

# УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

*Серия Психология. Педагогика. 2011. Том 4. № 2 (14)*

*Научный журнал • Основан в 2008 году • Выходит 4 раза в год*

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГИЯ

#### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<b>Шамионов Р. М.</b> Психологические аспекты социальных рисков и проблема субъективного благополучия личности	3
<b>Калюжный А. А.</b> Исследование социальных рисков в среде студенческой молодежи	8
<b>Григорьева М. В.</b> Методология исследования рисков экпсихологического несоответствия в системе взаимодействий школьника и образовательной среды	12
<b>Рягузова Е. В.</b> Психологические риски интрагрупповых взаимодействий	18

#### ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<b>Арендачук И. В.</b> Системный психологический анализ рисков профессиональной деятельности	23
<b>Бочарова Е. Е.</b> Готовность к риску как личностный потенциал субъектной регуляции	27
<b>Голованова А. А.</b> Социальная креативность в ситуациях риска	33
<b>Вагапова А. Р.</b> Экопсихологические характеристики процесса адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза	37
<b>Тарасова Л. Е.</b> Агрессия педагога как фактор психологического риска в образовательной среде	41
<b>Папшева Л. В.</b> Психологические средства профилактики рисков в межличностных отношениях	47
<b>Малышев И. В.</b> Психологические характеристики рисков в экстремальных ситуациях	50
<b>Ткачёва М. С.</b> Психологические особенности рисков в спортивной деятельности	55
<b>Шамионов А. Д.</b> Пути минимизации психологических рисков формирования неадекватных профессиональных намерений педагогов-психологов	61
<b>Клёнова М. А.</b> Личностная креативность и мотивация достижения как компоненты готовности к риску	69
<b>Зубкова И. В.</b> Коммуникативные барьеры как фактор повышения риска непонимания в межличностных отношениях	72

### ПЕДАГОГИКА

<b>Акаимова Ю. А.</b> Факторы риска в межкультурной коммуникации	77
<b>Черняева Т. Н.</b> Социально-педагогические риски формирования социального опыта ребенка	81
<b>Васильева Л. Л.</b> Социально-педагогические риски: безнадзорность и беспризорность несовершеннолетних	86
<b>Хуторянская Т. В.</b> К вопросу о снижении психолого-педагогических рисков в сотрудничестве педагога с семьей школьника	91
<b>Фадеева Т. Ю.</b> Восприятие подростками и родителями рисков, связанных с отдыхом в летнем детском лагере	93

#### ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

<b>Григорьева М. В.</b> Экопсихология и социальная рискология	97
<b>Сведения об авторах</b>	98
<b>Правила для авторов</b>	102

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

### Главный редактор

Прохоров Дмитрий Валентинович

### Заместитель главного редактора

Демченко Адольф Андреевич

### Ответственный секретарь

Сломова Наталья Алексеевна

### Члены редакционной коллегии

Белова Тамара Дмитриевна  
Дмитриева Ольга Ивановна  
Коновалова Марина Дмитриевна  
Милехин Александр Викторович  
Морозова-Дорофеева Татьяна Александровна  
Назарова Раиса Зифировна  
Никитин Станислав Васильевич  
Рахимбаева Инга Эрленовна  
Седов Константин Федорович  
Тарасова Ирина Анатольевна  
Тетюев Леонид Иванович  
Шамионов Раиль Мунирович

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ

### Главный редактор

Шамионов Раиль Мунирович

### Заместитель главного редактора

Александрова Екатерина Александровна

### Ответственный секретарь

Бочарова Елена Евгеньевна

### Члены редакционной коллегии

Акопов Гарник Владимирович  
Григорьева Марина Владимировна  
Демакова Ирина Дмитриевна  
Знаков Виктор Владимирович  
Калюжный Анатолий Афанасьевич  
Кашапов Мергаляс Мергалимович  
Панов Виктор Иванович  
Паринова Галина Константиновна  
Поляков Сергей Данилович  
Рахимбаева Инга Эрленовна  
Страхов Владимир Иванович  
Толочек Владимир Алексеевич  
Черникова Тамара Васильевна

**ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ**

Журнал принимает к публикации теоретические, методические, дискуссионные, критические статьи, результаты прикладных исследований.

К статье прилагаются сопроводительное письмо, внешняя рецензия и сведения об авторах: фамилии, имена и отчества (полностью), рабочий адрес, контактные телефоны, e-mail.

1. Рукописи объемом не более 1 печ. листа, не более 8 рисунков принимаются в бумажном и электронном вариантах в 1 экз.:

а) бумажный вариант должен быть напечатан через один интервал шрифтом 14 пунктов без переносов. Рисунки выполняются на отдельных листах. Под рисунком указывается его номер, а внизу страницы – фамилия автора и название статьи. Подрисуночные подписи печатаются на отдельном листе и должны быть самодостаточными;

б) электронный вариант текста и таблиц должен быть представлен в формате MS Word 6.0 и выше для Windows (.doc), шрифт – Times New Roman. Текст файла должен быть идентичен распечатке. Рисунки (графики, диаграммы) следует подавать выполненными в специализированном редакторе MS Word или же в форматах редакторов векторной графики Corel DRAW (.cdr), Adobe Illustrator (.ai) (преобразование в кривые обязательно). Они должны быть черно-белыми. Растровые изображения представляются в формате TIFF с разрешением не менее 600 dpi без сжатия.

2. Последовательность предоставления материала в тексте: индекс УДК; название статьи, инициалы и фамилии авторов, аннотация и ключевые слова (на русском и английском языках); текст статьи; библиографический список; таблицы; рисунки; подписи к рисункам.

В библиографическом списке нумерация источников должна соответствовать очередности ссылок на них в тексте.

**Редактор**

Лысогорский Владимир Александрович

**Художник**

Кузнецов Олег Святославович

**Технический редактор**

Агальцова Людмила Владимировна

**Верстка**

Демченко Светлана Валериевна

**Корректор**

Трубникова Татьяна Александровна

**Адрес редакции**

410028, Саратов, ул. Заулошнова А.Н., 3  
Педагогический институт  
Редакция журнала «Ученые записки»  
Тел.: (8452) 22-37-65  
E-mail: psyedu@mail.ru

Подписано в печать 01.07.11.  
Формат 60x84 1/8.  
Усл. печ. л. 12,09 (13).  
Тираж 500 экз. Заказ 96.

Отпечатано в типографии  
Издательства  
Саратовского университета

**CONTENTS**

**PSYCHOLOGY**

**THEORETICAL RESEARCHES**

<b>SHAMIONOV R. M.</b> PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SOCIAL RISKS AND PROBLEM OF SUBJECTIVE WELL-BEING OF THE PERSON	<b>3</b>
<b>KALUYGNY A. A.</b> RESEARCH OF SOCIAL RISKS IN THE ENVIRONMENT OF STUDENT'S YOUTH	<b>8</b>
<b>GRIGORIEVA M. V.</b> METHODOLOGY FOR THE EVALUATION OF RISKS ECOPSYCHOLOGICAL INCONSISTENCIES IN THE SYSTEM OF PUPIL INTERACTIONS AND LEARNING ENVIRONMENT	<b>12</b>
<b>RYAGUZOVA E. V.</b> PSYCHOLOGICAL RISKS OF THE INGROUP INTERACTIONS	<b>18</b>

**APPLIED RESEARCHES**

<b>ARENDACHUK I. V.</b> THE SYSTEM PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF RISKS OF PROFESSIONAL ACTIVITY	<b>23</b>
<b>BOCHAROVA E. E.</b> READINESS FOR RISK AS PERSONAL POTENTIAL OF SUBJECT REGULATION	<b>27</b>
<b>GOLOVANOVA A. A.</b> SOCIAL CREATIVITY IN RISK SITUATIONS	<b>33</b>
<b>VAGAPOVA A. R.</b> ECOPSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE FIRST-YEAR STUDENTS ADAPTATION PROCESS TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF UNIVERSITY	<b>37</b>
<b>TARASOVA L. E.</b> AGGRESSION OF THE TEACHER AS THE FACTOR OF PSYCHOLOGICAL RISK IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	<b>41</b>
<b>PAPSHEVA L. V.</b> PSYCHOLOGICAL MEANS FOR PREVENTIVE MAINTENANCE OF RISKS IN INTERPERSONAL RELATIONS	<b>47</b>
<b>MALYSHEV I. V.</b> PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF RISKS IN EXTREMAL SITUATIONS	<b>50</b>
<b>TKACHEVA M. S.</b> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF RISKS IN SPORT'S ACTIVITY	<b>55</b>
<b>SHAMIONOV A. D.</b> WAYS OF MINIMIZATION OF PSYCHOLOGICAL RISKS OF FORMING OF INADEQUATE PROFESSIONAL INTENTIONS OF TEACHERS-PSYCHOLOGISTS	<b>61</b>
<b>KLENOVA M. A.</b> PERSONAL CREATIVITY AND MOTIVATION OF ACHIEVEMENT, AS COMPONENTS OF READINESS FOR RISK	<b>69</b>
<b>ZUBKOVA I. V.</b> COMMUNICATION BARRIERS AS A FACTOR OF INCREASING OF RISK OF MISUNDERSTANDING IN INTERPERSONAL RELATIONS	<b>72</b>

**PEDAGOGICS**

<b>АКАЕМОВА YU. A.</b> RISK FACTORS IN INTERCULTURAL COMMUNICATION	<b>77</b>
<b>CHERNYAEVA T. N.</b> SOCIAL-PEDAGOGICAL RISKS FORMATIONS OF CHILD'S SOCIAL EXPERIENCE	<b>81</b>
<b>VASILYEVA L. L.</b> SOCIAL-PEDAGOGICAL RISKS: NEGLECT AND ABANDONMENT MINORS	<b>86</b>
<b>HUTORAYNSKAYA T. V.</b> TO A QUESTION ON DECREASE IN PSIHO-PEDAGOGICAL RISKS IN COOPERATION OF THE TEACHER WITH A FAMILY OF THE SCHOOLBOY	<b>91</b>
<b>FADEEVA T. Yu.</b> PERCEPTION OF RISKS CONNECTED WITH REST IN SUMMER CHILDREN'S CAMP BY TEENAGERS AND PARENTS	<b>93</b>

**HRONICLE OE SCIENTIFIC LIFE**

<b>GRIGORIEVA M. V.</b> ECOPSYCHOLOGY AND SOCIAL RISKOLGY	<b>97</b>
--	-----------

<b>INFORMATION ABOUT THE AUTHORS RULES FOR AUTHORS</b>	<b>98 102</b>
--	-------------------

## ПСИХОЛОГИЯ

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.6

Р. М. ШАМИОНОВ

Педагогический институт Саратовского государственного университета  
E-mail: shamionov@mail.ru

#### ***Психологические аспекты социальных рисков и проблема субъективного благополучия личности***

В статье анализируются психологические аспекты социальных рисков во взаимосвязи с проблемой субъективного благополучия личности и групп; раскрываются характеристики социализации личности с точки зрения риск-порождающего и риск-потенциального поведения; обсуждаются вопросы социальной активности личности с разным уровнем и содержанием субъективного благополучия.

**Ключевые слова:** личность, риск, субъективное благополучие, социализация, группа, этнос.

R. M. SHAMIONOV

#### ***Psychological Aspects of Social Risks and Problem of Subjective Well-being of the Person***

This article analyzes the psychological dimensions of social risks in relation to the issue of the subjective well-being of the individual and groups. Reveals the characteristics of the socialization, that influence the behavior of the of risk-creating and risk potential. Discuss issues of the social activity of the person with a different level and content of the subjective well-being.

**Key words:** personality, risk, subjective well-being, socialization, group, ethnic group.

**А**нализ тех или иных социальных явлений сегодня требует, прежде всего, соотнесения их ближних или дальних эффектов с субъективным благополучием как инстанцией, отражающей их полезность или вредность для личности. Субъективное благополучие весьма чувствительно к происходящим в жизни человека изменениям, поскольку они приводят к внутренней нестабильности. С другой стороны, определенный «запас» субъективного благополучия, основанного на ценностно-смысловых ориентациях и «норме» на нестабильность, может служить существенным фактором оценки происходящих событий и адекватных действий субъек-

та. Это в полной мере относится и к такому явлению, как социальный риск.

Проблема риска как характеристика поведения становится наиболее актуальной в современную эпоху развития человечества. Перманентные изменения не только внешних условий существования и реализации личности, но и (при их преломлении) внутренних социально-психологических, психофизиологических характеристик становятся существенным основанием последовательного поведения индивида. Оно может быть само охарактеризовано как рискованное (риск-порождающее), а также как подверженное риску в смысле его реализации в рискогенной ситуации. С этой точки зрения весьма значи-

мым обстоятельством выступают социальные риски, т. е. такие, которые обусловлены взаимодействиями личностей либо (и) порождены личностью (группами), либо (и) являются продуктами деятельности человека (группы), либо (и) характеризуют отношения между личностью и обществом. Отмечая междисциплинарный характер проблемы, мы остановимся на ее психологических аспектах.

Личность в процессе своей социализации усваивает нормы и ценности, которые, образуя внутреннюю инстанцию, постоянно «сталкиваются» с нормами и ценностями других. С одной стороны, они, обладая универсальностью и в некоторой степени – стабильностью, характеризуют личность как носителя общечеловеческих норм, с другой – образуют индивидуальные профили, предопределяющие специфику социального поведения конкретной личности. Социализированность личности предполагает ее социальную конгруэнтность (в этом отношении она выступает как часть социума со всеми его издержками, включая и исполнение требования соответствовать изменяющейся ситуации/ситуациям и принимать на себя ответственность за рискованные действия, связанные с социальным самоутверждением) и личностную конгруэнтность, связанную с исполнением внутренних убеждений, обретением смысла своего существования и реализации субъектной позиции. В этом отношении действия социализированной личности обусловлены многими переменными, и их анализ невозможен без понимания всей истории (биографии) становления и существования личности. Речь идет не только об определенной эпохе или политическом устройстве общества, на фоне которых происходит этот процесс, но, прежде всего, тех взаимосвязях, которые образуются в результате «столкновения» с другими, тех сферах, где осуществляется социализация. Очевидно, что в обществе с высокой степенью нестабильности эти взаимосвязи имеют более сложный характер и вместе с тем «цена затрат» тоже более высока: между успехом и неуспехом возможен небольшой временной, но максимально высокий качественный лаг (как, например, между бедностью и богатством). По сути, благодаря социализации личности она оказывается способной на действия, характерные для проявлений личностного уровня субъектности, т. е. на основе норм, ценностей, установок, ролевых позиций и т. д., усвоенных в ее ходе, и тем

самым – на действия, направленные на утверждение себя в обществе. Очевидно, чем более сильны противоречия, различия между статусными группами, в которые включена личность (экономический, политический, социальный статус и пр.), тем в большей степени это утверждение сопряжено с рисками (не только для конкретного человека, но и его окружения). Особенно важно отметить и то, что в процессе социализации личность обретает способность принимать решения на основе соотнесения процесса и результатов действий (поступка) с конфигурацией своих ценностных ориентаций. Здесь велика роль субъективной оценки как ситуации принятия решений, так и характеристик самих решений, включая возможные издержки, риски, связанные с их реализацией. На каждом этапе оценочной деятельности субъекта происходит (на основе рефлексии и формирования отношения к объекту) изменение качественных (когнитивных) характеристик субъективного благополучия; эти изменения могут иметь латентный характер до их «достаточного накопления» и нести в себе потенциал его усиления или снижения. Кроме того, наши исследования, выполненные ранее, доказывают, что способности к прогнозированию, коррекции, принятию решений и общая способность самоуправления тесно связаны с когнитивными компонентами субъективного благополучия<sup>1</sup>.

В то же время необходимо выяснение вопроса о роли субъективного благополучия личности как регулятора ее социальной активности (направлений, интенсивности, рискованности) в соотнесении с внешними (ожидания, требования, принуждения) и внутренними (потребности, отношения) инстанциями. Важной задачей остается и определение «координат» относительной и абсолютной неудовлетворенности и удовлетворенности, вследствие которых происходит качественный сдвиг уровня субъективного благополучия: она важна с точки зрения минимизации социальных рисков.

Личность человека, склонного к риску, характеризуется рядом свойств: к ним, например, относятся решительность, инициативность, азарт, склонность к преодолению социальных норм, зависть, эгоизм, экстернальный локус контроля и др., конфигурации ценностных ориентаций, в которых ценность риска имеет высокий статус, и т.д. Однако требует специального эмпирического изу-

чения вопрос о соотношении характеристик личности, субъекта и рискованности. Правомерно предположить, что сами по себе отдельные характеристики не являются детерминантами рискованности, но определенные их соотношения могут быть сопряжены с рискованными поступками. Это относится и к социальным рискам – действиям личности или группы, которые могут нарушить их благополучие или других лиц.

Одним из существенных оснований социальных рисков выступает социальная конкуренция – феномен, характеризующий соперничество личности или группы с другими субъектами в различных сферах социального бытия. В этом отношении действия, рассчитанные на возможный успех при высокой помеховлияющей составляющей (рискованные действия), становятся средством конкуренции. Между тем социальная конкуренция представляется социально одобряемой формой соперничества за наилучший способ (результат) самореализации личности (группы). Способность конкурировать, вступать в соперничество с другими выступает не только формой субъектной позиции, но и условием достижения социального успеха, программируемого всем процессом социализации. Однако речь в данном случае идет не о нанесении вреда «Другому» (что очень часто проявляется, например, в завистливом отношении к его успеху), а об ориентированности на собственные достижения, которая коренным образом отличается ввиду того, что «Другой» выступает здесь инстанцией соперничества, своего рода критерием достижения (либо актуального, либо потенциального), а не объектом разрушения. Если говорить о социальных рисках в этой плоскости, то именно зависть является одним из наиболее худших сценариев развития событий. Иначе говоря, среди прочих эффектов принятия поведенческих решений зависть становится одним из деструктивных модусов бытия человека. Самореализация здесь сводится к реализации за счет другого, его принижению, разрушению достигнутого им. Нередки случаи, когда риск заключается и в том, что движение личности к цели не учитывает возможные последствия ее действий для других. Существующие (и интериоризированные личностью) социальные нормы нередко становятся в этом случае инстанциями снижения субъективного благополучия за счет проявления чувства вины в результате оценки достигнутого эффекта.

Отметим и то, что социальные риски во многом предопределены когнитивными способностями личности, а также ее эмоционально-волевой сферой и направленностью. Однако выбор в пользу стратегий – «все или ничего», «лучше меньше да лучше», «если не получится, хоть попробую» и т. п. – зависит от эффектов социализации личности, усвоения тех моделей поведения, которые, по мнению субъекта, могут стать «проводниками» успешности. Понятно, что лица, ориентированные на стремительный взлет, больше подвержены риску неудачи, чем те, чьи шаги к успеху отличаются продуманностью, планованностью и не очень высокими притязаниями. Необходимо понимать, что многие социальные институты стимулируют потребности индивида, транслируют ценности быстрого достижения успеха, риска. Такая стратегия часто приводит к обратному: не имея иных вариантов, личность оказывается в ситуации «тупика конвергентности», т.е. совершает множество попыток достижения цели или движения к ней одним-единственным способом; отсутствие вариативности, выбора в широком спектре решений в определенном роде ситуациях создает угрозу притязаниям, и риск возрастает.

Социальные риски могут быть связаны с неадекватностью личности как изменяющейся нормативной ситуации (ситуативный социальный риск), так и общественным нормам. Если ситуативный риск не имеет сильного общественного резонанса и в большей степени связан с судьбой конкретного человека (и, возможно, его ближайшего окружения), то риски неадекватности общественным нормам обладают более сильным общественным резонансом. Эта сфера рисков сегодня имеет особое значение с точки зрения социально-психологического анализа как факторов, так и оснований в виде эффектов социализации личности. Выход за пределы социальных норм как возможный вариант реализации поведения в последнее время становится достаточно распространенным в нашем обществе. Это связано со многими причинами, имеющими объективные и субъективные предпосылки (например, изменения социального устройства и сохраняющиеся правовые коллизии, проблемы формирования правовой культуры и правовой нигилизм, противоречия субкультурных норм, приоритет этих норм и пр.). Однако часто подобные риски связаны с групповым

поведением личности и обусловлены, прежде всего, пребыванием в группе: принятием групповых норм, ожиданий и в целом – с идентификацией личности и группы.

Социальные деструктивные группы (стабильные или ситуативные) объединяют лиц, имеющих определенную ценностно-смысловую структуру, подкрепленную идентификационными категориями, в которых достаточно четко «разведены» «свои» и «чужие». «Простая» категоризация в совокупности с эмоционально-оценочным отношением к факту принадлежности к группе может усиливать (или в некоторых случаях снижать) факторы риска в последовательном социальном поведении членов групп. Еще в начале 1990-х гг. Л. М. Попов, изучавший самодетельность молодежных образований, пришел к выводу о том, что приобщение к романтике группировки осуществляется путем создания эффектов эмпатического плана, где на фоне эмоционального сопереживания создается ощущение «мы»<sup>2</sup>. Кроме того, известны исследования, в которых установлены особенности поведения членов групп под влиянием обстоятельств их жизнедеятельности. Так, согласно экспериментам М. Шериф, соперничающие группы могут демонстрировать вражду, которая усиливается за счет общего неблагополучия (например, неуспеха в деятельности, недостижимого социального статуса, экономического неблагополучия и т.д.)<sup>3</sup>. Это особенно важно учесть при анализе социальных рисков, субъектами которых выступают те или иные группы или их представители. Вместе с тем характер поведения личности и группы, образующих рискованную ситуацию, связанную с преодолением ими общественных норм, задается определенными предпосылками, среди которых важно выделить как назревающие и связанные с общественным настроением, ситуативные, так и личностные.

