жизни».) Однако самодетерминация полноценно реализуется лишь вне ситуации отчуждения личности. Отчужденная личность ничего не определяет в своей жизни (включая и психическую жизнь) свободно, «самостно», от своего лица. (Здесь уместно напомнить термин *Self*, который можно осмыслить одновременно как «личность», «самость» и «сущность».)

К тому же самодетерминация, так же, как и истина, не возникает «как выстрел из пистолета» (Гегель), а сама детерминирована предшествующим развитием и формированием ряда необходимых условий (Е.Е. Соколова).

Весьма существенно, что в нашем определении мира вообще, а также внутреннего мира человека изначально фигурируют не только явления, но и события, причем предполагается, что зачастую явление ≠ событию. Этот момент особо важен сам по себе, однако его учет необходим и для правильного понимания психологических систем В. Дильтея и Э. Шпрангера, о которых мы чуть подробнее скажем ниже. Все это еще раз высвечивает важность и актуальность тематики данной статьи.

Базовые детерминанты психического (мотивы-желания, образы-представления и т.д.) фактически фигурировали у Дильтея и Шпрангера как «элементы душевной жизни». Но они выступали в виде нераздельно слитых компонентов «структуры душевной жизни» в составе той формы психического, которую следовало бы назвать психологическим событием-переживанием.

Классическим примером событий может быть такое физическое событие, как ускоренное движение, возникающее под влиянием приложенной к объекту силы. Это событие (фиксируемое в трехмерном пространстве) является результатом «слитного» действия, по меньшей мере, двух базовых физических детерминант – силы и массы: ускорение тела пропорционально приложенной силе и обратно пропорционально его массе. Отсюда можно посчитать координаты нахождения объекта в заданный момент времени, то есть объяснить интересующее нас событие (фактически здесь это также и явление) на базе только этих двух детерминаций. В целом же в физическом мире-пространстве «разыгрываются» такие базовые детерминации, как силы, массы, различные формы полей, энергий и т.д.

Обычно явление (в том числе психическое явление) может рассматриваться как проявление одной, наиболее «сильной» детерминации, в отдельных случаях двух-трех. И здесь вполне применим метод объяснения.

Но в психологии (впрочем, не только в ней) некоторые сложные виды явлений могут быть обусловлены сочетанием и «переплетением» множества «равноправных» детерминаций, ни одну из которых нельзя исключить из рассмотрения; существенно, что сюда вплетается и детерминанта субъекта жизни, который на определенной стадии своего развития (ценностно-ориентированная личность), как уже говорилось, может вносить начало «самодетерминации». В этих случаях мы как раз и говорим не о явлении, а о событии.

Итак, полезно дополнить понятие психических явлений более сложным в структурном отношении понятием «психологических событий». Оно близко понятию «переживания» у Дильтея и Шпрангера и предполагает совместное действие множества психологических детерминаций, включая и детерминанту индивидуального субъекта жизни, который, становясь ценностно-ориентированной личностью, действительно многое определяет в психологических событиях, внося в них и в их общий смысл то, что ему «непосредственно сопринадлежало» (Дильтею). «Переживания» в таком их осмыслении можно постигать методом «описания» (по Дильтею) или методом «понимания» другого субъекта жизни на базе общих с ним ценностей (по Шпрангеру).

Кстати, немецкое слово *Erlebnis* (основное значение «переживание») может пониматься иногда и как *Ereignis* (событие).

Регулируя «внешние» жизненные события личности или обуславливая реакцию на них, **внутренние, психологические события** («переживания» в терминологии Дильтея и Шпрангера) действительно **могут направлять ход жизненных событий** (и индивидуальной «жизни» в целом) в определенном направлении (а жизнь обычно всегда куда-то направлена!).

Особенность события-переживания, не характерная (по крайней мере, на первый взгляд!) для физических событий и вообще событий, изучаемых естественными науками, – его связь с детерминантой **субъекта человеческой жизни**. Именно связь событий-переживаний с самим «суверенным» субъектом жизни (с жизнью конкретного человека) стала предпосылкой представления о «чисто гуманитарном» характере психологии, слишком резко противопоставляемой естественным наукам, в которых (якобы) развертывание событий *совсем* не предполагает участия субъекта.