Еще один психологический аспект социальных рисков заключается в привнесении извне таких культурных феноменов, к которым не имеется готовых форм адаптации личности и групп. Такая ситуация актуализирует защитные формы реагирования (включая деструктивные). Однако столь же высока вероятность деструкций и в случае недостаточного владения групповой культурой – поверхностная социализированность и отсутствие крепких ментальных якорей приводит к интолерантности (что, кстати, было показа-

но в известном исследовании А. И. Донцова, Т. Г. Стефаненко, Ж. Т. Уталиевой в 1997 г.<sup>4</sup>).

Многие социальные риски связаны с политико-экономическими решениями, не учитывающими культурные феномены. В этом отношении весьма примечательна мысль А. Л. Журавлева, согласно которой «значимые общественные трансформации могут осуществляться только с учетом ментальности людей», а попытки «изменить» менталитет приводят к весьма печальным последствиям, представляющим весомые социальные риски<sup>5</sup>. Фрустрированность на уровне личности может приводить к разным негативным последствиям, но то же самое происходит и на уровне больших групп. Поскольку поведение больших групп регулируется их социальной (общественной) психологией, такие социальные представления открывают путь к познанию и в некоторой степени – предсказанию поведения этих групп. Здесь важно учесть также и то обстоятельство, что рискованное действие личности в условиях объективных социальных рисков усиливает рискованность, которая будет относиться уже не к отдельной личности или сфере взаимодействия двух или более лиц, но и к более широким общностям.

Здесь уместно остановиться и на этнопсихологическом аспекте проблемы, поскольку этническая группа выступает не только консолидатором и основанием для идентичности личности, но и транслятором норм. Интенсивность принятия этнических норм (и, соответственно, их регулятивная роль) зависит от многих обстоятельств – начиная от статуса самой группы в обществе и этнического окружения и заканчивая социальным опытом личности, включая и опыт межэтнического взаимодействия. Не менее значимо объективное содержание норм, регулирующих межэтническое взаимодействие контактирующих этносов. Как сложившиеся на протяжении исторического времени, так и ситуативные, оперативно складывающиеся локальные нормы могут служить весомым фактором социальных рисков. Необходимо признать, что последние во многом обусловлены возникающими социальными, экономическими и политическими обстоятельствами и формирующимися на их основе социальными представлениями, которые сталкиваются с уже имеющимися социальными установками личности и групп. Между тем именно они часто становятся регулято-

рами социально рискованного поведения вплоть до его крайних форм – нанесения ущерба. В этом отношении субъективное экономическое, политическое, социальное благополучие отдельных лиц (и/или их объединений) может становиться катализатором социально неприемлемого поведения. Отсюда следует значимость экстраполяции исследований субъективного благополучия личности на иной уровень – группы. Критерии благополучия в разных группах могут в значительной степени различаться (не только относительно этнических норм, но и социально-статусных, профессиональных и др.), поэтому конкуренция разностатусных групп может не иметь объективных оснований, но обладать весомым субъективным началом: в этом случае другой группе приписываются те же критерии благополучия, что и своей, хотя объективно они могут быть совершенно различными. Это, например, относится и к «традиционному» критерию экономического благополучия в различных этнических группах, особенно не имеющих опыта длительного исторического взаимодействия. Таким образом, критическая масса контактирующих лиц с высоким уровнем субъективного благополучия в той или иной сфере создает значительную зону социальных рисков, обусловленных изменением направлений их социальной активности. Изучение ценностно-смысловых, нормативно-этнических оснований субъективного благополучия в соотношении с нормой на риск (нормативный и ненормативный) в различных этнических группах представляется актуальной задачей современной социальной психологии.

Особое значение в обсуждаемом контексте имеет и собственный опыт индивида. Опыт прежних действий и их эффект являются той призмой, сквозь которую преломляется все, что образует перцептивное поле субъекта; складывающиеся обстоятельства, в которых необходимо действовать, соотносятся (порой неосознаваемо) с прежними подобными. Отметим и то, что, поскольку одним из эффектов социализации личности является ее склонность к использованию известных схем в принятии решений, опыт может по-разному детерминировать рискованное поведение: в одних случаях деструктивное, в других – конструктивное. В частности, личность, склонная к стереотипным и шаблонным действиям, может прибегать к известному, но не конструктивному способу действия, что при-

водит к запрограммированному неукладу. При этом действия, связанные с избеганием риска, также могут содержать определенную долю риска.

Известно, что «опыт побед» фиксирует определенные установки и связанные с ними эмоциональные состояния, которые становятся побудителями поиска возможностей достижения «победы». При этом образуется и норма на риск, которая, как правило, сопровождает всякую деятельность. Это ведет к тому, что многие риски либо принимаются как естественные издержки на пути к достижению, либо их значимость субъективно уменьшается: они менее весомы в сравнении с ожидаемым успешным результатом.

Таким образом, становление личностных детерминант рискованного поведения связано с процессом социализации и его эффектами. Однако для каждого конкретного случая проявления рискованности эта связь может быть специфичной. Кроме того, многие социальные (объективные) риски не квалифицируются их участниками как таковые, поэтому необходимо изучение ценностно-мотивационных оснований, а также характеристик общественных настроений соответствующих групп. Известно, что фрустрированность группы взаимодействующих лиц может приводить к действиям, связанным с социальными рисками и имеющим последствия для более широких общностей. В этом смысле одним из важнейших шагов для предупреждения социальных рисков является социально-психологический анализ больших социальных групп, а также мониторинг субкультур и отслеживание социально-психологических состояний групп, психологическая экспертиза принимаемых решений, касающихся жизнедеятельности тех или иных групп населения.

Кроме того, необходимо различать конструктивные риски, благодаря которым возможен скачок в той или иной деятельности, приводящий к достижению цели и не связанный с возможным нанесением ущерба другим, и деструктивные, в основе которых – преодоление социальных норм или возможное нарушение своего благополучия или других лиц. Отметим, что субъективное благополучие личности, будучи динамичным образованием, может снижаться (повышаться) и в том, и в другом случае. Однако при деструктивных рисках ценностно-смысловая инстанция личности входит в диссонанс с общественными нормами, поэтому велика вероятность суже-

ния субъективного благополучия и переоценка ценностей (отношений).

Особо отметим то, что в результате ряда исследований, в том числе и наших, было показано, что низкий уровень субъективного благополучия личности может становиться фактором социального риска в результате порождения активности (в случае, если субъекту удастся сохранить достаточный запас динамического равновесия, например наличие компенсаторных возможностей для нивелирования неудовлетворенности одними сферами за счет других или изменения смысловой структуры) или отказа от нее. Активность может быть направлена на достижение субъективного благополучия за счет изменений образа жизни, достижений, самоизменений личности и за счет трансформации ценностей, благодаря чему возможны деструктивные действия, направленные на социальное окружение или саму личность. В этом отношении минимизация личных социальных рисков предполагает и анализ изменений всей ценностно-смысловой системы личности.

Таким образом, поведенческие эффекты субъективного благополучия (неблагополу-

чия) обладают определенным риск-потенциалом на субъективном или объективном уровне. В то же время социально рискованное поведение, обусловленное множеством социальных или психологических переменных (факторов), является существенным основанием изменений как локуса, так и уровня субъективного благополучия личности. Изучение социальной активности во взаимосвязи с субъективным благополучием личности позволит понять психологические основания рискованного поведения. Определение риск-потенциала личности, групп и его направленности выступает одной из важнейших задач современной социальной психологии как с позиции психологической помощи личности, так и психологического сопровождения (экспертизы) социально значимых решений.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Этнопсихологические детерминанты взаимосвязи социальной активности и субъективного благополучия личности» (грант № 11-06-00026 а).*

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов, 2008.

<sup>2</sup> См.: Попов Л. М. Психология самодеятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1992.

<sup>3</sup> Приводится по: Росс Л., Нисбет Р. Человек и ситуация. М., 2000.

<sup>4</sup> Донцов А. И., Стефаненко Т. Г., Уталиева Ж. Т. Язык как фактор этнической идентичности // Вопр. психологии. 1997. № 4. С. 75–86.

<sup>5</sup> Какой должна быть модернизация в России // Психологическая газета : Мы и Мир. 2010. № 10 (170).

УДК 316.6

А. А. КАЛЮЖНЫЙ

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: kalugn@mail.ru

## **Исследование социальных рисков в среде студенческой молодежи**

В статье анализируются психологические аспекты социальных рисков в среде студенческой молодежи; раскрываются содержательные характеристики и механизмы социальных рисков студенческой молодежи.

**Ключевые слова:** личность, риск, студенческая молодежь.

A. A. KALYUZHNY

## **Issledovanie of Social Risks in the Environment of Student's Youth**

In article psychological aspects of social risks in the environment of student's youth are analyzed. Substantial characteristics and mechanisms of social risks of student's youth are opened.

**Key words:** personality, risk, student's youth.



Глобальные изменения, ознаменовавшие современную эпоху, поставили мир перед лицом новой социальной реальности, в числе ее основных признаков справедливо выделяются неопределенность и риск. Сегодня в любом обществе люди постоянно находятся в состоянии риска. Последствия стихийных бедствий, экологических катастроф, бесконтрольного применения современной техники и технологий, экономических спадов и политических кризисов, террористических актов и ошибочных решений в управлении не обходят стороной ни одну социальную группу. Хотя в благополучном, процветающем обществе могут доминировать одни виды риска, а в нестабильном, кризисном – другие, избавиться от нарастающих угроз не удастся никому. Повсеместно они сопровождаются хаосом и беспорядком, распадом семейных структур и групповых отношений, неясностью происходящего и непредсказуемостью будущего, низвержением прежних авторитетов и ценностей, трансформацией нравственных императивов и ростом всеобщего недоверия, ощущением нестабильности и непреходящей угрозы жизненным планам и стремлениям людей. Вместе с тем без риска в современном динамичном мире немислим успех: готовность действовать в условиях риска, способность оптимизировать его возможные исходы, прогнозировать его последствия становятся необходимыми условиями реализации жизненных стратегий во всех сферах жизнедеятельности современного человека.

В центре этих проблем современности находится молодежь: во-первых, как часть общества она подвержена влиянию его объективных условий, т. е. внешних по отношению к ней угроз и риска. Находясь в самом начале жизненного пути, молодые больше рискуют остаться без образования, не найти работы, не создать семьи, не выдержать конкуренции в бизнесе, подвергнуться маргинализации. Во-вторых, социальное взросление связано с приобретением и изменением собственного социального статуса в ходе интеграции молодежи в структуру общества, а также в характере ее идентификаций с различными социальными группами. Выбор идентификационных образцов и стратегий поведения составляет существо внутреннего или субъективного риска, который является неотъемлемой частью выбора молодежью самостоятельного жизненного пути, а также

локомотивом самореализации и социального продвижения.

В-третьих, источником риска становятся такие свойства молодежи, как имманентное стремление к новому, неизведанному и меньшая рефлексия по поводу возможных последствий от соприкосновения с неопределенностью. При этом смелость и легкость, с которой молодые идут на риск, редко уравновешиваются строгой оценкой вероятности выигрыша и проигрыша, поэтому в среде молодежи так распространен немотивированный риск, а опасность ошибки так велика, т. е. риск, с одной стороны, становится наиболее общим основанием современности, а с другой – значимым фактором социального развития молодежи. Все это повышает актуальность изучения риска в качестве самостоятельной проблемы социологии молодежи.

Понятие «риск» было впервые охарактеризовано в словаре В. И. Даля, где оно рассматривалось путем анализа глагола «рисковать»<sup>1</sup>. В данной трактовке первое значение термина характеризует активное, сознательное действие человека с надеждой на удачу или на авось в условиях неопределенности итога действий, при этом отмечаются волевые качества личности. Вторая трактовка учитывает неблагоприятный исход событий при той же акцентуации внимания на качествах личности – отваге, смелости, решительности, предприимчивости. Эти же компоненты присутствуют в определении риска и в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова. Термин «риск» понимается им как возможная опасность, действие наудачу, в расчете на счастливый исход<sup>2</sup>.

В словаре-справочнике «Социальная работа» риск трактуется как «деятельность человека, связанная с преодолением неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой имеет возможность качественно и количественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи, поражения, выигрыша, попадания в цель и отклонения от цели»<sup>3</sup>. В новейшем «Толковом словаре иноязычных слов» Л. П. Крысина под риском понимается, во-первых, возможная опасность; рисковать – значит действовать, не боясь опасностей, или ставить себя перед возможной опасностью или нежелательными последствиями; во-вторых, действие наудачу в надежде на счастливый исход<sup>4</sup>.

Исследование риска как феномена специфически молодежного имеет эвристическое и практическое значение: риск является важнейшей характеристикой образа жизни молодежи, определяет особенности ее поведения, взаимодействия со сверстниками и с представителями других поколений, лежит в основе наиболее актуальных специфически молодежных проблем. Исследования этих проблем, осуществляемые как отечественными, так и зарубежными учеными, позволили раскрыть причины многих явлений, происходящих в различных молодежных группах. Поскольку в условиях продолжительного системного кризиса риск приобретает тотальный, перманентный характер, проникая в повседневную жизнь все большего числа людей, то вопрос о факторах социального развития молодого поколения встает с особой остротой. Неопределенность снижает возможности прогнозирования не только отдаленного, но и ближайшего будущего и является молодому человеку в виде целого ряда взаимозависимых социальных угроз и ситуаций риска. Проникновение в механизмы риска в процессе социального развития студенческой молодежи позволит всесторонне раскрыть его природу, глубже понять его влияние на формирование сознания и поведения молодежи, расширить представление о факторах, определяющих качественные изменения этой группы, приблизиться к решению проблемы его минимизации и локализации. Вместе с тем такой подход открывает дополнительные возможности в исследовании конкретных проблем молодежи, в частности процессов, происходящих в различных ситуациях риска.

Главной проблемой современности становится безопасность протекания процессов жизнедеятельности студенческой молодежи в условиях общества риска. Это – прежде всего, предотвращение появления новых вызовов и угроз социальным сообществам и их представителям, а также блокирование имеющихся опасностей, купирование расширяющихся кризисов и борьба с последствиями катастроф. Социальная безопасность молодежи понимается нами как система мер по предотвращению и снижению рисков для осуществления молодыми людьми своих жизненных стратегий, смыслов, целей и идеалов в рамках общего процесса социальной интеграции молодежи в социум и осуществ-

вления своих функций (воспроизводства, трансляции и инновации).

Объектом нашего исследования явились студенты Актюбинского государственного университета им. К. Жубанова специальностей «Информационные системы», «Педагогика и психология», «Транспорт и транспортная техника», «Металлургия», «Иностранная филология», «Переводческое дело», «Экономика» и «Менеджмент» первых–четвертых курсов разных факультетов, более 600 человек. Предмет исследования – содержательные характеристики и механизмы социальных рисков студенческой молодежи; цель – изучить природу и содержание социальных рисков студенческой молодежи на разных этапах ее профессионального становления. Работа проводилась с использованием таких методов, как анализ имеющейся социально-психологической, педагогической и философской литературы по проблеме исследования, экспериментального, включая наблюдение, изучение и анализ студенческих документов, анкетирование и интервьюирование и ряд специфических социально-психологических методов.

Обратимся к результатам исследования: у большинства опрошенных высок риск социального начала, или профессионального старта. Об этом свидетельствуют данные, касающиеся осознанного выбора специальности высшего образования и, соответственно, удовлетворения своим обучением. Ответы респондентов на вопрос о выборе специальности показывают, что 68,8 % выбрали ее из-за возможности поступить по гранту или из-за низкой стоимости обучения. Заметим, что немаловажную роль в выборе специальности сыграли желание родителей и влияние друзей, которые уже ее избрали. Это касается, прежде всего, студентов педагогических и технических специальностей (в нашем случае – «Педагогика и психология», «Транспорт и транспортная техника», «Металлургия»).

Особо заметим, что главную цель получения высшего образования большинство студентов – 71 % – видят в обладании дипломом либо в «учебе ради учебы». Все это свидетельствует об отсутствии самостоятельности в осуществлении профессионального выбора. Данные показатели заметно ниже у студентов, обучающихся по специальностям «Экономика», «Менеджмент», «Иностранная филология», «Переводческое дело», «Информационные системы».

Другой тревожный фактор обнаруживается при анализе ответов студентов различных курсов об удовлетворенности обучением в вузе: около 35 % довольны получаемым образованием, но их количество резко сокращается на старших курсах.

При исследовании рисков будущих специалистов на современном рынке труда нами получена довольно оптимистичная картина: студенты, обучающиеся по специальностям «Экономика», «Менеджмент», «Иностранная филология», «Переводческое дело», «Информационные системы», готовы выполнить различные условия работодателя (72,8 % согласны работать с испытательным сроком, 51,4 % – дополнительно доучиваться или переучиваться, 26 % – работать сверхурочно).

Что касается оценок будущей заработной платы, то результаты также неутешительны: 35 % готовы работать за 300–350 долларов, 31 % – за 400–450 и лишь 20 % рассчитывают на заработную плату более 500 долларов. Старшекурсники предполагают получать более высокую заработную плату: это, прежде всего, относится к студентам, обучающимся по специальностям «Экономика», «Менеджмент», «Переводческое дело» и «Информационные системы». Дело в том, что некоторые студенты этих специальностей либо уже имеют постоянную работу, либо уверены в своих знаниях и умениях.

Интересные результаты получены нами относительно будущего трудоустройства студентов-специалистов: многие уже на младших курсах думают о своей будущей работе по окончании вуза. Некоторые младшекурсники и многие на старших курсах имеют временную или постоянную работу – 28,8 % (а на специальностях «Переводческое дело» и «Информационные системы», особенно на старших курсах, около 40 %), около 20 % студентов работают периодически, в свободное время, 30 % только пробовали работать и 36 % опрошенных планируют начать работать. Студенты осознают, что могут столкнуться с трудностями при трудоустройстве, при этом особо отмечают: отсутствие опыта (38,5 %), нехватка времени из-за учебы (26 %), сомневаются в своих знаниях и возможностях либо указывают иные причины, и всего 12,5 % студентов еще не думали об этом.

Таким образом, полученные результаты показывают, что необходима целена-

правленная специальная работа по профилактике социальных рисков студенческой молодежи на разных этапах ее профессионального становления в условиях современного общества. Успешная адаптация, по нашему мнению, возможна в том случае, если удачно совпадают воздействие внешних источников развития (семьи, студенческого, трудового коллективов и т. д.) и внутренние качества и устремления. В сложившейся социальной обстановке избежать многих негативных моментов в процессе адаптации можно, если наладить процесс подготовки будущих специалистов к постоянно меняющимся рисковым условиям жизни. Кроме теоретических исследований необходимы и практические руководства, направленные на облегчение преодоления рискованных ситуаций во всех сферах жизнедеятельности будущего специалиста. Такие методики начинают появляться: например, в каждом образовательном учреждении, где преподают основы безопасности жизнедеятельности, в СМИ, которые предоставляют сведения о разнообразных видах рисков, предлагают пути преодоления рискованных ситуаций. Но для повышения эффективности адаптации требуется целенаправленно планируемая социальная интеграция всего общества, деятельность, развивающая адаптационные возможности, во взрослом сообществе, и особенно в образовательной среде.

Чтобы управлять рисками и тем самым облегчать адаптацию, современному молодому человеку необходимо предоставлять детальную информацию о формах и видах возникающих рисков. В этой связи мы полагаем необходимым начать подготовку специалистов, способных научить рядовых граждан принимать оптимальные, адекватные решения в ситуации неопределенности и риска: должна проводиться постоянная, а не спонтанная пропагандистская работа по распространению положительного опыта подобной деятельности в ряде учебных заведений. Нам представляется, что можно было бы выделить некоторые отдельные группы, которые необходимо информировать о результатах проведенных действий и исследований: представителей законодательной и исполнительной власти различного уровня, ученых, менеджеров крупных фирм и объединений.

В заключение отметим, что и сам процесс адаптации к обществу риска касается сегодня не только студенческой молодежи.

Люди уже сегодня начинают серьезнее относиться к этому сложному процессу, ведь будущее нашего общества с трудом поддается прогнозированию, а риски будут возникать и

возрастать с еще большей скоростью. Зона риска при таких условиях продолжает расширяться, что требует выработки нового отношения к нему как реалии сегодняшнего дня.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. М., 1982. Т. 4.

<sup>2</sup> См.: Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1984.

<sup>3</sup> Социальная работа : словарь-справочник / под ред. В.И. Филоненко. М., 1998.

<sup>4</sup> См.: Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. М., 2007.

УДК 159.9:37.015.3

М. В. ГРИГОРЬЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета  
E-mail: grigoryevamv@mail.ru

## **Методология исследования рисков экопсихологического несоответствия в системе взаимодействий школьника и образовательной среды**

В статье раскрываются методологические основы психолого-педагогического исследования рисков неоптимальных взаимодействий школьника и образовательной среды с позиций экологической психологии.

**Ключевые слова:** взаимодействия, школьник, образовательная среда, экопсихология, риски, оптимальность взаимодействий, система взаимодействий, экопсихологическое соответствие.

M. V. GRIGORIEVA

## **Methodology for the Evaluation of Risks Ecopsychological Inconsistencies in the System of Pupil Interactions and Learning Environment**

The article describes the methodological foundations of psychological and pedagogical study of risks of suboptimal pupil interactions and learning environment from the standpoint of environmental psychology.

**Key words:** interaction, pupil, educational environment, ecopsychology, risks, optimal interaction, system interaction, ecopsychological relation.

**В** современной системе полного общего образования наблюдаются значительные изменения, связанные с выбором новых стратегических ориентиров, введением новых стандартов, изменением отношений к школе как институту содержательно новой социализации. Все это обуславливает динамизм процессов взаимодействий учащих с другими субъектами образования и всей образовательной средой в целом, актуализирует проблему оптимизации данных взаимодействий. Именно от содержания и результатов взаимодействий школьника и образовательной среды зависит эффективность психического развития учащегося.

Решение обозначенной проблемы связано не только с поиском условий и средств оптимизации, но и выявлением рисков неэф-

фективных взаимодействий. При этом необходимо учитывать:

сложность, разнокачественность и разноразноуровневость психических явлений, проявляющихся в процессах взаимодействий;

необходимость введения наряду с объективными (продуктивность учебной деятельности, определенная сумма знаний и умений, учебная и общественная активность и т. д.) и субъективных, внутренних критериев эффективности и оптимальности взаимодействий (эмоциональное благополучие учащегося, уровень развития интеллекта, социально-психологических навыков, способностей и т. п.), совместный комплекс которых является показателями экологичности взаимодействий школьника и образовательной среды;

относительную новизну и недостаточную концептуальную разработанность проблемы.

Все это делает необходимым поиск новых методологических оснований, анализ исходных методологических положений психолого-педагогического исследования проблемы оптимальных и эффективных взаимодействий школьника и образовательной среды: педагогическая психология находится в настоящее время в таком поиске. В последние десятилетия активно ведутся исследования в русле экологической психологии. Несмотря на концептуальную разнородность и многозначность трактовок основных понятий, экологическая психология предоставляет исследователю действенные методологические возможности изучения психической реальности в неотрывной связи с окружающей объективной действительностью. В психолого-педагогических исследованиях это обеспечивается введением и использованием понятия «образовательная среда» (ОС). По мнению В. И. Панова, эта среда является базовым понятием современной отечественной педагогической психологии<sup>1</sup>. Разработку экпсихологических принципов образовательных сред, «обеспечивающих развитие специальных, общих и творческих способностей учащихся “не в ущерб” их психическому и физическому здоровью», Панов считает одной из актуальных образовательных проблем<sup>2</sup>. Под образовательной средой исследователь понимает совокупность условий для обучения и развития и средство управления развитием образовательного учреждения<sup>3</sup>.

Истоки исследований закономерностей развития ребенка в неразрывной связи со средой заложены в отечественной педагогической психологии еще Л. С. Выготским, который считал, что человек «вступает в общение с природой не иначе как через среду, и в зависимости от этого среда становится важнейшим фактором, определяющим и устанавливающим поведение человека»<sup>4</sup>. Среда понималась им как культурно-историческая реальность, интегрирующая в себе весь предшествующий опыт развития человечества и состоящая из предметов, имеющих для человека определенное значение; именно в значении отражен опыт человечества по поводу данного предмета. Другими словами, в нем обобщается опыт активности человека на всем предшествующем этапе общественного развития.

Культурно-исторический опыт объективизируется в конкретных условиях и предметах, участвующих в деятельности (действиях) ребенка. Значение средств, при помощи которых он осваивает культурно-исторический опыт, делает возможным взаимодействие ученика и образовательной среды, когда активность школьника проявляется в его стремлении изменить предмет и условия учебной деятельности, а активность образовательной среды проявляется как в аналогичном стремлении ее социальной составляющей (педагогов, родителей) изменить эти предмет и условия, так и в опосредованной значением активности дидактической, физической, пространственной, информационной и других составляющих образовательной среды<sup>5</sup>.

Признаки активности, отраженные в значении средств обучения и развития, а также в других средствах и предметах образовательной среды, позволяют, таким образом, ввести понятие «взаимодействие школьника и образовательной среды». Введение и использование в психолого-педагогическом исследовании данного понятия, на наш взгляд, является не только возможным, но и необходимым. Переориентация школы на развитие человеческого потенциала и развивающее образование способствует изменению отношения к школьнику. Он должен выступать как субъект, не только способный усваивать определенную сумму знаний, но и активно изменяющий, развивающий все сферы своей психики для совершения эффективных и оптимальных взаимодействий сначала с образовательной средой, затем – с социокультурной средой.

Образовательная среда воплощается в конкретном образовательном учреждении, которое, по мнению В. И. Панова, становится в современной ситуации субъектом своего развития и системы образования<sup>6</sup>. Вследствие этого она приобретает такие характеристики активности, как противостояние или содействие индивиду в удовлетворении его потребностей<sup>7</sup>, управляемость, формирующее влияние и ориентация на взаимодополнение индивида и образовательной среды<sup>8</sup>, направленность на сотрудничество с учеником<sup>9</sup>, насыщенность, структурируемость, опосредованность проявления активности органов управления вплоть до политических сил<sup>10</sup>, направленность на постоянное обновление содержания образования и адаптацию детей к новому содержанию<sup>11</sup>, на развитие

учащихся в соответствии с принципом экологичности<sup>12</sup>.

ОС в соответствии с социальным заказом, возможностями и потребностями учащихся может целенаправленно проектироваться, создаваться, подвергаться экспертизе. В этом плане даже предметно-пространственный компонент ОС опосредованно обладает активностью, заключающейся, по А. Н. Леонтьеву, в значении специально созданных средств учебной деятельности<sup>13</sup>. Таким образом, с одной стороны, проявление активности образовательной среды, направленной на учащегося как субъекта образования, с другой стороны, коррекция и изменение этой активности в соответствии с требованиями и потребностями учащихся и собственными тенденциями развития позволяют считать образовательную среду субъектом (вернее, квазисубъектом) взаимодействий со школьниками<sup>14</sup>.

В рамках экопсихологической модели образовательной среды взаимодействие школьника и ОС является формой постоянной совместной активности ученика и ее составляющих<sup>15</sup>. Реализация активности происходит в постоянных процессах взаимовлияний и содействий различных структур психики обучающегося и развивающегося субъекта (когнитивных, эмоциональных, социально-психологических процессов и явлений) и элементов структур образовательной среды (дидактического, социального, организационного, физического и общеструктурного)<sup>16</sup>. Из этого следует, что взаимодействуют не просто школьник и педагог, как это считалось в педагогической психологии до недавнего времени, а как минимум две очень сложные системы – учащийся как носитель индивидуальной психической реальности, субъект, личность и образовательная среда как совокупность многочисленных условий, факторов, контекстов. Смысловой оттенок противопоставления в данном случае является следствием методологического приема разделения «внутреннего» и «внешнего», введенного С. Л. Рубинштейном<sup>17</sup>, однако изучаемые две реальности с позиций экопсихологического подхода объединяются в новую реальность, предстающую в форме неразрывной системы «учащийся – образовательная среда».

Онтологически понятая система взаимодействий школьника и ОС включает в себя конкретную ситуацию взаимодействия и ее

контекст, соединяющий в себе, как бы «сжимающий» историю формирования данной ситуации. Контекст конкретной ситуации зависит также и от отношений субъекта к ее различным сторонам, и от его прошлого опыта в связи с различными сторонами данной ситуации. Таким образом, ситуация взаимодействия «парадоксальна: включая в себя субъекта, <...> одновременно противостоит ему; одной <...> стороной являются условия жизни, другой – их отражение человеком, включенным в ситуацию»<sup>18</sup>. В зависимости от ситуации формы взаимодействия школьника с ОС различны: в случаях противостояния среды намерениям индивида – это преодоление, борьба, ответное противостояние и т. п.; в ситуациях содействия – сотрудничество и т. п.; в ситуациях автономного существования субъекта и среды – сосуществование, мирозерцание, наблюдение и т. п. В любом случае, независимо от контекста ситуации, объективный смысл активности индивида «в организации мира в интересах человека, его жизни, согласно принимаемым нормам и ценностям»<sup>19</sup>.

Представление о среде как «совокупности возможностей, взаимодополнительных к потребностям и возможностям <...> индивида» позволяет дать определение образовательной среды, обозначить критерии оптимальности взаимодействий с ней учащегося, выявить основные психологические механизмы развертывания взаимодействий в направлении конкретных целей и с учетом контекста ситуации, описать ситуации риска несоответствия требований (возможностей) образовательной среды и возможностей (требований) учащегося, наметить пути минимизации этих рисков<sup>20</sup>. Методологическая направленность данного представления позволяет вывести из него экопсихологический принцип взаимодополнительности требований среды и возможностей индивида.

Учитывая вышесказанное, под образовательной средой следует понимать систему педагогических, психологических и организационных условий и воздействий, обеспечивающих когнитивное, эмоциональное, коммуникативное и в целом – субъектно-личностное развитие школьника на основе его природных и возрастных особенностей и с учетом целей общества.

Взаимодействия школьника и образовательной среды определяются нами как одновременные или последовательные во

времени и совмещенные в пространстве проявления инициативной или ответной активности школьника и образовательной среды (или ее составляющих) в процессе реализации субъектами образования целей обучения, воспитания, развития и психологической адаптации. Степень оптимальности данного взаимодействия определяется достижением равновесия возможностей (потребностей) учащегося и требований среды.

Активность субъектов образовательного процесса включена в постоянный процесс взаимовлияния личности и ОС, разворачивается в условиях рисков нарушения равновесия предъявляемых друг другу требований и существующих возможностей ответов на эти требования, т. е. в условиях, детерминирующих процессы психологической адаптации в среде. Поэтому в исследовании рисков экопсихологического несоответствия в этой системе актуальным является определение качественного содержания и соотношения процессов взаимодействий ОС и школьника и его адаптации к условиям обучения.

Основная цель взаимодействия школьника с образовательной средой – психологическая адаптация к условиям обучения, она же является основным результатом таких эффективных взаимодействий и психологическим основанием развития личности ученика. Взаимодействия могут предшествовать адаптации, когда в их процессе разворачиваются рискогенные ситуации, характеризующиеся возникновением противоречия между возможностями школьника и требованиями ОС или требованиями школьника и возможностями ОС. Успешная адаптация может и не достигаться в процессе конкретных взаимодействий, и не быть их *непосредственной* целью. Тогда взаимодействия школьника и ОС осуществляются по типу субъект-объектных отношений, эффективность которых невелика. В этом случае ряд неэффективных и, может быть, конфликтных взаимодействий приводит или к осознанию противоречий и необходимости адаптации, или к разрушению структуры взаимодействий. Взаимодействия могут эффективно осуществляться на основе разрешенных противоречий в процессе адаптации до того момента, пока согласование возможностей и требований не станет избыточным и не будет тормозить процесс развития личности. Тогда существующая структура разрушается и целью по-

следующих становится установление другого уровня равновесия, т. е. адаптация.

Динамизм и сложность взаимодействий учащегося и образовательной среды обусловливается разнородностью, различным качеством участвующих в этом процессе психических явлений, принадлежностью явлений к разным уровням психической активности. Учитывая сказанное и имея в виду сформулированный нами экопсихологический принцип взаимодополнительности, взаимодействия школьника и образовательной среды представляются нам как определенным образом организованная психологическая целостность, система, в которой в качестве элементов выделяется несколько subsystemов, характеризующих взаимодействия личности и среды в зависимости от уровня ее психической активности: эмоциональная, когнитивная, мотивационная и социально-психологическая. Все subsystemы взаимосвязаны и взаимопределяют друг друга и целостную систему взаимодействий.

Специфику и элементное содержание уровней составляют взаимосвязанные пары явлений, на одном полюсе которых находятся индивидуальные, субъектные, личностные и индивидуальные свойства школьника, а на другом – внешние средовые явления, касающиеся учебно-воспитательного процесса. На психофизиологическом уровне организации личности в subsystemе взаимодействий школьника и образовательной среды входят такие элементы, как подвижность его нервной системы в соотношении с темпами средовых изменений, эмоциональное реагирование – с возможностями среды удовлетворить потребности школьника. На психологическом уровне интеллект учащегося соотносится с предоставленными средой возможностями его реализации; учебная мотивация – с целями и программами обучения; представления ученика о среде, процессе взаимодействия и о себе – с условиями обучения. На социально-психологическом уровне взаимодействия: общительность школьника – с социально-психологическим статусом в первичной группе класса; субъектные и личностные характеристики ученика – с групповой динамикой; самосознание – с особенностями личности и деятельности педагогов. В любой из описанных пар явлений существуют риски их экопсихологического несоответствия, приводящие к снижению эффективности и оптимальности функционирования системы

взаимодействий вплоть до полного ее разрушения и дезадаптации школьника<sup>21</sup>.

С позиций экопсихологического подхода в решении проблемы оптимизации взаимодействий школьника и образовательной среды по-другому представляется и традиционная для педагогической психологии проблема повышения эффективности взаимодействий учащегося и педагога. Педагог в системе взаимодействий ученика с образовательной средой является существенным компонентом этой среды, во многом определяющим качество и результаты данного взаимодействия.

Сочетание в образовательном процессе необходимости реализации возможностей трудового поста педагога, а значит, допустимости педагогического воздействия на учащегося, и развитие субъектных и личностных качеств у школьников (в качестве стратегической цели), что означает «подлаживание» педагогического воздействия под конкретную личность и ее траекторию развития, ставит задачу исследования психологических условий соответствия внешнего (педагогического) воздействия и внутренних (психических, личностных) особенностей обучающегося<sup>22</sup>.

Действия педагога по организации образовательной среды и взаимодействий школьника с этой средой обуславливаются множеством мотивационных факторов, результирующим эффектом которых является ответственность за взаимодействия школьника и ОС, взятая учителем на себя, и одновременно постепенное развитие у учащихся самостоятельности в вопросах организации своих взаимодействий. Другими словами, педагог в современной школе должен быть субъектом, проявляющим инициативу и активность в межличностных ситуациях с учениками, причем эта активность всегда должна соотноситься и быть следствием признания ценности личности ученика. Реальное положение дел осложняется тем, что учитель, имеющий своей целью развитие учеников, должен отслеживать достижение этой цели как дискретно, например способами учебного контроля, так и континуально, в процессе постоянного непрерывного наблюдения ситуативного, контекстуального взаимодействия ученика с ОС. Иными словами, динамизм данных взаимодействий обуславливает исследовательский подход, при котором педагогическая деятельность по

организации оптимальных взаимодействий школьника и ОС полагается «не как ставшая и наличная, а всегда как воссоздаваемая и порождаемая реальность»<sup>23</sup>. Таким образом, педагог, организующий экологическое соответствие в системе «школьник – образовательная среда» – это всегда педагог-исследователь конкретной сложившейся педагогической и межличностной ситуации, одновременно осуществляющий постоянную рефлексивную деятельность и пытающийся получить необходимую обратную информацию от ученика.

В процессе такого межличностного взаимодействия со школьниками перед педагогом стоит вопрос: «А как именно определить меру педагогического воздействия, где эта мера заканчивается и начинается давление или манипуляция?» Безусловно, исследовательская позиция учителя будет способствовать пониманию и определению этой меры и снижает риски экопсихологического несоответствия в системе «школьник – образовательная среда». Но эта исследовательская позиция невозможна в ситуации однонаправленной активности, когда педагог активен, а школьник – нет. Поэтому, соблюдая оптимальную меру педагогического воздействия на учащегося, учитель должен, если следовать логике, побуждать своих учеников к активным действиям в контексте той межличностной и педагогической ситуации, которая складывается, провоцировать на активные действия, создавать условия, при которых пассивность была бы невозможна. Другими словами, понятие меры педагогического воздействия с позиций экопсихологии связано, в нашем понимании, не только с ограничением силы воздействия, но и с увеличением и направленностью этой силы, а также с непрерывным отслеживанием результатов взаимодействий своего ученика с образовательной средой по эмоциональным, когнитивным и социально-психологическим критериям. Наши наблюдения на уроках и последующая диагностика показывают, что чем гармоничнее личность учителя и чем более он уверен в своем профессионализме, активен в межличностных ситуациях, тем больше свободы и активности он готов предоставить своим воспитанникам. А ограничивают активность учеников педагоги, у которых есть внутренние конфликты, значительно ослабляющие уверенность в том, что они (учителя) могут управлять межличност-



ной ситуацией и организовать экологическое соответствие своих требований, требований образовательной среды и возможностей школьника<sup>24</sup>.

Раскрывая методологические основы исследования рисков экопсихологического несоответствия в системе «школьник – образовательная среда», необходимо затронуть и вопросы, связанные с участием в учебном и воспитательном процессах еще одного субъекта образования – родителей. Родители современных школьников имеют сейчас гораздо более широкие полномочия и возможности участия в образовательном процессе, правда, их активность непосредственно связана в большинстве случаев с материальными компонентами образовательной среды. Однако опосредованно родители всегда оказывают очень большое влияние на взаимодействия своего ребенка и педагога: часто именно они определяют меру педагогического воздействия со стороны учителя, отслеживают риски, связанные с негативными межличностными отношениями своего ребенка с другими субъектами образования, стараются оптимизировать его взаимодействия с образовательной средой в целом.

Таким образом, психолого-педагогическое исследование и решение проблемы

оптимизации взаимодействий в системе «школьник – образовательная среда» становится комплексным, практикоориентированным и соответствующим стратегическим целям развития образования с использованием методологии экопсихологического подхода, одним из основных научных принципов которого является принцип взаимодополнительности требований (возможностей) среды и возможностей (требований) индивида. В связи с этим необходимо ввести в понятийный аппарат педагогической психологии термин «взаимодействие школьника и образовательной среды», определить соотношение процессов взаимодействий и психологической адаптации, найти пары взаимодополняемых явлений на разных уровнях психической активности индивида, выявить риски несоответствия в данных парах и условия минимизации этих рисков.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой» (грант № 11-06-00716 а).*

### Примечания

- <sup>1</sup> См.: Панов В. И. Введение в экологическую психологию : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2006.
- <sup>2</sup> Там же. С. 15.
- <sup>3</sup> Там же. С. 14.
- <sup>4</sup> Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М., 2005. С. 12.
- <sup>5</sup> См.: Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения. Томск, 1995; Он же. Проблемы развивающего обучения. М., 1986; Он же. Теория развивающего обучения. М., 1996.
- <sup>6</sup> См.: Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб., 2007.
- <sup>7</sup> Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988.
- <sup>8</sup> См.: Ясвин В. А. Векторная модель школьной среды // Директор школы. 1998. № 6. С. 13–22.
- <sup>9</sup> См.: Рубцов В. В., Поливанова Н. И., Ривина И. В. и др. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования : сб. ст. / под ред. В. В. Рубцова. М., 1996; Рубцов В. В. Социальные взаимодействия и обучение // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 9–19.
- <sup>10</sup> См.: Слободчиков В. И., Громыко Ю. В. Российское образование: перспективы развития // Директор школы. 2000. № 2. С. 3–12.
- <sup>11</sup> См.: Лебедева В. П., Орлов В. А., Панов В. И. Психодидактические аспекты развивающего образования // Педагогика. № 6. 1996. С. 25–30.
- <sup>12</sup> См.: Панов В. И. Введение в экологическую психологию.
- <sup>13</sup> См.: Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. М., 1983. Т. 2.
- <sup>14</sup> См.: Панов В. И. Психодидактика образовательных систем : теория и практика.
- <sup>15</sup> См.: Панов В. И. Введение в экологическую психологию.
- <sup>16</sup> См.: Григорьева М. В. Психология взаимодействий школьника и образовательной среды. Саратов, 2009.
- <sup>17</sup> См.: Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.
- <sup>18</sup> Барабанщиков В. А. Принцип системности в современной психологии: основания, проблемы, тенденции развития // Идея системности в современной психологии / под ред. В.А. Барабанщикова. М., 2005. С. 35.
- <sup>19</sup> Там же. С. 36.
- <sup>20</sup> Панов В. И. Введение в экологическую психологию. С. 37.
- <sup>21</sup> См.: Григорьева М. В. Школьная адаптация: механизмы и факторы в разных условиях обучения. Саратов, 2008.
- <sup>22</sup> См.: Кабаченко Т. С. Методы психологического воздействия. М., 2000.

<sup>23</sup> Эльконин Б. Д. Субъект-субъектное пространство как результат развития // Теоретическая и экспериментальная психология. 2009. Т. 2, № 2. С. 79.

<sup>24</sup> См.: Григорьева М. В. Диагностика семантических пространств педагогов // Вопросы практической психологии: межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2000. Вып. XIII. С. 58–62; Она же. Социально-психологическая адаптация учителя в условиях межличностного конфликта // Модернизация начального образования. Саратов, 2003. С. 10–13.

УДК 159.942:7.01

Е. В. РЯГУЗОВА

Саратовский государственный университет

E-mail: rjaguzova@yandex.ru

## Психологические риски ингрупповых взаимодействий

В статье представлены результаты анализа психологических рисков ингрупповых взаимодействий. Используя интерпретационные возможности конструкта «Другой», предлагается типология ингруппового Другого и описываются возможные риски, возникающие на уровне повседневных практик.

**Ключевые слова:** психологический риск, ингруппа, личностная идентичность, социальная идентичность, ингрупповой Другой, постижение Другого, функции ингруппового Другого.

E. V. RYAGUZOVA

## Psychological Risks of the Ingroup Interactions

The paper presents the results of the analysis of psychological risks of the ingroup interactions. Using interpretative possibilities of the concept "Other", the typology of the ingroup Other is offered and the possible risks arising at level daily experts are described.

**Key words:** psychological risk, ingroup, personal identity, social identity, ingroup Other, comprehension of the Other, functions of ingroup Other.

Кризис европейского мультикультурализма, рост напряженности и насилия в межнациональных, межконфессиональных и других социальных отношениях, усиление нетерпимости ко всякого рода инаковости, обостренное переживание дихотомии «свой – чужой» приводят к редукции способности признавать и терпеть различия, порождают враждебность и агрессивность, выражающиеся в национализме, радикализме, регионализме, фундаментализме, сексизме, других видах дискриминации и представляющие собой результат видения в Другом отклонения от некоторой нормы, эталоном которой является собственное «Я» или шире – групповое «Мы». Вместо стремления к пониманию другого образа жизни, иной понятийности и отличающейся логики конструирования смысловых ориентиров, жизненных стратегий и бытийных сценариев используется тактика агрессивного принуждения, силового подавления и запрета. Другой при этом оказывается за пределами доминирующего дискурса; установка на исключение Другого мешает увидеть не только и не столько всю полноту, многообразие и многомерность мира, но и многоликость, полифоничность самого себя.