Однако создатели духовно-научной психологии не видели, что *уже в неклассической физике хотя бы р е г и с т р и р у е м ы е параметры события отчасти зависят от активности субъекта-исследователя!* Так, регистрируя координату электрона в данный момент времени, физик бомбардирует его «фотонами-наблюдателями» (термин квантовой механики). С учетом «принципа локатора» (для регистрации координаты частицы длина волны потока лучей должна быть меньше ее размеров) исследователь использует максимально жесткие лучи с *наименьшей* длиной волны, но *зато с максимальной энергией, сильно меняя при этом другой параметр движения электрона* (физического события) – его импульс [7, с. 278-279].

В то же время различие между физическими и психическими явлениями-событиями (в аспекте роли субъекта жизни в их протекании) все же имеется.

В психологии понятие «событие» фигурирует в онтопсихологии В.В. Знакова, а также в рамках биографического подхода в психологии и в концепции «жизненного пути» личности (Б.Г. Ананьев, Ш. Бюлер, Н.А. Логинова, А.А. Кроник и др.). Хотя анализ биографии личности предполагает упор на *жизненных* событиях (*биография* – это «описание жизни»), в их составе просматривается и *психологическая* сторона: комплексы психических процессов (они же особые события) регулируют или хотя бы только сопровождают протекание жизненных событий, обеспечивая их осознание, осмысление и переосмысление, оценку и т.д.

Специалист по биографическому методу в психологии, ученица Б.Г. Ананьева Н.А. Логинова вычленяет «события среды», «события-переживания», «события-встречи», «события-поступки» и т.д. [4, с. 76-80]. Сам жизненный путь, состоящий из ряда жизненных событий, мыслится здесь в «пространстве и времени онтогенеза» [1, с. 134], хотя четче тут прописан временной аспект (идея гетерохронности развития психики и т.д.). Это связано с тем, что советская психология была в известной мере нагружена подходами, характерными для *эволюционистского типа научной рациональности* (Дж. Вико, Ч. Дарвин, Г. Спенсер, гегелевские и марксистские концепции человека и общества), выделяемого Л.А. Никитич, с его несколько самодовлеющим принципом эволюции и развития и акцентом на категории *времени* (включая роль исторического времени и т.д.). Правда, высвечивание *направленного изменения* жизни человека в ходе развертывания его жизненного пути в данном случае является и позитивным моментом!

Акцент Шпрангера на *детерминанте индивидуального субъекта человеческой жизни* связан не только с верой в его определяющую роль в определении характера событий-переживаний, но и с тем, что признавать за «отдельными элементами» (а на самом деле также и детерминантами) психики заметную *детерминирующую роль* он никак не мог!

Ведь *конечный источник* «детерминирующей» силы мотивов, образов, форм деятельности, общения и т.д. коренится либо в требованиях *культуры* (если речь идет об уровне субъекта и личности), либо в *биологических зависимостях* (если речь идет об индивиде). Но Шпрангер не допускал, чтобы одни уровни психических явлений были завязаны на культуру, а другие восходили к эволюционно-биологическим факторам, ибо принимал принцип «психическое через психическое» за аксиому!

Однако без каких-либо детерминаций и зависимостей не обходится ни одна наука. Поэтому Шпрангер не только увязал элементы (на самом деле также и детерминанты) душевной жизни в *нераздельные событийные комплексы* («структурная связь» в жизненных переживаниях), но и *жестко подчинил эту связь «комбинаторике», обусловленной волей и активностью самого «суверенного» субъекта индивидуальной жизни (личности), которая направлена на утверждение определенных жизненных ценностей*. Этот субъект призван двигать все проявления своей жизни (включая

душевную жизнь) в определенном – *ценностном* – направлении, т.е. в направлении реализации социальных (нравственных), политических, религиозных и т.д. ценностей его жизни (что зависит уже от *ценностного типа* самой личности).

Однако такие акценты предполагают, по меньшей мере, отсечение из поля ведения психологии элементарных психических *явлений* (отличных от более сложных «событий-переживаний»), по отношению к которым применим и метод *объяснения*. Несмотря на небесспорность этого подхода, он позволяет в определенной мере утвердить в психологии в правах как метод «понимания», озвученный Э. Шпрангером, так и, в какой-то мере, «описательный метод», предложенный ранее В. Дильте-ем.