В настоящее время проблема межгрупповых взаимодействий (особенно межэтнических, межконфессиональных) и связанных с ними социальных рисков чрезвычайно актуальна: межгрупповые взаимодействия являются предметом многочисленных социально-психологических исследований. В фокусе нашего аналитического интереса находятся психологические риски ингрупповых взаимодействий, т. е. риски, возникающие на уровне повседневных практик внутри Мы-группы, с которой субъект себя соотносит, в которую он включен и считает своей. Нас будут интересовать психологические риски, связанные с коммуникативными процессами и обусловленные межличностными отношениями, субъективными переживаниями и оценками. Признавая существование двух плоскостей рефлексии психологических рисков – как источников опасности для группы или угрозы психическому и физическому здоровью индивида и как фасилитаторов внутренних резервов, предоставляющих субъекту (или группе как коллективному субъекту) определенные возможности и активизирующих субъектный потенциал, в контексте данной работы будет рассматриваться только первая из указанных плоскостей.

Группа «Мы» представляет собой «социальную сцепленность индивидов» (Дж. Тернер), она в основном образована близкими, понятными, интересными и значимыми для конкретного субъекта людьми, связанными определенными социальными отношениями и/или разделяющими сходные интересы и установки. Как правило, между членами этой группы устанавливаются определенные эмоциональные взаимоотношения, существует разделение ролей, возникают взаимозависимость, солидарность и единство даже вне контекста совместных действий, вырабатываются общие нормы и формируется специфическая групповая культура. Но самым главным, помимо встречи и соприсутствия «Я» и «Ты», является наличие общего поля смысла, названного В. Франклом в рамках экзистенциального анализа «*логосом*», т. е. общим психологическим опытом людей, делающим возможным истинно близкое общение<sup>1</sup>. Следовательно, можно говорить о том, что группа «Мы» характеризуется общностью биографического, психологического и духовного опыта.

Группа «Мы» – это позитивная референтная группа, выполняющая такие функции самореферентности, как сравнение и ориентация на норму, т. е. субъективно привлекательная группа, с которой личность психологически сравнивает себя в плане самооценки или социальных ценностей<sup>2</sup>. Доминантные нормы этой группы субъект принимает безусловно, воспринимая их «как если бы они были независимой, внешней реальностью»<sup>3</sup>. Значит, для субъекта Мы-группа выступает в качестве основной, которая определяет нормативную и ценностную систему координат и задает смысловые горизонты.

В поисках собственного «Я» человек, с одной стороны, осознает свою уникальность, неповторимость и своеобразие, а с другой стороны, понимает и принимает свою принадлежность к группе, свою типичность и одинаковость. В контексте социальной психологии выделяют личную и социальную идентичность и рассматривают две фундаментальные и конкурирующие человеческие потребности – потребность во включении и потребность в дифференцировании<sup>4</sup>. Мы полностью согласны с мнением Г. У. Солдаевой и А. В. Макаруч, что в повседневных условиях у большинства людей доминирует личностный уровень, тогда как в трудных жизненных ситуациях (экстремальных, стрессо-

вых, кризисных), а также в условиях повышенной напряженности в обществе человеку становится все труднее полагаться только на себя. В этом случае он ищет опору и защиту в группе, стремясь к расширению своих социальных и психологических границ, выходя за пределы своего «Я» и сознательно декларируя свою неразрывную связь с какой-либо общностью или группой. Через расширение индивидуальных границ личность ищет защиту, устойчивость и возможности развития в группе, в групповой идентичности<sup>5</sup>. Мы не будем повторять известные тезисы о фундаментальной значимости социальной поддержки для развития личности, для сохранения ее психического здоровья и благополучия, отметим только два важных, с нашей точки зрения, момента, связанных с психологическими рисками.

Первый касается того, что Мы-группа выступает своеобразным ресурсом личности, помогая ей социализироваться, развиваться, самоактуализироваться, справляться с теми или иными жизненными обстоятельствами, находясь при этом внутри контекста принятия, заботы и защищенности, поддерживая психическое здоровье и выстраивая позитивную жизненную перспективу. Именно группе делегируется ответственность за принятые решения в кризисных ситуациях, передается контроль за происходящими событиями и за минимизацию их последствий. Вместе с тем постоянное переключивание на группу разрешения собственных проблем, нивелирование конфликтов и сглаживание противоречий приводит к размыванию личностной ответственности, ослаблению субъектных качеств, пассивности, чрезмерной зависимости и безынициативности личности, формированию вынужденной беспомощности и рентных установок.

Второй момент связан с тем, что Мы-группа может не только поддерживать своих членов, но и оказывать на них существенное давление, побуждая действовать определенным образом, навязывая им поведенческие паттерны, принятые способы и модели реагирования, требуя от них униформности и склоняя к конформности, в которой группа нуждается, чтобы функционировать эффективно и без сбоев. В этом случае группа, защищая групповые нормы, принятые ценности и установленные традиции, выступает в роли консервативного ограничителя, а социальная поддержка может служить источ-

ником фрустрации, внутренних конфликтов, напряжения или стагнации<sup>6</sup>.

При этом не вызывает сомнения тот факт, что внутри реальной ингруппы существует дифференциация по разным классификационным основаниям – пол, возраст, психометрический статус, уровень симпатии, глубина эмпатии, аттракции и т. п. Мы присоединяемся к мнению В. В. Абрамова, считающего, что для любого индивида количество возможных групп, с которыми он может интегрироваться или от которых он дистанцируется, является потенциально безграничным: их может быть столько, сколько найдется значимых для индивида параметров сравнения<sup>7</sup>. Мы предлагаем для выявления психологических рисков, возникающих при ингрупповых взаимодействиях, использовать конструкт «Другой», который представляет собой многомерное и полифункциональное образование, обладающее большими интерпретационными возможностями. Его использование может обогатить, расширить и углубить психологические знания о феноменологии межличностного общения, о способах и средствах познания Другого, о развитии и постижении самого себя в различных социальных контекстах. Другой является не просто условием существования, а выступает как фундаментальное онтологическое основание самой возможности возникновения собственно человеческого в человеке, его нормального развития и полноценной жизни<sup>8</sup>. Внутри ингруппы Другой предстает не столько в виде понятия, маркирующего позицию человека, сколько в виде оценочной категории. При этом мы утверждаем, что ингрупповой Другой изолирован не от самой группы, а от ее моральных и, возможно, материальных ресурсов.

Мы полагаем, что внутри ингруппы возможно выделение нескольких видов Другого. Первый – это ингрупповой Чужой, или, в терминологии Г. У. Солдатовой, «близкий Чужой»<sup>9</sup>. Существует множество примеров, когда некогда близкие люди, включенные в одну и ту же группу, связанные устойчивыми отношениями, общими целями и разделяющие сходные взгляды, ценности, смыслы, становятся совершенно чужими друг другу, весьма остро и болезненно переживая эту неожиданную «чуждость». На наш взгляд, наличие такого члена группы не связано с групповыми процессами и обуславливается не иерархией чужеродности каждого ингруппового члена, сформированной в процессе социализации,

а либо субъективной иерархией чуждости, сконструированной в ходе индивидуализации, либо/и спецификой и характером интерсубъектных отношений, либо/и ситуационным контекстом межличностных взаимодействий.

Второй вид ингруппового Другого касается стигматизированного члена группы. Под стигмой мы вслед за И. Гофманом понимаем особый тип отношения между качеством и стереотипом и выделяем разные типы стигмы: телесное уродство – любого рода физические отклонения; недостатки индивидуального характера, проявляемые в социальном поведении; родовая стигма расы, национальности или религии. Стигматизированный индивид мог бы эффективно участвовать в обычных социальных взаимодействиях, если бы не нежелательное отличие от группы, отклонение от определенных ожиданий, бросающееся в глаза, вызывающее негативные эмоции, препятствующее узнаванию других его качеств и уменьшающее его жизненные шансы. Стигматизированный индивид чувствует свою незащищенность при взаимодействии с другими людьми, а дефицит принятия и одобрения, обычного в повседневном социальном взаимодействии, может превратить оказавшегося в изоляции человека в мнительного, подавленного, враждебно настроенного, беспокойного и растерянного<sup>10</sup>.

Еще один вид ингруппового Другого демонстрирует те или иные девиации относительно среднегрупповых норм и стандартов. Вопрос об этих нормах достаточно подробно представлен в теории групповой поляризации Дж. Тернера и П. Эукеса. В ее рамках общегрупповой нормой является не среднее мнение, а прототипичная позиция группы. «По своей сути прототип – это позиция, которая наилучшим образом отражает то общее, что присуще членам одной группы и что отличает их от тех, кто находится вне группы. Чем меньше человек отличается от членов своей группы и чем больше – от тех, кто не входит в нее, тем более он прототипен»<sup>11</sup>. В контекст этой теории вводится показатель метаконтрастности, отражающий степень ингруппового и аутгруппового отличия, максимальные значения которого свидетельствуют о том, что член группы с таким показателем является наилучшим прототипом для всех остальных членов ингруппы. Отмечается важный факт, что прототипы могут меняться в зависимости от социальных контекстов. В связи с вышесказанным можно считать, что

ингрупповой Другой максимально отличается от прототипа, но это отличие в большей степени обусловлено существенными различиями с членами ингруппы. Следовательно, имеется зона допустимых отклонений характеристик, правил, паттернов поведения, в пределах которой отличающийся член группы – девиант – все еще рассматривается как представитель данной группы, но при этом вызывает негативные эмоции со стороны группового большинства, его критику, осуждение или насмешки.

Характерно, что практически во всех языках такой ингрупповой Другой имеет определенное наименование и метафорически описывается как «белая ворона», «черная овца», «паршивая овца», «козел отпущения». Символический и психологический смыслы этих метафор неоднозначны, поэтому рассмотрим каждую из них.

Смысл метафоры «белая ворона» означает необычность, инаковость и в то же время избранность, исключительность, чистоту и беззащитность. Психологическое содержание этой метафоры может быть репрезентировано через нетипичность члена группы, его явное и бросающееся в глаза отличие от большинства как в формате внешности и поведенческого рисунка, так и в рамках ценностной системы. Необычность и инаковость влекут за собой непонимание и отчуждение со стороны группы, перемещение такого члена на низкостатусную, но, тем не менее, особую позицию в группе. Заметим, инаковость «белой вороны» не угрожает ни целостности группы, ни ее репутации, ее терпят в группе, позиционируя как «экзотического» члена сообщества. Что же касается самого члена группы, то для него фрустрирующей и рискогенной являются и ситуация непонимания, непринятия, и заданный группой психометрический статус, всегда сопряженный с эмоциональным напряжением, экзистенциальными страданиями и негативными переживаниями. Результатом фрустрации может стать устойчивая защитная реакция, направленная на установление слишком жестких, закрытых и непроницаемых границ между собой и Другими, усиливающая и увеличивающая зону психологических рисков. Одним из возможных рисков при этом является то, что положение такого ингруппового Другого становится маргинальным. Человек, закрыв границы для контактов, автоматически исключается из мира Других, испытывая при

этом не недостаток присутствия Другого, а недостаток собственного присутствия для Другого – как Другого. Он теряет аутентичность, поскольку его «Я» никогда не открывалось Другим или, открываясь, осталось непонятым и не увиденным Другими, т. е. его «Я» не подтверждается Другими. Как следствие этого, он может отчуждаться от собственного опыта и собственных действий, терять точку отсчета в себе самом, «из которой он мог бы направиться и устремиться, спроецировать себя в будущее»<sup>12</sup>.

Идиома «черная овца», по сравнению с предыдущей метафорой, приобретает большую негативную валентность, обозначая явное отличие от большинства и исключительность, в то же время подчеркивает наличие угрозы для группы и нежелательность нахождения подобного члена в сообществе. Указанная нежелательность усиливается в метафоре «паршивая овца», которая также, имея очевидную негативную коннотацию, относится не просто к нежелательному члену группы, а к такому, который дискредитирует группу, наносит ей репутационный вред, снижает ее авторитет, статус и позитивную оценку. При удобном случае группа пытается избавиться и избавляется от такого члена. На феноменологическом уровне переживание несоответствия между собственными представлениями о себе и упрощенными, схематичными групповыми представлениями может привести к реконфигурации Я-образа под воздействием и с учетом нового опыта, приобретенного в группе. На поведенческом уровне возникшее внутреннее несоответствие минимизируется за счет обесценивания группы (ее ценностей, норм и традиций) или через формирование негативных, агрессивных и враждебных установок по отношению к ней, к ее отдельным представителям. В целом указанное несоответствие обуславливает порождение новых психологических рисков.

Совершенно иной смысл имеет метафора «козел отпущения», обозначающая низкостатусного члена ингруппы, в котором группа нуждается, поскольку именно на него она может возложить ответственность за неэффективные и ошибочные действия, за неправомерные решения, вину за неудачу или поражение, чтобы скрыть их настоящие причины и реальных виновников. Психологические риски в этом случае не менее сложны и деструктивны. Такой ингрупповой Другой вынужден постоянно доказывать группе свою

необходимость и полезность, демонстрировать готовность к подчинению, зависимость, угодливость, тем самым девальвируя собственные ценности и смыслы и рискуя потерять собственное «Я».

Несмотря на обозначенные выше существенные, на наш взгляд, различия в видах ингруппового Другого, их встроенность в разные метафорические ряды, в социальной психологии эффект «белой вороны» и эффект «черной овцы» рассматриваются как тождественные и синонимичные. Сущность этого эффекта заключается в том, что члены ингруппы воспринимаются более поляризованно – либо очень хорошо, либо очень плохо по сравнению с членами аутгруппы. Данный эффект выражается в том, что выполняющий нормы член ингруппы воспринимается и оценивается более позитивно, чем выполняющий те же нормы член аутгруппы, а не выполняющий нормы член ингруппы – более негативно, чем не выполняющий нормы член аутгруппы<sup>13</sup>. Необходимо отметить, что этот эффект проявляется только тогда, когда речь идет о выполнении норм, которые специфичны для ингруппы и не являются общими для ингруппы и аутгруппы. Обзор проведенных исследований в зарубежной социальной психологии, выполненный О. А. Гулевичем, А. Н. Онучиным, дает возможность выделить следующие факторы, влияющие на выраженность этого эффекта:

настроение субъекта восприятия; степень его ингрупповой идентификации; важность оснований межгруппового сравнения; оценка гетерогенности ингруппы<sup>14</sup>.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что существуют разные виды ингруппового Другого, включенного в Мы-группу и разделяющего с ней сходный культурный образец, т. е. аналогичную систему релевантностей. Виды ингруппового Другого можно дифференцировать с помощью таких бинарных оппозиций, как «понимание – непонимание», «принятие – отчуждение», «интерес – равнодушие», «признание – непризнание», «открытость – изолированность», а также «ориентация на удержание в группе – ориентация на изгнание из группы». Безусловно, для каждого вида существуют свои системы психологических рисков, обусловленные специфическими особенностями коммуникации и связанные с принятием и оценкой референтной группой, установлением значимых межличностных отношений, формированием контекста доверия, с рефлексией самости, самооценности, ценности Другого и ценности для Другого. Еще одним важным выводом теоретического анализа является то, что субъективное восприятие коммуникативных рисков обеспечивает инверсию одних рисков в другие, вызывая расширенное восприятие психологических рисков.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

<sup>2</sup> См.: Тернер Дж. Социальное влияние. СПб., 2003. С. 20.

<sup>3</sup> Там же. С. 17.

<sup>4</sup> См.: Leonardelli G., Pickett C., Brewer M. Optimal Distinctiveness Theory: A Framework for Social Identity, Social Cognition and Intergroup Relations // *Advances in Experimental Social Psychology*. 2010. Vol. 43. P. 63–113.

<sup>5</sup> См.: Солдатова Г. У., Макаручук А. В. Может ли «другой» стать другом? Тренинг по профилактике ксенофобии. М., 2006.

<sup>6</sup> См.: Antonucci T. C., Lansford J. E., Ajrouch K. J. Social Support // *Encyclopedia of Stress*. 2 ed. N.Y., 2007. P. 539–542.

<sup>7</sup> См.: Абрамов В. В. Об одном из подходов к исследованию межгрупповых отношений и эффектов // *Мир психологии*. 2008. № 3. С. 25–32.

<sup>8</sup> См.: Слободчиков В. И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // *Событийность в образовательной и педагогической деятельности* / под ред. Н.Б.Крыловой, М.Ю.Жилиной. 2010. Вып. 1 (43). С. 9.

<sup>9</sup> См.: Солдатова Г. У., Макаручук А. В. Указ. соч.

<sup>10</sup> См.: Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. М., 2004.

<sup>11</sup> Тернер Дж. Указ. соч. С. 111.

<sup>12</sup> Лэйнг Р. Д. «Я» и Другие / пер. с англ. Е. Загородной. М., 2002. С. 128.

<sup>13</sup> См.: Marques J. M., Yserbyt V. Y. The black sheep effect: Judgemental extremity towards ingroup members in inter- and intra-group situations // *Eur. J. Soc. Psychol.* 1988. V. 18. P. 287–292; Marques J. M., Yserbyt V. Y., Leyens J. -P. "The black sheep effect": Extremity of judgements towards ingroup members as a function of group identification // *Eur. J. Soc. Psychol.* 1988. V. 18. P. 1–16.

<sup>14</sup> См.: Гулевич О. А., Онучин А. Н. Основные направления изучения эффектов межгруппового восприятия // *Вопр. психологии*. 2002. № 3. С. 132–145.

## ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9:331

И. В. АРЕНДАЧУК

Педагогический институт Саратовского государственного университета  
E-mail: arend-irina@ya.ru

### **Системный психологический анализ рисков профессиональной деятельности**

В статье рассматривается системная организация процесса формирования и проявления рисков профессиональной деятельности в контексте возникновения ситуаций неопределенности и принятия решений. Предпринимается попытка проанализировать его психологические аспекты на двух уровнях – субъектном и деятельностном, каждый из которых также представляет подсистему обуславливающих друг друга компонентов.

**Ключевые слова:** риск, ситуация неопределенности, принятие решения, субъект профессиональной деятельности, структурные компоненты ситуации риска в профессиональной деятельности, уровни формирования и проявления риска.

I. V. ARENDACHUK

### **The System Psychological Analysis of Risks of Professional Activity**

In article the system organization of process of formation and display of risks of professional work in a context of occurrence of situations of uncertainty and decision-making is considered. Attempt to analyze its psychological aspects at subject and activity levies are undertaken, each of which also represents a subsystem of components causing each other.

**Key words:** risk, uncertainty situation, decision-making, the subject of professional activity, structural components of a situation of risk in professional activity, levels of formation and risk display.

**В** современном обществе профессиональная деятельность как в сфере материального, так и в сфере духовного производства сопряжена с различными рисками. В исследованиях по социологии, экономике, праву, страховому делу, управлению описываются в основном техногенные профессиональные риски, которые рассматриваются как обусловленные неопределенностью и вероятностными характеристиками объектно-субъектных взаимосвязей между следующими факторами:

а) условия труда и трудовой процесс – эта сфера риска определяется как формирующая профессиональный риск вследствие воздействия технической системы на человека;

б) биологическое состояние человека и его здоровье – воспринимающая сфера рис-

ка, связанная с профессиональными группами работников;

в) развитость механизмов и институтов защиты от рисков – сфера управления рисками, включающая институты охраны и медицины труда, социального страхования и реабилитационного обеспечения.

Эти сферы риска изучаются и по отдельности, и в комплексе, выявляются эффекты взаимодействия существующих факторов риска.

В. Роик отмечает, что с позиции техники безопасности и охраны труда при изучении профессионального риска выявляются такие его факторы, которые влияют на уровень производственного травматизма, их учет позволяет разрабатывать технические и организационные меры по снижению риска. В рамках

медицины труда профессиональный риск рассматривается как предпосылка профессиональной заболеваемости работников и разработки механизмов ее предупреждения. При этом факторы трудового процесса (интенсивность труда, темп работы и т. д.) и производственной среды (шум, вибрация, неблагоприятные параметры микроклимата, высокое зрительное напряжение, запыленность и загазованность химическими и биологическими веществами и т. п.) изучаются как источники повреждения здоровья. В сфере социального страхования профессиональный риск означает вероятность наступления для данной профессиональной группы работающих страховых событий, которые сопровождаются потерей заработков и требуют затрат на возмещение расходов по лечению и реабилитации<sup>1</sup>.

В трудовом праве рассматриваются риски работника и работодателя, связанные с тем, что реальные результаты трудового процесса или трудовых отношений могут не соответствовать предварительно рассчитанным показателям. Это риски, связанные с неблагоприятными изменениями в трудовом законодательстве, потери из-за неустойчивости штата работодателя, подбора персонала (с его недостаточной квалификацией и вследствие этого – возможными ошибками, некачественным выполнением работ и мошенничеством); риск аварий, финансовые и ряд других<sup>2</sup>.

В финансовом риск-менеджменте под риском, как правило, понимается возможность потери части материальных ресурсов, недополучения доходов или появления дополнительных расходов в результате осуществления предпринимательской деятельности (рыночный риск, кредитный, риск ликвидности, операционный, форс-мажорных событий и др.)<sup>3</sup>.

В социологических и психологических исследованиях изучаются социальные риски, в которых человек рассматривается как субъект, а за основу берутся социальные факторы и последствия, которые «нежелательны, социально не приемлемы, угрожают жизни и здоровью людей»<sup>4</sup>. В литературе также отражены попытки структурного анализа социальных рисков<sup>5</sup>, представления их обобщающих моделей на основе систематизированных факторов<sup>6</sup>, соотнесения риска с процессом принятия решений<sup>7</sup>; анализируются вопросы о социальной приемлемости

риска и его социологическом измерении<sup>8</sup> и др. Вместе с тем следует отметить, что обстоятельных, собственно психологических исследований по проблемам риска пока очень мало, и в первую очередь это относится к проблеме профессионального риска. В этой связи актуальность данного теоретического исследования определяется необходимостью системного психологического анализа рисков, вероятных в профессиональной деятельности, с точки зрения факторов, их обуславливающих.

На наш взгляд, с психологической позиции профессиональные риски следует рассматривать в контексте возникновения ситуаций неопределенности и выбора (принятия решений) субъектом профессиональной деятельности, которые могут неблагоприятно влиять как на самого субъекта, так и на его отношения с другими людьми в рамках профессиональных взаимодействий. В структуре ситуации риска профессиональной деятельности представляется целесообразным выделить следующие компоненты:

субъект риска (субъект профессиональной деятельности);

объекты риска (другие субъекты или профессиональные группы), подвергающиеся воздействию принятых решений субъекта риска;

факторы риска – условия, обстоятельства, причины, порождающие ситуации неопределенности, которые сами по себе являются источниками риска, поскольку воспринимаются субъектом как потенциально опасные.

Соотношение структурных компонентов ситуации риска профессиональной деятельности можно представить в виде следующей схемы: источник риска → субъект риска → факторы риска → принятие решения → объекты риска. Таким образом, любая ситуация неопределенности, порождающая тревогу у субъекта профессиональной деятельности, анализируется им для выявления причин и обстоятельств (факторов), которые создают у него психологический дискомфорт и предчувствие потенциальной опасности. На основе такого анализа субъект продуцирует варианты дальнейшего развития ситуации и возможные решения, из которых выбирает то, которое в большей степени соотносится с его профессиональным опытом.

Принятое субъектом решение порождает поступки и действия, направленные как на самого субъекта, так и на его окружение,



которое либо испытывает на себе последствия принятого решения, либо задействуется при его реализации. Профессионально правильное решение переводит ситуацию на уровень понятной и определенной, в случае ошибки потенциальный в данной ситуации риск может перейти на уровень реально существующей опасности (собственно риска) и выразиться в виде серьезных неприятностей или больших потерь и для субъекта деятельности, и для окружающих (объектов риска). Таким образом, опасность ситуации является характеристикой субъективной – то, что опасно для одного, может восприниматься как неопасное другим субъектом. При этом сама опасность становится источником риска только тогда, когда субъект принимает решение и начинает действовать – именно его поступки на основе принятого решения определяют процесс развития риска в сторону уменьшения или усиления, вплоть до необратимых последствий.

Очевидно, что риски профессиональной деятельности достаточно многообразны. Можно обозначить как минимум три группы психологических рисков, вероятных в профессиональной деятельности:

внешние, обусловленные действием средовых факторов;

социально-психологические, связанные с деятельностью человека в системе общественных (в том числе межличностных) отношений;

собственно психологические, определяемые индивидуально-личностными особенностями субъекта профессиональной деятельности.

Психологический аспект этих рисков обусловлен тем, что они формируются и проявляются на двух основных уровнях – субъектном, обусловленном психологической структурой субъектных свойств личности, и деятельностном, определяемом совокупностью его действий по достижению результата, соответствующего цели. При этом важным представляется тот факт, что риск – это «оценочная категория, неразрывно связанная с действием человека, его оценкой – «оценкой себя»<sup>9</sup>. Исходя из этого, на субъектном уровне формирования рисков можно выделить когнитивный, мотивационно-волевой и профессионально обусловленный компоненты, в рамках которых возможно возникновение внутренних источников неопределеннос-

ти, порождающих риски профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент связан с оценкой субъектом содержания свойств и характеристик ситуации неопределенности, с анализом имеющейся и поиском недостающей для принятия решения информации. Способность субъекта «выйти» за пределы существующей ситуации при ее осмыслении, сконструировать возможные исходы и найти оптимальное решение определяет ее дальнейшее развитие в сторону уменьшения или увеличения риска. Здесь, как отмечается в психологических исследованиях теории принятия решений, риск обусловлен способностью субъекта просчитать вероятность ошибки или неуспеха при выборе того или иного варианта. Таким образом, уровень риска в каждой ситуации профессиональной деятельности является характеристикой субъективной, так как степень ее неопределенности оценивается возможностями и ограничениями субъекта, его способностью «учитывать различные факторы, влияющие на действие и его будущий результат»<sup>10</sup>.

Мотивационно-волевой компонент характеризуется мотивами деятельности и готовностью субъекта осуществить волевое действие по принятию и реализации решения, направленного на преодоление ситуации неопределенности. Мотивационная составляющая этого компонента обеспечивает активность и направленность поведения субъекта на достижение цели, а волевая – гибкость или устойчивость этого поведения в зависимости от того, увеличивается или снижается риск вследствие принятого решения, т.е. выполняет регулятивную функцию. С нашей точки зрения, активность субъекта профессиональной деятельности в ситуации неопределенности обуславливается его стремлением к успешности. Если он воспримет эту ситуацию как угрожающую его профессиональной самореализации, результативности его труда, основными мотивами его поведения станут избегание неудач и стремление к успеху. Именно поэтому субъект направляет свои волевые усилия на минимизацию риска, сохраняя тем самым целостность системы личных устремлений и притязаний, реализуемых в трудовой деятельности, и обеспечивая себе профессиональную успешность. Таким образом, мотивация субъекта определяет не только его эффективность в профессиональной деятельности, но и характер

возникающих в ней рисков. Любая ситуация неопределенности, воспринимаемая субъектом как угрожающая удовлетворению его потребностей, реализуемых в профессии, актуализирует поведение, направленное на снижение уровня риска, и активизирует деятельность, связанную с прояснением ситуации и ее оптимальным разрешением.

Профессионально обусловленный компонент системы формирования рисков определяется уровнем профессионализма субъекта, и в первую очередь развитостью у него профессиональной направленности и интересов; профессионального самосознания, мировоззрения и культуры; компетентности и мастерства; имеющегося у него опыта решения профессиональных задач. Роль такого опыта достаточно велика, так как решение в ситуации риска, по мнению А. П. Альгина, чаще всего приходится принимать с учетом вероятностного характера ее дальнейшего развития, обусловленного элементами стихийности и случайности; в условиях неполноты информации и невозможности однозначных оценок происходящего из-за различий в системах ценностей и социально-психологических установках, интересах, намерениях и стереотипах поведения людей, задействованных в данной ситуации; а также при ограниченности временных, материальных, физических и психических ресурсов субъекта деятельности в момент принятия и осуществления решений<sup>11</sup>.

На деятельностном уровне формирования и проявления профессиональных рисков также можно обозначить составляющие его структуру компоненты: регулятивный, операционный и результативный. Регулятивный компонент связан с включением субъекта в профессиональные взаимодействия, которые определяют его отношения с профессиональной средой, и, прежде всего, регулятором поведения здесь выступает профессиональная ответственность. По утверждению Г. В. Лазутиной, личность, будучи персонально носителем профессиональной ответственности, выступает в качестве гаранта добросовестного выполнения профессионального долга и минимизации отрицательных последствий своей деятельности, при этом чем выше рискованность деятельности, тем выше профессиональная ответственность ее субъекта<sup>12</sup>.

Операционный компонент связан с выполнением субъектом действий по решению

профессиональных задач, идентифицированных им как источники риска. Успешность перехода неопределенной ситуации в определенную (не опасную) зависит:

от уровня владения субъектом технологией своей профессиональной деятельности как системой инвариантных умений по решению профессиональных задач;

от его умения конструировать и проектировать варианты оптимальных для данной ситуации действий;

от стратегии и тактики реализации деятельности.

Чем выше уровень выраженности данных составляющих операционного компонента деятельности, тем ниже «риск как действие, грозящее субъекту определенными потерями»<sup>13</sup>.

Результативный компонент деятельностного уровня формирования и проявления профессиональных рисков связан, в первую очередь, со следующими показателями эффективности профессиональной деятельности:

производительностью и надежностью, которые определяются через критерии «уровень сложности решаемых задач» и «безошибочность действий»: более сложные задачи связаны с большим риском принятия неправильного решения, с увеличением числа ошибок в деятельности и с повышением вероятности неблагоприятных последствий;

социальной значимостью и полезностью, устанавливающими зависимость между результатом профессиональной деятельности и теми последствиями, которые она может иметь для других людей и общества в целом. И поскольку любая профессиональная деятельность ориентирована на результат, который устраивал бы общество, даже незначительная ошибка профессионала приобретает характер социально значимой, формируя источники социальных рисков;

психологической эффективностью, отражающей значимость деятельности как средства самореализации и самоуважения субъекта, его оценку степени психофизиологических затрат для достижения результата и удовлетворенность трудом. В случае нерационального использования субъектом своих профессиональных ресурсов и возможностей, неумения соотносить их с поставленными целями, которые становятся труднодостижимыми, вероятными становятся риски, связанные с профессиональными стрессами, кризисами профессионально-

го развития, утратой смыслов предметной деятельности и ориентации на профессиональное развитие.

Подводя итоги, отметим, что системный психологический анализ профессиональных рисков, проведенный в контексте возникновения ситуаций неопределенности и принятия решений, позволил:

1) определить структуру ситуации риска, выделить в ней такие компоненты, как субъект, объекты, факторы и источники риска, а также рассмотреть систему отношений между этими составляющими в процессе принятия решений;

2) рассмотреть процесс формирования и проявления рисков как системно организованный на двух взаимосвязанных уровнях – субъектном и деятельностном, каждый из которых также представляет собой подсистему обуславливающих друг друга компонентов.

На субъектном уровне – это когнитивный, мотивационно-волевой и профессионально обусловленный компоненты; на деятельностном – регулятивный, операционный и результативный;

3) выяснить, что главные источники рисков профессиональной деятельности находятся в субъекте, так как именно он оценивает и анализирует условия ситуации неопределенности и принимает решение. При этом степень вероятности благоприятного исхода деятельности зависит от того, насколько удастся учесть факторы риска в процессе выбора;

4) показать, что существующая зависимость между результатами деятельности и ее последствиями может проявляться в виде рисков как для самого субъекта (например в виде социально значимых для него потерь), так и для общества в целом.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: *Роик В.* Профессиональный риск: проблемы анализа и управления // *Человек и труд.* 2003. № 3. С. 12–16.

<sup>2</sup> См.: *Скокова С.* Риски в сфере труда // *Уральский федеральный округ.* 2009. № 1–2. С. 72–74.

<sup>3</sup> См.: *Балдин К. В., Воробьев С. Н.* Риск-менеджмент. М., 2005; *Меткин М. В.* Рискологические кризисы организации. СПб., 2004.

<sup>4</sup> *Социальная работа : словарь-справочник / под ред. В. И. Филоненко.* М., 1998. С. 237.

<sup>5</sup> См.: *Маслова М. Е.* Философский и социологический анализ понятия «социальный риск» // *Вестник Северо-Кавказ. гос. технического ун-та. Сер. : Гуманитарные науки.* 2001. Вып. 6. С. 36–39.

<sup>6</sup> *Штопка П.* Теоретическая социология и социологическое воображение // *Социологический журнал.* 2001. № 1. С. 148–158; *Яницкий О. Н.* Социология риска: ключевые идеи // *Мир России.* 2003. № 1. С. 3–35.

<sup>7</sup> *Альгин А. П.* Риск и его роль в общественной жизни. М., 1989; *Зубков В. И.* Риск как предмет социологического анализа // *Социс.* 1994. № 4. С. 3–9; *Корнилова Т. В.* Психология риска и принятия решений. М., 2003; *Лазутина Г. В.* Профессиональная этика журналиста. М., 2006.

<sup>8</sup> *Мозговая А. В.* Риск как объект эмпирической социологии: исследовательский опыт, проблемы и перспективы // *Россия реформирующаяся : ежегодник.* М., 2008. Вып. 7. С. 304–315.

<sup>9</sup> *Солнцева Г. Н.* Психологическое содержание понятия «риск» // *Вестник МГУ.* Сер. 14. 1999. № 2. С. 23.

<sup>10</sup> *Куприянчук Е. В.* Психологические механизмы защиты как средства повышения адаптации в ситуации риска // *Наука и образование в обществе риска.* Саратов, 2009. С. 62.

<sup>11</sup> См.: *Альгин А. П.* Указ. соч.

<sup>12</sup> См.: *Лазутина Г. В.* Указ. соч.

<sup>13</sup> *Корнилова Т. В.* Риск в мышлении как условие риска в действии // *Управление риском.* 1997. № 3. С. 21.

УДК 316.6

Е. Е. БОЧАРОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: bocharova-e@mail.ru

## Готовность к риску как личностный потенциал субъектной регуляции

В статье предпринята попытка проанализировать готовность к риску как личностный потенциал субъектной регуляции. Представлены результаты эмпирического исследования готовности к риску в соотношении с характеристиками саморегуляции и субъективного благополучия личности.

**Ключевые слова:** готовность к риску, саморегуляция, субъективное благополучие, личность.

E. E. BOCHAROVA

**Readiness for Risk as Personal Potential of Subject Regulation**

In article attempt to analyse readiness for risk as personal potential of subject regulation is undertaken. Results of empirical research of readiness for risk in correlation with characteristics of self-control and subjective well-being of the person are submitted.

**Key words:** readiness for risk, self-control, subjective well-being, person.

Стремительно изменяющаяся социальная реальность, сопровождающаяся процессами глобализации, информатизации, характеризуется неоднозначностью социальных преобразований, возрастанием роли социальных рисков. Особую значимость в этих условиях приобретает способность человека оперативно реагировать на внешние изменения социальной среды и гибко регулировать свою активность соответственно значимости этих изменений, принимать решения о том, как действовать в ситуациях неопределенности и риска. Именно поэтому в последнее время внимание исследователей обращено к изучению проблемы социальных рисков, в частности, к поиску внутренних факторов, обуславливающих «рискованность» личности, ее готовность к риску, как активному противостоянию жизненным обстоятельствам.

В современных психологических исследованиях риска статус готовности к нему трактуется как разноуровневая характеристика, например: позитивная характерологическая составляющая «храбрости» (П. Вайнцвайг); личностное свойство, склонность к поиску острых ощущений (Г. Айзенк); симптомокомплекс личностных черт (Ю. Козелецкий); проактивная форма поведения субъекта и активность интеллектуального опосредствования принятия решений, характеристика когнитивного стиля человека (О. В. Тихомиров, М. Петцольд, Г. Никель и др.)<sup>1</sup>. В работах В. А. Петровского показано, что готовность к риску в мышлении и готовность к риску на уровне надситуативной активности предполагает разные проявления функциональной активности субъекта в развертывании предвосхищений и процессов опережающего «метаконтроля»<sup>2</sup>. Мышление выступает в качестве процессов, подчиненных личностной саморегуляции. Вместе с тем, как отмечает Т. В. Корнилова, риск в мышлении можно рассматривать как основание риска в действии<sup>3</sup>.

Готовность, согласно концепции В. А. Петровского, предстает как динамическое образование, определяемое активностью самого субъекта, связанное с самодвижением

деятельности, актуальной причинностью в системе побудительных факторов<sup>4</sup>. Именно «надситуативная активность» фиксирует факт существования таких тенденций, в которых субъект возвышается над ситуацией, преодолевая ситуативные ограничения. Но, преодолевая препятствия и ограничения на пути движения деятельности, субъект преодолевает себя, реализуя свои субъектные возможности и потребности «подтягивания» себя к общественно задаваемым «мотивам», целям, средствам, реализуя необходимость состояться и утвердиться в своей самости. И в этом плане надситуативная активность личности выступает как самоосуществление ее в отношениях к предметному миру, к миру людей и к своему внутреннему. Весьма существенным является и то, что представленность личностной активности связывается с механизмами принятия риска на разных уровнях регуляции: от преодоления реактивного до уровня сознательного и ценностного отношения к принятию риска. Так или иначе, можно обозначить две тенденции в понимании готовности к риску: первое, когнитивистское, объединяется в представлениях о когнитивном ресурсе, интеллектуальном диапазоне и потенциале; второе скорее связано с представлениями о личностном потенциале, не имеющем отношения к интеллекту как источнику регуляторных возможностей.

Отметим, что накопленная в психологических исследованиях эмпирическая база подготовила достаточные основания для теоретических обобщений, трактующих готовность к риску как проявления субъектом потенциальных возможностей в управлении им ситуацией в сочетании с неопределенной оценкой самого потенциала этих возможностей. Тогда склонность к риску может означать не отказ от развертывания ориентации в ситуации, а готовность к самоконтролю действий при заведомой неполноте или недоступности необходимых ориентиров, а также стремление полагаться на свой потенциал. В связи с этим готовность к риску достаточно тесно связана с представлением человека о себе как источнике дальнейших преобразо-

ваний ситуации неопределенности, их подконтрольности в субъективной интерпретации причинности развития событий<sup>5</sup>. При высокой оценке собственных возможностей и усилий человек может субъективно оценивать ситуацию для себя как менее рискованную, чем она представляется внешнему наблюдателю. Сознание меры собственных возможностей во многом определяется системой эмоционально-оценочных отношений человека к различным сторонам своей жизни, деятельности и самому себе, рассматриваемое нами как субъективное благополучие, регулирующее объем и меру активности личности, отражающее потенциальную готовность принятия или избегания риска. При этом оценка возможного складывается на основе уже достигнутого. Вместе с тем оценка своих возможностей и готовность к их реализации проявляются в характеристиках функциональной взаимосвязи регуляторных образований личности.

В работах Т. В. Корниловой было предложено рассматривать готовность к риску как свойство личностной саморегуляции, проявляемое человеком при принятии решений и выборе стратегий поведения в условиях неопределенности<sup>6</sup>. Состоявшийся выбор, по сути, связывается со способностью выдвигать цели своей активности, представлять и выявлять условия их достижения, намечать и использовать различные программы действий, оценивать и корректировать свою активность в зависимости от отношения к достигнутому. Следует подчеркнуть, что выбор одного из возможных вариантов и сам процесс окончательного принятия решения осуществляется намеренно самой личностью, что и определяет психологическую сущность произвольного регулирования как психологически свободного выбора в рамках возможных решений<sup>7</sup>. Таким образом, состоявшийся выбор, решение связывается с проявлением личностью возможностей саморегуляции, в том смысле, что человек сам исследует ситуацию, программирует свою активность и контролирует и корректирует результаты. Весьма существенным в этом отношении является высказывание К. А. Абульхановой-Славской, согласно которому способность к организации собственной активности, ее мобилизации, регулированию, согласованию с объективными требованиями и активностью других людей есть не что иное, как проявление субъектности личности<sup>8</sup>.

Вместе с тем понимание готовности к риску как реализуемой человеком способности к самоконтролю и саморегуляции при заведомой неполноте информации или недоступности развернутой ориентации начинает включаться в психологическое понимание рациональности. Как отмечают исследователи, действия человека могут одновременно характеризоваться и как рациональные, и как содержащие фактор риска, поскольку между целедостижением и целеобразованием всегда существует некоторое несоответствие<sup>9</sup>.

Необходимо отметить тот факт, что в современных подходах изначальное толкование риска как свойства необдуманных действий, действий наобум или наудачу (т. е. не подкрепленное рациональной оценкой) претерпевает изменения: исследователи отказываются от противопоставления рискованных, нерациональных решений и осторожных, осмысленных, опосредствованных рассуждением. Современный контекст понимания риска в целедостижении ориентирован на тезис об ограниченной рациональности человека или мере рациональности в принятии решений. Не менее важным является в данном контексте и то, что сознательная ориентация на конечный результат и сознательный выбор средств его достижения признаются рациональными<sup>10</sup>.

Обращаясь к рассмотрению готовности к риску как динамического образования, определяемого активностью самого субъекта, мы считаем, что осознанная саморегуляция активности субъекта не является исключительно рациональным процессом, реализуемым когнитивными средствами. Будучи человеком, не только рационально отражающим действительность, в которую он включен множеством связей и отношений, но и эмоционально относящимся к отражаемому, субъект учитывает свое отношение ко всему отражаемому в сознании в связи с принятием решения, в том числе и в ситуациях риска. В связи с этим особое внимание заслуживает вопрос о регуляторной роли субъективного благополучия как интегральной формы эмоционально-оценочного отношения человека к самому себе, различным сторонам своей жизни, определяющего характер переживаний, объединяющих чувства и эмоции, особенности восприятия окружающего мира, характер поведенческих реакций на внешние воздействия, стратегий поведения. Весьма существенным оказывается не сам по себе

ход событий, а прежде всего отношение человека к тому, что происходит. Именно отношения, проявляющиеся во взаимосвязях человека с объективной реальностью, являются теми условиями, которые обеспечивают определенный уровень активности – с одной стороны, и определяют внутреннее переживание, ощущения, состояния, свойства субъекта (в целом, удовлетворенность жизнью) – с другой.

Непосредственная функция этих переживаний – оценка деятельности как удовлетворительной или неудовлетворительной с точки зрения достижения поставленных целей. Вместе с тем они представляют собой «обратную афферентацию», которая информирует субъекта об успешности достижения «акцептора действия» (согласно концепции П. К. Анохина), а в случае неуспеха сигнализируют о необходимости «перепрограммирования» своей деятельности. Иначе говоря, эмоциональные переживания по поводу деятельности выступают в функции обратной афферентации. Они афферентируют активность личности как субъекта, направленную на изменение и оптимизацию деятельности. Неудовлетворенность результатами собственной деятельностью и собой как главным ее условием есть тенденция к самоизменению, импульс к развитию субъекта деятельности. В этой связи переживание субъективного благополучия (неблагополучия) обеспечивает побудительную регуляцию субъектной активности личности относительно себя и своей деятельности.