Приведем для примера в сжатом виде характеристики Э. Шпрангера ценностно-смысловых переживаний, присущих экономическому ценностному типу личности (всего он дает характеристики шести таким типам). Трудно сказать, в какой мере эти характеристики базировались на методе собственно «описания» (в дильтеевском его понимании), а в какой – на методе «понимания» как таковом, поскольку, описывая теоретического, экономического, социального (нравственного), эстетического, религиозного и т.д. человека, Шпрангер зачастую делает упор на характере продуктов деятельности личности данного типа, а также на том, как она относится к действительности, на что направлена ее активность и т.д. (Это отчасти может быть передано более привычными нам терминами «направленность личности», «жизненная установка» и т.п.).

Экономический человек. По Шпрангеру, это «не обязательно человек, связанный с производством. Самое главное то, что основным мотивом, определяющим самые различные сферы личности и характер ее бытия, является мотив полезности... В самом общем плане экономическим человеком является тот, кто во всех жизненных связях на первое место ставит полезность. Все для него становится средством поддержания жизни, борьбы за существование и наилучшего устройства жизни... Смысл же его действий не в самой деятельности, а в ее полезном эффекте. Греки бы назвали его «делающим», но не деятельным» [10, с. 56-57].

По сути дела, тут речь идет о довольно удачном описании тех характеристик и соотношений, которые наблюдаются в совокупности психологических детерминаций (они же «элементы психического») и других параметров активности существования «экономического человека». В первую очередь, здесь просматривается роль детерминанты мотивации, определяется ее характер, но видна также роль *представлений о мире (образов), личностных смыслов существования* и многого другого. Нельзя не видеть здесь и высвечивания *особой направленности самой жизни (бытия) личности* (а не просто ее «психики»), причем уже с *онтологических* и отчасти *социологических позиций*.

Единственное возражение Э. Шпрангеру, которое здесь напрашивается, – это то, что он описал особенности *не ценностной*, а скорее какой-то *иной* направленности личности «экономического человека», ибо, как было показано М.С. Каганом, экономических ценностей (в аксиологическом смысле слова) попросту не существует [2]. К тому же экономический человек, по Г. Маркузе, – это, по сути дела, отчужденный, «одномерный» человек, что, естественно, несовместимо с полноценными ценностными ориентациями личности.

При описании особенностей *эстетического типа* у Шпрангера на первый план явно выходит детерминанта *образа* (в аспекте потребности в гармонии мира, которую испытывает эстетический человек), а при раскрытии черт «*социального человека*» обыгрывается (в форме главенства чувства любви) детерминанта *эмоций и чувств (производная, на наш взгляд, от базовых детерминаций мотива и образа)*; также здесь *в неявном виде* делается акцент на детерминанте *общения* (без нее вообще немислим социальный тип личности!). (Здесь надо учесть, что во времена Шпрангера проблема общения в психологии не была достаточно разработана.)

Таким образом, в данной ценностной типологии присутствует особый способ описания каждого ценностного типа – через раскрытие роли детерминанты *мотивации* и ее особой направленности в каждом конкретном случае, через анализ характера представлений о мире (детерминанта *образа*), а также через осмысление особого *способа существования* человека, его *смысла*, особенностей *волевой регуляции* всей активности личности и т.д.

Кончено, здесь нельзя забывать о том, что любая индивидуальная «жизнь» может вообще рассматриваться как «направленная куда-то», если только в полной мере *учитывается*, что «нервом» ее движения в какую-либо сторону является *интенционально направленная череда жизненных событий-переживаний*.

В заключение надо подчеркнуть, что преувеличивать роль методов «описания» и

«понимания», предложенных Дильтеем и Шпрангером, несмотря на то, что с их помощью получены интересные «портретные зарисовки» шести ценностных типов личности, все же не приходится.