Отметим, что результаты ранее выполненного нами исследования, свидетельствуют о включенности субъективного благополучия в систему регуляторного процесса; субъективное благополучие является одним из механизмов саморегуляции активности личности, проявляющееся в специфике организации субъектом своей активности. В связи с этим для выявления регулятивных возможностей субъекта вполне правомочным является наше обращение к изучению готовности к риску в соотношении с характеристиками осознанной саморегуляции и субъективного благополучия личности.

В качестве диагностического инструментария нами использованы следующие методики: для измерения эмоционального компонента субъективного благополучия была применена шкала субъективного благополучия М. В. Соколовой (ШСБ); для диагнос-

тики готовности к риску и рациональности – опросник ЛФР (Личностные факторы принятия решений) Т. В. Корниловой; опросник ССП В. И. Моросановой (Стиль саморегуляции поведения) позволяет измерить представленность в активности человека различных процессов саморегуляции и специфических регуляторных свойств: планирования, моделирования, программирования, оценки результата, общего уровня саморегуляции и регуляторно-личностных свойств – гибкости, самостоятельности. Эмпирическое исследование проводилось на пропорционально подобранной выборке по 70 человек (учащиеся 11-х классов общеобразовательных школ г. Саратова), отличающихся уровнем переживания субъективного благополучия (на достоверно значимом уровне).

Результаты сравнительного анализа (по *t*-критерию Стьюдента) средних значений свидетельствуют о межгрупповых различиях выраженности готовности к риску и рациональности в зависимости от уровня субъективного благополучия. Так, в выборке «благополучных» рациональность представлена более высоким показателем, нежели в выборке «неблагополучных», отличающейся наибольшей выраженностью готовности к риску ( $p \leq 0,05$ ).

Сопоставительный анализ показателей выраженности компонентов саморегуляции в зависимости от уровня субъективного благополучия позволил выявить существенные различия в исследуемых выборках. Наибольшая выраженность таких компонентов, как «планирование», «оценка результатов», «самостоятельность», наблюдается в выборке «благополучных» ( $p \leq 0,01$ ). Общий уровень саморегуляции отличается наименьшей выраженностью, нежели в выборке «неблагополучных» ( $p \leq 0,05$ ). Эти данные можно интерпретировать как свидетельство относительной автономности, независимости в выдвижении и удержании целей, способности адекватно оценивать результаты своей деятельности и степень рассогласования промежуточных результатов. В выборке «неблагополучных» наиболее выражены показатели «программирование» и «общий уровень саморегуляции», наименее – «планирование», «оценивание результатов», «самостоятельность» ( $p \leq 0,01$ ). Иначе говоря, «неблагополучным» свойственно проявление тщательной детализации и развернутости разрабатываемых способов своих действий

для достижения намеченных целей, но самостоятельное выдвижение целей, адекватная оценка достигнутых результатов и степень рассогласования промежуточных результатов вызывают затруднения.

Важное значение имеет и то, что общий уровень саморегуляции отличается наибольшей выраженностью в выборке с низким уровнем благополучия. Очевидно, переживание неблагополучия, неудовлетворенность собой и результатами своих достижений выступает одним из компенсаторных механизмов саморегуляции активности.

Корреляционный анализ позволил выявить взаимосвязи между изучаемыми параметрами в исследуемых выборках (табл. 1, 2).

В выборке «благополучных» готовность к риску взаимосвязана с показателями субъективного благополучия: напряженность и чувствительность ( $r = 0,403$ , при  $p < 0,001$ ), и показателями саморегуляции: программирование ( $r = -0,320$ , при  $p < 0,05$ ), оценивание результатов ( $r = 0,332$ , при  $p < 0,05$ ), гибкость ( $r = 0,432$ , при  $p < 0,05$ ). Вместе с тем выявлена взаимосвязь между готовностью к риску и рациональностью ( $r = 0,227$ , при  $p < 0,05$ ).

Рациональность коррелирует с показателем удовлетворенности повседневной де-

ятельностью ( $r = 0,432$ , при  $p < 0,001$ ), индексом эмоционального благополучия ( $r = 0,234$ , при  $p < 0,05$ ) и такими компонентами саморегуляции, как: планирование ( $r = 0,532$ , при  $p < 0,001$ ) и моделирование ( $r = 0,336$ , при  $p < 0,01$ ). Иначе говоря, в выборке «благополучных» со свойственным им проявлением рациональности принятие риска сопряжено с проявлением напряженности и чувствительности, тщательным продумыванием способов своих действий для достижения намеченных целей в соотношении с оцениванием результатов своей деятельности. В то же время обращает на себя внимание факт наличия взаимосвязи рациональности и готовности к риску, что свидетельствует о предпочтении «благополучными» разумного риска или ограниченной рациональности. Кроме того, переживание благополучия выступает некоторым «сдерживающим» фактором проявления личностью стремления к риску.

В выборке «неблагополучных» готовность к риску взаимосвязана с показателями субъективного благополучия: значимость социального окружения ( $r = 0,452$ , при  $p < 0,001$ ), удовлетворенность повседневной деятельностью ( $r = -0,322$ , при  $p < 0,01$ ), индексом эмоционального благополучия ( $r = -0,462$ ,

Таблица 1

**Взаимосвязи между параметрами готовности к риску/рациональности, субъективного благополучия и осознанной саморегуляции в выборке «благополучных»**

Параметры	НЧ	УПД	СЭБ	ПЛ	ПР	ОЦР	М	Г
Готовность к риску	403	–	–	–	320	332	–	432
Рациональность	–	432	234	532	–	–	336	–

**Примечание:** в таблице представлены достоверно значимые коэффициенты, нули перед коэффициентом корреляции опущены; условные обозначения: НЧ – напряжённость и чувствительность; УПД – удовлетворённость повседневной деятельностью; СЭБ – индекс субъективного эмоционального благополучия; ПЛ – планирование, ПР – программирование, ОЦР – контроль и оценка результатов, М – моделирование, Г – гибкость.

Таблица 2

**Взаимосвязи между параметрами готовности к риску/рациональности, субъективного благополучия и осознанной саморегуляции в выборке «неблагополучных»**

Параметры	УПД	ЗСО	СЭБ	ПЛ	ПР	ОЦР	М	Г	С	ОУС
Готовность к риску	-322	452	-462	326	315	–	342	232	199	236
Рациональность	–	–	–	–	–	234	–	–	–	–

**Примечание:** в таблице представлены достоверно значимые коэффициенты, нули перед коэффициентом корреляции опущены; условные обозначения: УПД – удовлетворённость повседневной деятельностью; ЗСО – значимость социального окружения; СЭБ – индекс субъективного эмоционального благополучия; ПЛ – планирование, ПР – программирование, ОЦР – контроль и оценка результатов, М – моделирование, Г – гибкость, С – самостоятельность, ОУС – общий уровень саморегуляции.

при  $p < 0,001$ ) и показателями саморегуляции: планирование ( $r = 0,326$ , при  $p < 0,01$ ), программирование ( $r = 0,315$ , при  $p < 0,01$ ), моделирование ( $0,342$ , при  $p < 0,01$ ), гибкость ( $r = 0,232$ , при  $p < 0,05$ ), самостоятельность ( $r = 0,199$ , при  $p < 0,05$ ), общий уровень саморегуляции ( $r = 0,236$ , при  $p < 0,05$ ). Рациональность взаимосвязана с таким компонентом саморегуляции, как оценка результата ( $r = 0,234$ , при  $p < 0,05$ ).

Иначе говоря, отмечается повышенная активность в целеполагании на фоне проявления тщательной детализации и развернутости разрабатываемых программ способов своих действий для достижения намеченных целей, поиска источника информации об условиях, учет которых необходим для определения программы реализации деятельности.

У «неблагополучных» вместе с тем отмечаются проявления критичности, взвешенности в оценивании результатов своей деятельности. Следует отметить, что, проявляя гибкость и самостоятельность, личность с низким уровнем благополучия не исключает поддержки окружающих.

Между тем необходимо отметить различия в количестве связей между готовностью к риску, рациональностью и компонентами саморегуляции в зависимости от уровня переживания субъективного благополучия. Так, обнаружено большее количество взаимосвязей между показателем готовности к риску и компонентами саморегуляции в выборке «неблагополучных» (6 связей), нежели у «благополучных» (3 связи). Иначе говоря, система саморегуляции «неблагополучных», отлича-

ющихся большей выраженностью готовности к риску, представлена большим количеством значимых межкомпонентных связей, что свидетельствует о взаимодействии всех функциональных компонентов системы саморегуляции. Очевидно, что готовность к риску определяется в большей степени не абсолютными значениями (выраженностью) тех или иных показателей саморегуляции, а изменением структуры взаимосвязей между ее компонентами. Переживание субъективного неблагополучия, неудовлетворенности собой выступает одним из механизмов, активирующим процесс саморегуляции в ситуациях принятия риска. Иначе говоря, переживание субъективного неблагополучия актуализирует специфическую активность в ситуации выбора, отражающую возможности саморегуляции в реализации человеком рискованных решений или действий.

Необходимо подчеркнуть, что полученные данные, конечно же, не могут рассматриваться как полное решение проблемы детерминации «рискованных» проявлений активности личности. Они представляют собой в определенной мере выведенные ориентиры дальнейшего изучения проблемы готовности личности к риску.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Этнопсихологические детерминанты взаимосвязи социальной активности и субъективного благополучия личности» (грант № 11-06-00026 а).*

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. М., 1979; Тихомиров О. В. Принятие решения как психологическая проблема // Проблемы принятия решения. М., 1976. С. 77–81; Petzold M. Kognitive Stile: Definitionen, Klassifikationen und Relevanz eines psychologischen Konstrukts aus wissenschaftshistorischer Sicht // Psychologie, Erziehung, Unterricht. Düsseldorf, 1985. Bd. 32. S. 161–177.

<sup>2</sup> См.: Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. М., 1992.

<sup>3</sup> См.: Кулагина Е. И., Корнилова Т. В. Мотивация, рациональность и готовность к риску в личностном профиле риэлторов // Вопр. психологии. 1995. № 2. С. 105–12; Корнилова Т. В. Диагностика «личностных факторов» принятия решений // Вопр. психологии. 1994. № 6. С. 99–109.

<sup>4</sup> См.: Петровский В. А. Психология неадаптивной активности; Он же. Личность в психологии: Парадигма субъектности. Ростов н/Д, 1996.

<sup>5</sup> См.: Корнилова Т. В. Указ. соч.

<sup>6</sup> См.: Там же.

<sup>7</sup> См.: Прыгин Г. С. Психология самостоятельности. Ижевск; Набережные Челны, 2009.

<sup>8</sup> См.: Абульханова-Славская К. А. Проблема определения субъекта в психологии // Субъект действия, взаимодействие, познания (психологические философские, социокультурные аспекты). М.; Воронеж, 2001. С. 36–52.

<sup>9</sup> См.: Корнилова Т. В. Указ. соч.

<sup>10</sup> Петровский В. А. Личность: феномен субъектности. Ростов н/Д, 1993.



УДК 159.9

А. А. ГОЛОВАНОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета  
E-mail: ann-gola@mail.ru

## Социальная креативность в ситуациях риска

В статье рассматриваются некоторые психологические факторы, способствующие рискованному поведению. Особое место среди них занимает социальная креативность и индивидуально-психологические качества креативной личности.

**Ключевые слова:** ситуации риска, общество риска, психологические факторы рискованного поведения, социальная креативность, креативная личность.

A. A. GOLOVANOVA

## Social Creativity in Risk Situations

This article discusses some psychological factors, that encourage risky behaviour. Notable among these is the social creativity and individual-psychological qualities of creative personality.

**Key words:** risk, company risk, psychological factors of risk behaviour, social creativity, creative personality.

В ситуации изменений социально-экономических и социокультурных ориентиров общества, включения людей в новые формы социальных отношений, появления новых общественных потребностей и ценностей во многих сферах деятельности к человеку предъявляются особые требования. Встает вопрос о роли и качествах молодежи, которые проявятся в ближайшем будущем и более отдаленной перспективе. Современное общество, претерпевающее реформирование многих своих сторон, сфер и институтов, считается обществом риска, и молодежь, на которую всегда возлагаются надежды, – неотъемлемая часть этого общества: риски связаны со снижением уровня образования, трудоустройством, межличностными отношениями, с созданием семьи, высокой конкуренцией в сфере бизнеса и т.д. Этим обуславливаются предъявляемые современному человеку требования, касающиеся новых моделей поведения и деятельности, самостоятельности, инициативности, толерантности к риску, творческого подхода к делу. В соответствии с ними необходимо формировать и развивать определенные качества личности. На наш взгляд, личность, креативная в интеллектуальном и социальном планах, гораздо комфортнее и эффективнее существует в ситуациях риска и в обществе риска в целом.

Риск в психологической литературе чаще всего определяется как ситуативная характеристика деятельности, предполагающая неопределенность и необходимость или возможность выбора из двух вариантов поведения. В то же время существует феномен

«бескорыстного риска», когда человек отдает предпочтение опасным вариантам поведения, хотя с точки зрения задач, стоящих перед ним, такие поведенческие варианты выглядят бесполезными<sup>1</sup>. Что заставляет одних людей прикладывать массу усилий, дабы избежать подобных ситуаций, а других – воспроизводить их многократно, проявляя влечение к опасности, повышенную склонность к риску? Рассмотрим некоторые психологические факторы, способствующие или препятствующие рискованному поведению.

Во-первых, мотивация: ситуация риска связана с борьбой конкурирующих тенденций – надежды на успех и страха перед неудачей. Если в человеке с детства развита и подкреплена последующим опытом мотивация достижения успехов, в отличие от мотива избегания неудач, он активен, не тревожен, не боится экспериментировать, следовательно, более склонен к рискованному поведению. Кроме того, влечение к опасности у некоторых людей продиктовано стремлением переживать пугнические (по Б. И. Додонову) эмоции. Желание что-то доказать, бороться с самим собой, другими людьми, судьбой свойственны некоторым людям.

Человек, не склонный к риску, тяжелее переживает ситуацию неопределенности, как правило, тяготится ответственностью, а при необходимости отыскивает пути минимизации индивидуальных рисков. В этом случае чаще всего используют две возможности: кооперацию, которая предполагает субъект-субъектный уровень отношений и итоговое разделение ответственности между полно-

правными участниками, и групповое принятие решений, при котором часто возникает феномен, хорошо известный в социальной психологии, – так называемый «сдвиг к риску»; группа усиливает деиндивидуализацию, размывает личную ответственность ее членов, в конечном счете после группового обсуждения мнения сближаются в точке, соответствующей меньшим шансам и большему риску<sup>2</sup>. Социальная креативность, творчество в общении также приводят к подобным результатам, так как нестандартность и новизна (как критерии креативности) связаны с рискованными решениями.

Вторым фактором является интеллект. Необходимость выбора предполагает довольно сложные интеллектуальные действия: прогностические способности, оценку вероятности успеха/неуспеха и др. Так, ребенок часто совершает рискованные с точки зрения взрослых поступки, не испытывая при этом ощущения риска, именно в силу несформированности мыслительных механизмов. В зрелом возрасте, на наш взгляд, имеет значение не столько интеллектуальный уровень, сколько излюбленная мыслительная стратегия, которую преимущественно использует субъект при решении жизненных задач. Носителей прагматического, синтетического и реалистического стилей мышления можно отнести к категории «созидателей», «деятелей»: либо они жаждут перемен, тяготясь рутинной и стабильностью, либо пробуют разные подходы для быстрого получения результата, либо, постоянно корректируя ошибки, стремятся отыскать наилучший подход – в любом случае они изменяют мир, ставя во главу угла конкретное действие или программу действий. Готовность к риску у них гораздо выше, чем у представителей аналитического и идеалистического стилей мышления, которых можно отнести к категории «созерцателей» – они наблюдают мир, интерпретируют, анализируют и объясняют возможное бездействие. Они стремятся отыскать, просчитать безошибочный вариант, минимизировать риск.

Третьим фактором выступает интегральная личностная способность – креативность. Она как личностное свойство, приводящее к поведению, основанному на многовариантности решений, на наш взгляд, предопределяет готовность человека к рискованному поведению. Творческий характер мышления и поведения связан с повышенной чувстви-

тельностью и большей толерантностью к риску, ведь вероятность выбора ошибочного варианта гораздо выше, если выдается целый «веер» решений. Особую роль играет социальная креативность, поскольку подавляющее большинство рисков связано с другими людьми, общением и социальными отношениями. Под социально креативной личностью мы понимаем личность, отличающуюся высоким творческим потенциалом в процессах межличностного взаимодействия, обладающую определенным уровнем развития социально-перцептивных и коммуникативных способностей, очевидно, творческие люди рискуют чаще и охотнее, чем низкокреативные. Это предположение согласуется с результатами проводимых исследований, направленных на создание психологического портрета креативной личности<sup>3</sup>.

В интеллектуальном плане креативная личность отличается высоким уровнем абстрактности мышления, сообразительностью и быстрой обучаемостью. Такие люди предпочитают собственные решения, независимы, следуют выбранному ими пути, сами принимают решения и действуют. Креативных испытуемых отличает внутренний локус контроля, высокий уровень субъективного контроля над значимыми ситуациями. Низкокреативные характеризуются внешним локусом контроля (менее 22 баллов), что говорит о плохой саморегуляции и недостаточно четких внутренних позициях. Высокой социальной креативности соответствует внутренний локус контроля. Креативы считают себя ответственными за свои достижения и неудачи, за то, как складывается их жизнь. Они активны и деятельны, им не свойственна страдательная позиция и по отношению к другим людям, и к внешним обстоятельствам. В межличностных отношениях они чаще выступают как «субъекты» деятельности, не склонны подчиняться давлению других, популярны в группе, благожелательны, проявляют терпимость, их отличает большая согласованность образов реального и идеального «Я».

Эти данные хорошо согласуются с результатами, отражающими структурные компоненты самооотношения. Из девяти шкал значимые различия между группами высоко- и низкокреативных испытуемых наблюдаются по трем шкалам: 2 – самоуверенность, 3 – саморуководство, 8 – конфликтность. Так, творческую личность характеризуют уверенность в себе, вера в свои способности, в

возможности реализации собственных мотивов и целей, высокий уровень притязаний. Этот фактор выражает отношение к себе как к самостоятельному, надежному человеку, которому есть за что себя уважать, он связан с социальной смелостью и отсутствием внутренней напряженности: отсюда свобода в поведении, склонность к риску, широта восприятия и легкость переключения, изменчивость тактик поведения. Высокий показатель саморукводства отражает отчетливое осознание собственного «Я» как внутреннего стержня, интегрирующего личность, деятельность и общение. Эти качества связаны со способностью управлять своими эмоциями и переживаниями, снижением внутренней конфликтности, согласованностью внутренних состояний и внешне выраженных поведенческих реакций. Свойственная креативным личностям уверенность в себе сопряжена с оптимистичными прогнозами отношений к себе других людей. Достаточно свободно ориентируясь в межличностном взаимодействии, креативная личность не обязательно руководствуется групповой этикой, она малодогматична и более раскованна, и ее представления о жизни, об окружающих, о смысле собственных поступков весьма неоднозначны. Ей также свойственна легкость перехода от одного стиля поведения к другому, хорошая интеграция в обществе, интерес ко всему новому, свобода от предрассудков и предвзятости в общении, открытость опыту.

Наблюдаются различия высоко- и низкокреативных в общении индивидов и в отношении приоритетной стратегии поведения в конфликтной ситуации. В отличие от низкокреативных испытуемых, которым свойственно идти на компромисс при возникновении конфликтной ситуации, социально креативные субъекты прежде всего стремятся к сотрудничеству, т. е. для них в равной мере характерны и напористость, и кооперация; они нацелены на поиск альтернативы, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон, а это наиболее продуктивное поведение в конфликте. Креативную личность отличает независимость, склонность рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Несмотря на то, что такие люди отличаются склонностью к соперничеству, они выбирают сотрудничество как более близкий им тип поведения в конфликтных ситуациях, им свойственна защита собственных интересов

и вместе с тем способность к кооперации и компромиссам.

Некоторые особенности можно усмотреть и в иерархической представленности типов общей эмоциональной направленности (по Б. И. Додонову) социально креативных личностей. Наиболее ценными являются переживания, относящиеся к коммуникативному типу общей эмоциональной направленности. Это, прежде всего, контакт с себе подобными, дающий положительный эмоциональный заряд. Приятными и ценными являются переживания, связанные с удовлетворением потребностей в физическом или духовном комфорте. Они характеризуются как личности, принимающие себя, склонные осознавать себя как носителей позитивных, социально желательных характеристик: в целом они удовлетворены собой. Не менее важными для них являются переживания, связанные с деятельностью, – стремление к цели, «захваченность» продвижением к ней: эта деятельность – источник ценных и положительных эмоций, связанных с совершением полезного и нужного, с большим напряжением воли.

Интересные данные получены в исследовании взаимосвязи социальной креативности с уровнем развития адекватности рефлексии: высокорекреативные субъекты – это, в основном, низкокреативные в общении люди. Эти данные могут быть интерпретированы с точки зрения анализа психологических механизмов и закономерностей межличностного взаимодействия. Проблемные ситуации общения ставят перед человеком сложную задачу принятия решения, побуждают к активизации психической деятельности, продуцированию идей; решив проблему, он должен найти наиболее благоприятный для себя выход. В подобной ситуации большинство креативных личностей меняют коммуникативную тактику и встают на позиции субъект-объектного взаимодействия, считая, что наиболее эффективен путь манипулирования.

Кроме описанных индивидуально-личностных особенностей креативные личности характеризуются высокой активностью, быстротой реакций, выраженной мотивацией достижения, тенденцией к доминированию, повышенным уровнем притязаний, легкостью и быстротой в принятии решений, гомономностью (ориентацией в основном на собственное мнение) и минимальной зависимостью от внешних средовых факторов. Для них характерны выраженная тенденция

к спонтанной самореализации, активное воздействие на окружение и высокая поисковая активность, сочетающаяся с рассудочностью. Наряду с этим креативные личности также характеризуются впечатлительностью, высоким уровнем тревожности, повышенной сензитивностью к средовым воздействиям, стремлением к сотрудничеству, поиску общности с другими, энтузиазмом, восприимчивостью к эмоциональному настрою группы, художественным типом восприятия и переработки информации.

Для творческой личности характерна удовлетворенность общением. В установлении контакта с людьми они не испытывают затруднений, у них редко возникают ссоры и конфликты с близкими людьми; их в основном устраивают сложившиеся отношения с людьми, и эти отношения соответствуют их потребностям и стремлениям в общении. Иногда такие люди испытывают чувство одиночества и не всегда склонны доверять другим. Им свойственно поступаться своими интересами только в очень редких случаях, однако они терпимы к недостаткам других людей. Разногласия и конфликтные ситуации, как считают креативные личности, случаются по вине обоих партнеров. Они легко вживаются в разные социальные роли, гибки в контактах, коммуникабельны, доброжелательны, артистичны, ощущают потребность производить приятное впечатление, нравиться окружающим, их самооценка зависит от мнения значимых людей. Несмотря на то, что стили межличностного взаимодействия, демонстрируемые креативными личностями, разные, обе линии поведения ведут к эффективному разрешению интерперсональных конфликтов.

Кроме того, на основании анализа исследовательских результатов мы можем утверждать, что целенаправленное включение в состав малых групп, находящихся в условиях проблемной ситуации и необходимости принятия совместного решения, коммуникативно креативных индивидов способствует более высокой результативности совместной деятельности. Данные наблюдений и экспериментов показывают, что в таких группах формируется специфическая атмосфера: с явной установкой на общение, на пользу интенсивного информационного обмена, активное выдвижение идей на всеобщее рассмотрение, энергичное обсуждение вариантов, поиски как можно большего ко-

личества отличающихся друг от друга подходов, т. е. нацеленность на расширение спектра возможностей для последующего выбора из них оптимальной; существуют хорошая обратная связь, определенная внутригрупповая свобода для инноваций, толерантность к нестандартному, оригинальному в мыслях и поведении, что влечет за собой открытость членов группы для изъяснения своего мнения и для взаимного познания. Значительная часть участников коллективного обсуждения не демонстрирует авторитарного подхода, оказавшись ситуативно в лидерской позиции. Можно считать, что проявление коммуникативной креативности является демонстративным с целью приобщения других. Все это в целом характеризует более высокий уровень коллективной деятельности, основывающийся на творческом общении.

В целом можно говорить о разнице в поведенческом облике низко- и высококреативных в общении субъектов. Тактический арсенал первых ограничивается малым числом линий поведения: они ригидны, как правило, пассивны, жестко привязаны к стимулу, т.е. находятся строго в рамках заданной ситуации. Их реакции не выходят за пределы нормативных, общепринятых в данной культуре форм поведения. Творческие натуры не только легко генерируют идеи, но и легче идут на смену тактик, стремятся с различных сторон подойти к решению коммуникативной задачи – более вариативны в поведении. Если низкокреативные, как правило, реагируют на конфликтные ситуации, фиксируясь на самозащите или обвиняя окружающих, то для высококреативных характерен конструктивный подход, направленность на разрешение конфликта. В ситуациях межличностного взаимодействия они легко выходят за рамки заданной ситуации, их отличают динамизм, нетривиальность реакций по форме и содержанию и активная жизненная позиция.

Четвертым психологическим фактором склонности к риску являются статус и возраст. Как уже говорилось, ситуация риска предполагает выбор из двух вариантов поведения – рискованного, сопряженного с опасностью, угрозой неуспеха, потерь, и надежного, гарантирующего сохранение достигнутого. Чем больше достигнуто, тем меньше хочется этим жертвовать. В соответствии с этой логикой понятно, почему молодые люди рискуют чаще, чем зрелые; вторые накопили значительные статусы (профессиональные,

социальные, интеллектуальные и т. п.), которые желают сохранить. Например, из истории науки известно, что к открытию специальной теории относительности параллельно и успешно шли трое европейских ученых: Г. А. Лоренц, А. Пуанкаре и А. Эйнштейн. Однако мы приписываем авторство этой теории исключительно Эйнштейну. Почему? Возможно, все дело в том, что в 1905 г. именно А. Эйнштейном, в то время мало кому извест-

ным 26-летним исследователем, была опубликована работа на эту тему. А маститые, уважаемые, всемирно известные – 52-летний Лоренц и 51-летний Пуанкаре – не сделали последнего шага – побоялись придать статус универсальности этому закону. Ошибка опытного, много знающего и умеющего, доказавшего свое превосходство человека гораздо весомее ошибки дилетанта, что также сказывается на отношении к риску.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова и др. М., 1983. С. 329.

<sup>2</sup> См.: Майерс Д. Социальная психология. СПб., 2000. С. 375.

<sup>3</sup> См.: Стрелкова И. Э., Голованова А. А. Психологический портрет социально креативной личности // Материалы Тринадцатых страховых чтений : сб. науч. тр. Саратов, 2004. С. 153–162.

УДК 316

А. Р. ВАГАПОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета  
E-mail: Al\_fiya@bk.ru

## Экопсихологические характеристики процесса адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза

В статье рассмотрена проблема адаптации студентов к образовательной среде вуза с точки зрения экопсихологического подхода.

**Ключевые слова:** экопсихологический подход, образовательная среда, адаптация, профессиональное самоопределение.

A. R. VAGAPOVA

## *Ecopsychological Characteristics of the First-Year Students Adaptation Process to the Educational Environment of University*

The article considers the problem of students adaptation to the educational environment of university in terms of ecopsychological approach.

**Key words:** ecopsychological approach, educational environment, adaptation, professional self-determination.

Современные школьники стремятся поступить в вуз для получения высококачественных знаний, чтобы быть успешными в выбранной ими сфере профессиональной деятельности. К качеству высшего профессионального образования в настоящее время предъявляются высокие требования, однако необходимо отметить, что существует проблема, связанная с недостаточной готовностью абитуриентов к обучению в новых условиях взаимодействия с образовательной средой вуза. Процесс адаптации студентов первого курса происходит в особой среде – образовательной среде вуза, которая отличается от школьной по многим параметрам.

Т. П. Браун отмечает, что возникает потребность в корректировке и научном обосновании условий оптимизации образовательных моделей, в частности – образовательной среды вуза, способствующей успешной адаптации студентов к обучению в начальный период их образования в высшей школе<sup>1</sup>. Проблема психологического сопровождения профессионального становления представлена в монографии Э. Ф. Зеера специальной главой, в которой отдельный параграф посвящен психологическому сопровождению профессионального образования. Технология психологического сопровождения на стадии профессионального образования, например, с помощью психологической службы в вузе будет различной

для разных этапов обучения в вузе. На этапе адаптации (первый курс) задача заключается в оказании помощи студенту в адаптации к новым условиям жизнедеятельности, поэтому в технологическую программу этой работы входят: 1) диагностика готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентаций, социально-психологических установок; 2) помощь в развитии учебных умений и регуляции своей жизнедеятельности; 3) психологическая поддержка первокурсников в преодолении трудностей самостоятельной жизни и выстраивании комфортных взаимоотношений с однокурсниками и педагогами; 4) консультирование первокурсников, разочаровавшихся в выбранной специальности; 5) коррекция профессионального самоопределения при компромиссном выборе профессии<sup>2</sup>.

В образовательной среде вуза в период обучения повышается уровень осведомленности студентов о будущей профессии, развиваются профессионально важные качества, формируется представление о себе как о профессионале. Согласно подходу, разработанному В. И. Пановым, под образовательной средой понимается система (или совокупность) педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как еще непроявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся в соответствии с присутствующими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации. Исходя из этого, образовательная среда должна быть направлена: во-первых, на создание образовательных условий для раскрытия творческого потенциала разных сфер психики учащегося и его способностей (физических, эмоциональных, познавательных, личностных, духовно-нравственных); во-вторых, на создание условий, обеспечивающих возможность удовлетворения потребностей данного учащегося в соответствии с индивидуальными интересами и особенностями, задачами возрастной социализации; в-третьих, на применение таких образовательных технологий, которые соответствуют природным физиологическим и психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям развития, т.е. отвечать принципу экологичности<sup>3</sup>.

Рассмотрим структурные компоненты образовательной среды (В. И. Панов) с точки

зрения протекания адаптационного процесса студентов первого курса. Деятельностный, или технологический компонент представляет собой «пространство» (совокупность) различных видов деятельности (игровой, общения, проектно-исследовательской, профилированной), необходимых для обучения и развития учащихся. Так, первокурсники осваивают новые виды организации учебного процесса (лекционные и семинарские занятия, иные формы организации контроля знаний и т.д.). Коммуникативный компонент представляет собой «пространство» межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и, естественно, указанных выше способов (типов) взаимодействия учащегося с данной образовательной средой и с другими ее субъектами (объект-субъектный, субъект-субъектный, субъект-порождающий и т.д.). Это – пространство для коммуникации с преподавателями вуза, с одноклассниками в системе межличностных отношений. Пространственно-предметный компонент, т.е. пространственные условия и предметные средства, совокупность («пространство») которых обеспечивает возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды. Ключевыми понятиями здесь выступают «территориальность», «персонализация», «место – ситуация» и др.

Таким образом, необходимо уделить внимание проблеме адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза в рамках процесса профессионального самоопределения. Т. П. Браун отмечает, что адаптация студентов младших курсов к обучению и образовательной среде – это сложный многоаспектный процесс, успешность которого обусловлена сочетанием влияний внешнего объективно-нормативного и внутреннего субъектно-личностного характера на результаты этого процесса<sup>4</sup>. Еще одним важным фактором данного процесса является обеспечение психологической безопасности образовательной среды и, как следствие, охрана и поддержание психического здоровья ее участников. С этой точки зрения можно выделить несколько базовых критериев: психологическую культуру как фактор и условие психологической безопасности образовательной среды; референтную значимость среды; удовлетворенность участников основными характеристиками процесса взаимодействия<sup>5</sup>.

Психика человека активна, поэтому адаптация не может рассматриваться как пассивное приспособление к образовательной среде, тем не менее различают две стратегии адаптации. В основе первой (стратегии адаптивного поведения) лежит доминирующая тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде предписанных требований, правил, норм. В деятельности человек, как правило, руководствуется постулатом экономии собственных энергетических затрат (физических, эмоциональных, интеллектуальных и др.), при этом он пользуется в основном наработанными ранее алгоритмами решения профессиональных задач, проблем, ситуаций, превращенных в штампы, шаблоны, стереотипы. Адаптивное поведение должно преобладать на этапе вхождения человека в новый для него коллектив, в организацию с установившимися правилами, традициями. Такая стратегия позволит ему освоить необходимые алгоритмы труда (согласно внутренним правилам и распорядку), вписаться в сложившиеся информационные потоки, в систему деловых и межличностных отношений членов коллектива. При адаптивном поведении человек проходит процесс профессиональной социализации, связанный с «присвоением» накопленного социального и личностного опыта в коллективе. Адаптивное поведение характеризуется успешным принятием решений, проявлением инициативы и ясным определением собственного будущего. Вторая стратегия (профессионального саморазвития) характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневности, увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования. Этот прорыв дает человеку возможность стать хозяином положения, конструирующим свое настоящее и будущее. Следуя второй стратегии, он внутренне принимает, осознает и оценивает трудности и противоречия разных сторон профессиональной деятельности, самостоятельно и конструктивно разрешает их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривает трудности как стимул дальнейшего развития<sup>6</sup>.

В результате анализа процесса адаптации студентов младших курсов Т. П. Браун выделила четыре периода, качественно отличающиеся друг от друга:

1) предадаптационный, для которого характерно формирование жизненных планов,

связанных с будущей учебой, интенсификация подготовки к конкурсным экзаменам, а следовательно, и создание предпосылок для успешного образования; формирование идеальных представлений о будущей учебной деятельности, самостоятельном образе жизни в отрыве от родителей;

2) ориентировочный: он отличается противоречиями между реальным положением дел и идеальными представлениями, осознанием требований, их принятием или непринятием, выработкой линии поведения по отношению к ним; той или иной степенью успеваемости, формирующей статус в студенческой группе. Это период активной ломки отношений личности; на него приходится наибольшее число отчисляемых по критериям академической неуспеваемости и недисциплинированности;

3) период истинной адаптации – характеризуется активным усвоением и принятием норм-требований к учебной работе, формированием новых отношений личности, связанных с учебной деятельностью, улучшением показателей учебы, значительным сокращением отчислений по неуспеваемости;

4) нормативный: связан с относительно устойчивыми жизненными планами и личными отношениями, стабильными показателями в учебе, включенностью в основные сферы социокультурной внутривузовской жизни. Это период соответствия нормативным требованиям, носителями которых являются студенты, составляющие адаптированную часть коллектива<sup>7</sup>.

Трудности адаптации могут обуславливаться индивидуально-типологическими особенностями студентов. Как отмечают исследователи, если процесс адаптации не происходит вовремя, то развитие неудовлетворенности обучением и нарушения психических функций (мышления, внимания, памяти, восприятия) происходит по принципу усиливающейся обратной связи: чем больше накапливается нарушений, тем более они усугубляют процесс дальнейшей дезадаптации. Искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушению адаптации, что может сопровождаться повышенной конфликтностью, непониманием своей социальной роли, снижением работоспособности, ухудшением состояния здоровья. Случаи глубокого нарушения адаптации могут приводить к развитию болезней, срывам в учебной, профессиональной деятельности, асоциальным поступкам. Таким обра-

зом, процесс адаптации имеет решающее значение в поддержании адекватных отношений человека и окружающей среды.

Стремясь изучить влияние образовательной среды вуза на процесс адаптации студентов первого курса, мы провели пилотажное исследование. Эмпирическое исследование проводилось на базе Педагогического института Саратовского государственного университета, в нем приняли участие студенты первого курса (25 человек) специальности «Педагогика и психология». Предполагается дальнейшее наблюдение и изучение данной группы, а также студентов старших курсов.

Для диагностики процесса адаптации была использована методика «Исследование адаптированности студентов вуза» Т. Д. Дубовицкой, А. В. Крыловой. Опросник состоит из шестнадцати утверждений, полученные результаты позволяют выяснить уровень адаптированности к учебной группе и к учебной деятельности. Экспертиза образовательной среды вуза проводилась с помощью адаптированной методики векторного моделирования образовательной среды В. Ясвина, в которой предлагается шесть утверждений с двумя вариантами ответов. В результате диагностики образовательная среда вуза может быть отнесена к одному из четырех базовых типов: «догматическая», способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка; «карьерная», способствующая развитию активности и зависимости; «безмятежная», способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности; наконец, «творческая», способствующая свободному развитию активного ребенка. Адекватность выбора студентом профессии и удовлетворенности ею исследовалась с помощью методики Т. И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе», она содержит пятьдесят утверждений. Обработка результатов проводится по трем шкалам: «приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов).

Оценка студентами образовательной среды вуза производится исходя из внешних объективно-нормативных и внутренних субъектно-личностных предпосылок. Также важно учитывать тот факт, что, выбирая вуз, они пре-

следуют цель получить профессию, при этом у них разные мотивы к обучению (внешние или внутренние), поэтому в своих оценках образовательной среды они опираются на разные по важности и значению структуры. В результате проведенного анкетирования среди первокурсников были получены результаты, которые позволили условно разделить выборку на группы в зависимости от оценки образовательной среды: первая охарактеризовала ее как творческую (44 %), а вторая – как карьерную (56 %). Варианты оценки образовательной среды как безмятежной и догматической в данной выборке не представлены. Важно отметить, что адаптированность к учебной группе и к учебной деятельности в двух группах находится на среднем уровне. Опрос проводился в первую неделю обучения второго семестра; очевидно, что студенты находятся в активной стадии процесса адаптации к обучению в вузе, они уже сдали первую сессию, познакомились с преподавателями и одногруппниками, но еще не полностью освоились в образовательной среде вуза (ориентировочный период с переходом в период истинной адаптации). Однако можно говорить о различиях в двух группах по критерию мотивации обучения: так, студенты, оценивающие образовательную среду как творческую, ориентированы на приобретение знаний (91 %), студенты второй группы чаще выбирают мотив получения диплома (84 %). Таким образом, оценка образовательной среды вуза в некоторой мере опосредована мотивацией учения в нем, с которой связан процесс профессионального самоопределения студентов.

Результаты корреляционного анализа переменных позволили уточнить внутрифункциональные связи. В группе студентов, определившей образовательную среду вуза как карьерную, адаптированность к учебной группе находится в обратной зависимости с мотивом учебы – приобретение знаний ( $r = -0,71$ ,  $p < 0,01$ ). Таким образом, эти студенты настроены на независимое от группы положение в своем стремлении получить образование. Вероятно, они переживают трудности, связанные с адаптацией к учебной группе; возможно отсутствие установки на дружеское общение с новым окружением, и они все еще привязаны к предыдущему кругу школьных друзей и знакомых.

В группе студентов, определивших образовательную среду как творческую, активность находится в обратной зависимости с мотивом выбора учебы в вузе – получением



диплома, т. е. активная позиция, стремление узнавать новое предполагает заинтересованность в результатах ( $r = -0,864$ ,  $p < 0,01$ ). Ряд выявленных зависимостей – адаптированность к учебной группе и овладение профессией ( $r = 0,72$ ,  $p < 0,01$ ), адаптированность к учебной деятельности и приобретение знаний ( $r = 0,845$ ,  $p < 0,01$ ) – показывает, что для этой группы студентов большее значение имеет приспособление как к группе, так и учебному процессу, т. е. они занимают активную позицию. Вполне вероятно, что студенты, расценивающие образовательную среду вуза как творческую, отличаются открытостью для нового опыта, стремлением получить знания по выбранной профессии (внутренняя мотивация). Таким образом, их можно охарактеризовать как активно включенных в процесс профессионального самоопределения.

Успешность или неуспешность адаптации во многом определяют личностные характеристики студента, и в то же время сама адаптация является мощным стимулом для его собственного развития. Процесс адаптации – определенное совместное изменение субъекта и адаптогенной ситуации, постепенное накопление этих изменений в целях достижения оптимального соотношения между ними<sup>8</sup>.

Адаптация студентов к условиям обучения в вузе основывается не только на пассивно-приспособительных, но и на активно-преобразующих связях личности с окружающей средой. Ведущим фактором процесса адаптации является совокупность всего многообразия ресурсов образовательной и социокультурной среды, которыми располагает личность в процессе адаптации. Адаптивно-ролевая позиция студента определяется активизацией его творческого приспособительного потенциала, проявляющегося в самостоятельном поиске и последующем применении инновационных стратегий адаптации. Таким образом, установление оптимального соответствия личности студента и требований вуза в процессе учебной деятельности позволяет удовлетворить и реализовать связанные с ними значимые цели, обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности требованиям обучения.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой» (грант № 11-06-00716 а).*

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Браун Т. П. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе как фактор активного взаимодействия личности с образовательной средой // Вестник Костром. гос. ун-та. 2007. Т. 13. № 3. С. 20–26.

<sup>2</sup> См.: Кринчик Е. П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. 2005. № 2. С. 47.

<sup>3</sup> См.: Панов В. И. Развитие индивидуальности: экпсихологический подход // 4-ая Российская конференция по экологической психологии (10 лет Лаборатории экпсихологии развития). М., 2006. С. 1–7.

<sup>4</sup> См.: Браун Т. П. Указ. соч.

<sup>5</sup> См.: Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. СПб., 2002.

<sup>6</sup> См.: Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопр. психологии. 1997. № 4. С. 33.

<sup>7</sup> См.: Браун Т. П. Указ. соч.

<sup>8</sup> См.: Там же.

УДК 159.6

Л. Е. ТАРАСОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета  
E-mail: let01@mail.ru

## **Агрессия педагога как фактор психологического риска в образовательной среде**

В статье рассматривается психологическая сущность образовательной среды, отмечается необходимость обеспечения ее безопасности, которая соотносится с категорией психологического насилия, разрушительного для психического здоровья как педагогов, так и учащихся. Дается описание школьных психологических рисков и их факторов, к числу которых относится и агрессия педагога. Анализируются результаты эмпирического исследования проявлений агрессии со стороны педагогов, рассматриваются формы этих проявлений, основные типы.

**Ключевые слова:** образовательная среда, психологические риски, психологическая безопасность, агрессия педагога, проявления агрессии, стратегии поведения.

L. E. TARASOVA

### ***Aggression of the Teacher as the Factor of Psychological Risk in the Educational Environment***

In article the psychological essence of the educational environment is considered, necessity of maintenance of her safety which corresponds with a category of psychological violence, destructive for mental health as teachers, and pupils is marked. The description of school psychological risks and their factors to which number aggression of the teacher concerns also is given. Results of empirical research of displays of aggression are analyzed on the part of teachers, forms of these displays, the basic types are considered. It is underlined to a way of minimization of negative consequences of similar risk.

**Key words:** educational environment, psychological risks, psychological safety, aggression of the teacher, display of aggression, strategy of behaviour.