Ведь «понимание» и «описание» душевной структуры происходит «под углом зрения» ценностей, которые должны присутствовать и у самого исследователя, и у изучаемой психологом личности, а доля ценностно-ориентированных личностей в составе населения, как мы уже не раз подчеркивали, – не более 1 % (А. Маслоу).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. 3-е издание / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с.
2. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петерполис», 1997. – 205 с.
3. Карицкий, И. Н. Интервью журналу “*The Unity of Science*” / И. Н. Карицкий // *The Unity of Science*. – 2017. – №1. – С. 156–158.
4. Логинова, Н. А. Психобиографический метод исследования и коррекции личности / Н. А. Логинова. – Алматы : Казак университеті, 2001. – 172 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во «Педагогика», 1973. – 424 с.
6. Шадрин, Н. С. Внутренний мир человека как предмет психологии и некоторые особенности «описательной» и «понимающей» психологии / Н. С. Шадрин // *Pedagogy & Psychology. Theory and practice*. – 2015. – №2. – С. 78–82.
7. Шадрин, Н. С. Постнеклассическая рациональность и гуманистическая парадигма в психологии / Н. С. Шадрин // *Парадигмы в психологии. Научно-исследовательский анализ*. Отв. ред. А. Л. Журавлев, Т. В. Корнилова, А. В. Юревич. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 468 с.
8. Шадрин, Н. С. Потерянный и возвращенный мир: Об отчуждении и путях его преодоления: Монография. 2-е изд., переработанное и дополненное / Н. С. Шадрин. – Саарбрюкен : Изд-во LAMBERT Academic Publishing, 2016. – 144 с.
9. Шадрин, Н. С. Уровни субъекта жизни и природа психической реальности: к постановке проблемы / Н. С. Шадрин // *Pedagogy & Psychology. Theory and practice*. – 2017. – №1. – С. 77–80.
10. Шпрангер, Э. Основные типы индивидуальности / Э. Шпрангер // *Психология личности. Тексты*. Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 55–60.
11. Ярошевский, М. Г. История психологии / М. Г. Ярошевский. – М. : Мысль, 1985. – 575 с.

Материал поступил в редакцию 08.06.17.

DISTINCTION BETWEEN THE CATEGORIES “PSYCHIC PHENOMENA” AND “PSYCHOLOGICAL EVENTS” IN THE CONTEXT OF THE ANALYSIS OF INDIVIDUAL SUBJECT OF LIFE: THE VIEW OF THE SPIRITUAL AND SCIENTIFIC PSYCHOLOGY

N.S. Shadrin, Doctor of Psychology, Professor
Pavlodar State Pedagogical Institute, Kazakhstan

Abstract. *The author implements the attempt to analyse two forms of psyche – psychic phenomenon and “psychological event”. They are the results of five basic psychological determinations (motif, edge, communication, activity and individual subject of life). Usually the psychic phenomenon is the refraction of one or two basic determinations. However, in the process of implementation of psychological event all basic determinations, which are under control of the subject of life are manifested. Additionally the subject of life must be any developed personality oriented to some values. In this view, the notion of “experience” (Erlebnis) by Dilthey and Spranger and their values typology are analysed.*

Keywords: *individual subject of life, psychological determinations, psychic phenomena, psychological events, personality, “experiences”, values.*

Педагогика & Психология. Теория и практика

Международный научный журнал

№ 3 (11), июнь / 2017

Адрес редакции:

Россия, 400081, г. Волгоград, ул. Ангарская, 17 «Г», оф. 312.

E-mail: scippjournal@mail.ru

<http://scippjournal.ru/>

Изготовлено в типографии ООО «Сфера»

Адрес типографии:

Россия, 400105, г. Волгоград, ул. Богунская, 8, оф. 528.

Учредитель: ООО Издательство «Научное обозрение»

ISSN 2412-8201

Редакционная коллегия:

Главный редактор: Мусиенко Сергей Александрович

Ответственный редактор: Колдаева Татьяна Александровна

Песков Вадим Павлович, кандидат психологических наук

Шадрин Николай Семенович, доктор психологических наук, кандидат философских наук

Боброва Людмила Владимировна, кандидат технических наук

Водяненко Галина Рудольфовна, кандидат педагогических наук

Коваленко Татьяна Анатольевна, кандидат технических наук

Корнева Ирина Павловна, кандидат технических наук

Подписано в печать 09.06.2017 г. Формат 60x84/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman. Заказ № 65. Свободная цена. Тираж 100.