**Ж**изнедеятельность современных детей и подростков, независимо от их социального статуса, во многом можно рассматривать как протекающую в кризисных условиях. Существует огромное множество сфер риска: природные явления, техногенные и хозяйственные условия; финансово-экономические обстоятельства, политические коллизии, военные действия, межличностные и межгрупповые отношения. Современная школа также может быть рассмотрена как объект высокого риска, так как выпускает «сверхсложный продукт» – психологически здоровую личность, требующий для своего создания индивидуальных технологий. Отсюда крайне актуальным становится вопрос о психологической безопасности во взаимодействии участников образовательной среды, которая рассматривается как «психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, сущностью которой является совокупность личностных особенностей и особенностей взаимодействия участников образовательного процесса, особенности содержания образования в единстве материально-предметного содержания и способа его усвоения»<sup>1</sup>.

В. И. Панов под образовательной средой понимает «систему педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации»<sup>2</sup>. По мнению ученого, функции образовательной среды должны соотноситься

с психодидактическими и эконпсихологическими принципами: это не только создание условий для социализации и развития субъектных и личностных качеств и индивидуальности каждого учащегося, но и реализация природосообразных образовательных технологий «в смысле их соответствия природным, физиологическим и психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям возрастного развития учащихся»<sup>3</sup>.

Психологическую сущность образовательной среды составляет совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса. Именно оптимизация психолого-педагогических условий субъектов образовательного процесса выступает существенным фактором психологической безопасности образовательной среды школы.

И. А. Баева предлагает ввести в качестве ключевого психологического параметра образовательной среды школы характеристику ее безопасности, соотнося ее с категорией психологического насилия, разрушительного для психического здоровья личности. «Под психологической безопасностью мы понимаем состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников»<sup>4</sup>.

Для обеспечения психологической безопасности образовательной среды необходимо понимание и выявление возможных в ней рисков. Оценка риска образовательной среды является сегодня чрезвычайно актуальной задачей, которая должна решаться в реальном времени и в реальной ситуации. Важным

в данном аспекте являются субъективные оценки и ожидания человека, которые определенным образом соотносятся с реальностью. Вероятно, что риски в образовательной среде можно классифицировать по ряду оснований. Так, О. Р. Веретина и О. Г. Пархоменко выделяют следующие типы рисков:

1) функциональный: связан с качеством образования, неудовлетворением потребностей, определяющих его выбор, неразрешением проблем и непредоставлением выгод. Внутренним фактором функционального риска оказывается мотивация выбора учебной деятельности и конкретного учебного заведения. К числу ценностей (выгод) может относиться как сам процесс образования, так и его результат в виде новых знаний, умений и навыков, а также документов, их подтверждающих;

2) финансовый (потеря денег): должен оцениваться потребителями адекватно собственным финансовым ресурсам. Проблема лишь в том, что без вложения достаточных временных и психологических ресурсов (по крайней мере, их незаменимой составляющей) капиталовложения будут малоэффективны;

3) физический (вред при потреблении): очевидно, не больший, чем в других сферах деятельности. В некоторых случаях процесс получения образования требует непосильной психологической и физической нагрузки;

4) психологический: определяется как изменение представления о себе в негативную сторону, нанесение ущерба самооценке;

5) социальный: заключается в возможности неодобрения окружающими сделанного выбора;

6) наконец, риск, связанный с потерей времени. Рентабельность вложения временных ресурсов жизни в образование сомнению не подлежит. Но конкретному «потребителю образования» подчас полезно осознать, что время является единственным не восполняемым по своей природе ресурсом<sup>5</sup>.

Опасность влияния школьных факторов риска заключается в том, что их воздействие на рост, развитие, состояние здоровья детей осуществляется комплексно, системно, непрерывно и проявляется не сразу, а накапливается в течение нескольких лет. В данных обстоятельствах ребенок ничего не в силах изменить, исключить или минимизировать воздействие любого из факторов риска, поэтому он осознает это влияние как неизбежное и неуправляемое<sup>6</sup>.

Рисками в образовательной среде могут быть следующие факторы:

условия обучения: освещение, размеры учебной мебели, вентиляция учебных помещений, полиграфические параметры учебников и т.д. – все, что подлежит гигиеническому нормированию;

учебная нагрузка: объем заданий; распределение учебной нагрузки в течение учебного дня, недели, четверти, учебного года; непонимание учащимися текстов учебников; трудности при выполнении домашних заданий. Очень значимым фактором риска является несоответствие методик и технологий обучения возрастным функциональным особенностям учащихся. Особенно остро проблема адекватности педагогических воздействий уровню физиологической и психологической зрелости организма школьников стоит в начале обучения в школе, при поступлении в первый класс;

взаимоотношения, что предполагает изучение стиля взаимоотношений педагога и учащегося, включая оценку результатов его учебной деятельности, трудности, возникающие при контактах ученика и учителя, стрессовая тактика педагогических воздействий. Любые нарушения в этой системе непосредственно отражаются на психическом состоянии учащихся, переживания детей, их самочувствие находятся в прямой зависимости от особенностей взаимодействия педагогов с детьми<sup>7</sup>.

Обучение, ориентированное не на личность, а на знания, опасно потому, что дети отвлечены от собственных ощущений и потребностей. А груз неудовлетворенных детских потребностей впоследствии порождает серьезные проблемы, сопряженные со страхом, неуверенностью и дискомфортом.

В. Н. Алешин считает основным источником риска авторитарный стиль общения между учителем и учеником. Традиционными источниками такого риска являются: иерархическая организация большинства государственных и общественных структур; собственный опыт педагога, кратковременный успех при использовании авторитарно-подавляющих технологий; попытки компенсации чувства неполноценности и неуверенности педагога; охотное подчинение некоторых учащихся (из страха перед учителем); распространенное мнение о более высокой успеваемости учащихся у педагогов с авторитарным стилем поведения; ожидания авторитарного поведения педагога

со стороны коллег, школьной администрации, родителей; естественное превосходство педагога над учащимся в знаниях, опыте, физической силе.

Особого внимания заслуживает личностная агрессивность части педагогов. Около 40 % учителей обладают высокой склонностью к агрессивному поведению, причем более четверти учителей стремятся проявлять его в прямой вербальной форме и имеют высокую склонность к конфликтности, около 18 % – высокую вспыльчивость. Таким образом, многие из учителей склонны к установлению конфликтных отношений с учащимися.

Основным риском во взаимодействии участников образовательной среды является получение психической травмы, в результате которой наносится ущерб позитивному развитию и психическому здоровью, основным источником такой травмы является психологическое насилие в процессе взаимодействия. Термин «психологическое насилие» весьма неоднозначен. Выделяют психическое (эмоциональное) насилие, которое определяется как длительное, постоянное или периодическое психологическое воздействие, приводящее к формированию у ребенка патологических черт характера или нарушающее развитие его личности. К этой форме насилия относятся: открытое неприятие и критика ребенка; оскорбление и унижение его достоинства; угрозы в его адрес, проявляющиеся в словесной форме без физического насилия; преднамеренная физическая или социальная изоляция ребенка; предъявление ему чрезмерных требований, не соответствующих возрасту и возможностям; ложь и невыполнение обещаний со стороны взрослых; нарушение доверия ребенка. Однократно грубое психическое воздействие, вызвавшее у ребенка психическую травму, также входит в этот вид насилия. К формам жестокого обращения относят и моральную жестокость, что подразумевает пренебрежение основными нуждами, в результате чего нарушается эмоциональное состояние или возникает угроза для здоровья, развития ребенка.

Насилие – знак неравенства между людьми, властный компонент межличностных отношений. Притеснение, принуждение, злоупотребление властью часто неосознанно происходят в школьной среде, но это незаметное, неучтенное, повседневное психологическое воздействие, которому множество детей и подростков подвергаются в школе,

имеет нередко очень серьезные последствия. Учителя в беседах с психологами часто отмечают, что основная трудность, проблема в том, что дети грубят, оскорбляют, издеваются; справиться с ними можно только строгим, а порой жестким обращением. Анализ работ по проблемам психологического насилия дал основание выделить следующие его проявления: публичное унижение, оскорбление, высмеивание, угрозы, обидные клички, принуждение делать что-то против своего желания, игнорирование, неуважительное отношение, недоброжелательное отношение.

Любые изменения в обществе обязательно сказываются на структуре и содержании системы школьного образования, меняя ее приоритеты, задачи, требования к ученику и учителю, но одна проблема остается неизменно актуальной – сохранение и укрепление физического и психического здоровья школьников, создание условий для их нормального роста и развития, что с неизбежностью ведет к повышению значимости личностных характеристик учителя. Многолетнее осуществление любой профессиональной деятельности приводит к образованию деформаций личности, снижающих продуктивность выполнения трудовых функций или затрудняющих этот процесс, что особенно проявляется в профессиях социономического типа.

Профессиональные деформации личности – это изменение уровня выраженности профессионально важных качеств под влиянием содержания деятельности и индивидуально-психологических особенностей, развитие которых определяется многими факторами: разнонаправленными онтогенетическими изменениями, содержанием профессии, социальной средой, жизненно важными событиями и случайными моментами. Одной из наименее изученных деформаций является агрессия личности учителя, проявления которой оказывают негативное воздействие на развитие личности субъектов образовательного процесса, продуктивность профессиональной деятельности.

В ходе анализа отечественных и зарубежных теорий было установлено, что агрессия – это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт. Агрессию личности педагога можно определить как

деструктивное поведение, выражающееся в нарушении профессионально-нравственных норм его взаимодействия с учащимися при формальном наличии профессионально оправданных действий. Враждебная направленность поведения выражается в реализации властных тенденций, склонности к карательным дисциплинарным мерам воздействия, грубости и желании подчинить своим требованиям. Для продуктивного осуществления профессиональной деятельности педагогу необходим постоянный учет меняющихся особенностей, темпа и уровня психического и физиологического развития учащихся, что, несомненно, требует высокой компетентности и глубокой рефлексии результатов труда. Взаимодействие с обучаемыми – не всегда и не обязательно успешный процесс, и, как показывают эмпирические исследования, агрессия часто направлена на тех учащихся, работа с которыми вызывает психологические и организационные сложности, затруднения, инициируя негативные эмоциональные реакции и высокую напряженность труда. Агрессия педагога может носить как активный, так и пассивный характер, что связано с эмоциональным реагированием учителя на возникающие профессиональные ситуации.

В предпринятом исследовании мы предполагали рассмотреть агрессию педагога как фактор психологического риска в образовательной среде. С целью сбора эмпирических данных о проявлениях агрессии со стороны педагогов, о частоте конфликтов в процессе взаимодействия школьников с учителями был проведен анонимный письменный опрос 96 учащихся 7–8-х классов школ г. Саратова.

Ответы учащихся о частоте конфликтов с учителями распределились следующим образом: «никогда» – 18 %, «иногда» – 48 %, «часто» – 34 %, что указывает на высокую конфликтность взаимоотношений в школе и служит толчком для ситуаций, провоцирующих агрессию.

Далее учащимся предлагалось описать тактику поведения учителя в конфликтных ситуациях. В качестве объяснительной схемы определения неадекватных профессиональных действий педагогов была предпринята психологическая реконструкция поведения учителя в конфликтных ситуациях по фиксированным высказываниям учащихся. Основу составил качественный анализ, проводимый по психологическому контексту суждений учащихся, а не по формальным признакам,

при этом получены ответы, свидетельствующие о том, что учащиеся сталкиваются с различными проявлениями агрессии личности учителя как пассивного, так и активного характера.

Ряд проявлений агрессии личности учителя имеет пассивный характер, например: «обижается», «демонстративно отворачивается», «отказывается разговаривать, отвечать на вопросы», «не слышит» просьбу повторить учебный материал», что можно расценить как оппозицию, в основе которой лежит негативизм по отношению к учащимся, коллегам, а также профессиональная усталость.

Враждебные высказывания, характеризующие проявление вербальной агрессии, наиболее распространены, их действие подобно культурному шоку и часто связано с падением авторитета учителя. К ним могут быть отнесены: «учителя повышают тон, кричат», «обзываются, оскорбляют», «орут, ругаются», «угрожают ударить или бросить что-нибудь».

Анализ эмпирических данных показал, что наиболее распространена учительская неуравновешенность, реализующаяся в активных стратегиях поведения. Неуравновешенность как признак общей эмоциональной нестабильности личности имеет отражение в импульсивных действиях и других типах агрессии при соответствующей аффектации («выходят из себя», «срываются», «психуют», «выбегают из класса», «топает ногами», «хлопает дверью»).

Не меньшее значение имеет раздражительность как свойство личности учителя, влияющее на эффективность выполнения профессиональной деятельности и реализующееся во всех активных стратегиях агрессивного поведения: она проявляется в нетерпеливости, напряженности, реактивности педагога в ситуации выполнения трудовой деятельности. Агрессивность чаще расценивается учащимися как злость, что обусловлено гневливой и враждебной эмоциональной окраской речи и поведения.

К проявлениям агрессии открытого активного характера относятся утверждения, что учителя «бросают на пол (или об стену) предметы – книги, ручки, дневники», или, что еще хуже, «толкают ученика», «тащат из-за парты», «хватают за ухо, за волосы», «пытаются ударить рукой (или предметом – книгой, указкой)».

К проявлениям агрессии относится также нетерпимость, базирующаяся на эмоциях отвращения, презрения, которая трактуется

многими исследователями как противоположная толерантности и имеющая особое значение в контексте гуманизации образования. «Злость на двоечников» как отдельная характеристика имеет конкретный объект, на который направлена агрессия. Частота выборов данной характеристики свидетельствует о достаточно редком ее проявлении, однако она является ярким примером стереотипной дифференциации школьников, а, соответственно, и о различии предъявляемых педагогических требований.

Итоги теоретического анализа проблемы агрессии и результаты эмпирического исследования позволили обобщить характеристики данной деформации и выделить ее основные типы, которые можно обозначить и охарактеризовать следующим образом.

Пассивная стратегия поведения характерна для двух типов: отсутствие терпимости и трафаретная дифференциация. При отсутствии терпимости основной формой поведения является презрительное отношение к учащимся, которые чем-то выделяются из общей массы – неопрятным видом, физическими недостатками, отклоняющимся поведением и т. п.; преобладающая эмоциональная реакция – отвращение. Предвзятое отношение к отдельным категориям учащихся («лентяям», «тупицам», «хулиганам», «беспросветным двоечникам») при антипатии к ним характерно для трафаретной дифференциации.

Пассивно-активной стратегией поведения отличается тип, который может быть обозначен как противостояние. При негативизме как преобладающей эмоциональной реакции учитель демонстрирует такие формы поведения, как отказ давать пояснения, отвечать на вопросы, повторять учебный материал, причем это часто сопровождается демонстрацией обиды.

Активно-пассивная стратегия поведения выражена у двух типов. Подавление свойственно учителям, устанавливающим жесткие требования к учащимся, доминирующим над ними: общение в таком случае осуществляется чаще всего в форме указаний, распоряжений, используются наказания, занижение отметок и прочие карательные меры. Если же преобладающей эмоциональной реакцией является отчуждение, учитель отказывается от выполнения профессиональных задач (ведения урока, объяснения материала, демонстрации опытов, проведения внеклассных мероприятий и пр.), то в этом

случае тип педагогической агрессии можно обозначить как противоборство.

Типов агрессии с активной стратегией поведения тоже два. Если поведение учителя отличается гневливостью, грубостью, криком, угрозами, насмешками, оскорблениями, то данный тип относится к угрожающей вербалике.

Когда учитель, постоянно пребывающий в состоянии аффекта, оказывает физическое воздействие на учащихся – дергает за руку, толкает, пытается ударить, иногда даже осуществляя свое намерение, или посредством действий с различными предметами (бросает мел, тряпку, указку, книгу, хлопает дверью и т. д.) выражает свое отрицательное отношение к ситуации, то можно говорить о таком типе, как неконтролируемые действия.

Первый этап проведенного исследования позволяет сформулировать предварительный вывод о том, что агрессия как профессионально обусловленная деформация личности учителя проявляется в поведении, общении и нарушении профессионально-нравственных норм взаимодействия субъектов образовательного процесса. Такие характеристики личности, как агрессивность, враждебность, конфликтность, являются опасными, создают психотравмирующие ситуации для учащихся, в которых они могут испытывать ущерб в виде психических травм, понижения авторитета, престижа, неприятных эмоциональных переживаний.

Агрессию педагога вполне обоснованно можно рассматривать как один из существенных факторов психологического риска в образовательной среде. Для минимизации негативных последствий подобного риска в перспективе необходимо создать систему профессионального отбора учителей, осуществлять проверку их психического здоровья, поскольку иногда на работу с детьми принимаются не только низкоквалифицированные педагоги, но и те, кто по своим моральным качествам не могут и не должны работать с детьми.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой» (грант № 11-06-00716 а).*

### Примечания

<sup>1</sup> Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды и характер общения ее участников // Экопсихологические исследования : сб. материалов 5-й Российской конф. по экологической психологии (Москва, 26–27 ноября 2008 г.) / под ред. В. И. Панова. М., 2009. С. 181.

<sup>2</sup> Панов В. И. Психодиагностика образовательных систем: теория и практика. СПб., 2007. С. 80.

<sup>3</sup> Панов В. И. Экологическая психология : опыт построения методологии. М., 2004. С. 71.

<sup>4</sup> Баева И. А. Указ. соч. С. 195.

<sup>5</sup> См.: Лактионова Е. Б. Психологические риски в образовательной среде: типология, классификация, факторы формирования // Экопсихологические исследования. С. 203–204.

<sup>6</sup> См.: Безруких М. М. Здоровьесберегающая школа. М., 2004. С. 4–5.

<sup>7</sup> См.: Лактионова Е. Б. Указ. соч. С. 210.

УДК 316.6

Л. В. ПАПШЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета  
E-mail: lvp64@mail.ru

## Психологические средства профилактики рисков в межличностных отношениях

В статье рассматриваются некоторые вопросы методологии исследования рисков. Дается описание видов рисков в межличностных отношениях. Анализируются возможности социально-психологического тренинга в профилактике психологических рисков в межличностных отношениях.

**Ключевые слова:** риски, психологические риски, риски межличностных отношений, психологические средства, социально-психологический тренинг.

L. V. PAPSHEVA

## Psychological Means for Preventive Maintenance of Risks in Interpersonal Relations

Some aspects about methodology of research of risks are considered in the article. The description of kinds of risks in interpersonal relations is resulted. Possibilities to use socially-psychological training for preventive maintenance of psychological risks in interpersonal relations are analyzed.

**Key words:** risks, psychological risks, risks of interpersonal relations, psychological means, socially-psychological training.

В настоящее время изучение вопросов, связанных с риском во всех сферах человеческого существования, приобретает все большее значение. В русском языке риск определяется как возможность опасности, неудачи. В толковом словаре Даля рискнуть – пускаться наудачу, на неверное дело, наудалую, отважиться, идти на авось<sup>1</sup>. Другими словами, риск – это ситуативная характеристика деятельности, состоящая в некоторой неопределенности ее исхода и возможных неблагоприятных последствиях в случае неуспеха. Существуют разные определения риска как многомерной категории, обладающей не только экономико-математической составляющей, но и философско-психологической и многими другими характеристиками. Исследования, посвященные различным вопросам философии риска, присутствуют

в работах отечественных и зарубежных философов: Д. Бернулли, Н. Лумана, З. Мамардашвили, В. Диева, А. Альгина, Б. Рауменбаха, А. Иваницкого, Ф. Х. Найта, Д. Канемана, А. Тверски, Д. Кейнса, Д. Неймана, О. Моргенштерна и многих других. Результаты исследований не лишены противоречий. Например, вместо теорий принятия решений, основывающихся на теории вероятностей, Д. Канеман и А. Тверски предложили новую теорию – перспективы (prospect theory). Согласно ей нормальный человек не способен правильно оценивать будущие выгоды в абсолютном выражении: он оценивает их в сравнении с общепринятым стандартом, стремясь, прежде всего, избежать ухудшения своего положения. С помощью теории перспективы можно объяснить многие нерациональные поступки людей. С другой

стороны, американский экономист В. Смит, награжденный Нобелевской премией по экономике одновременно с Канеманом, является его постоянным оппонентом, доказывая, что экспериментальная проверка в основном подтверждает (а не опровергает) привычные для экономистов принципы рационального поведения человека<sup>2</sup>. Интенсивно развивается представление о новой междисциплинарной науке, рискософии (мудрости риска) как о целостной системе, состоящей из объективной (рациональной) и субъективной (иррациональной) составляющих риска, а также их сочетания или пропорции при принятии решения, связанного с риском. Психология риска определяется двояко: как общетеоретическая и как прикладная наука, которая входит в более емкую философию риска (рискософию), с другой стороны, она корреспондирует с физиологией риска, рискософией (интеллектуальной составляющей риска), социологией риска, экономикой и экологией риска<sup>3</sup>.

Развитие методологии исследования психологических рисков осложнено тем, что лежит в межпредметной области гуманитарных и точных наук. В психологии термину «риск» на сегодняшний момент соответствуют четыре взаимосвязанных значения:

1) риск как мера ожидаемого неблагоприятия при неуспехе в деятельности, определяемая сочетанием вероятности неуспеха и степени неблагоприятных последствий в этом случае;

2) риск как действие, в том или ином отношении грозящее субъекту потерей (проигрышем, травмой, ущербом);

3) риск как ситуация выбора из двух возможных вариантов действия: менее привлекательного, но более надежного, и более привлекательного, но менее надежного (исход которого проблематичен и связан с возможными неблагоприятными последствиями);

4) риск с целью испытать страх и возбуждение, эмоциональный подъем в процессе совершения какого-либо действия или достижения желаемого результата.

Межличностные отношения всегда в некоторой степени связаны с риском. В теории отношений В. Н. Мясищева «отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности»<sup>4</sup>. Эта категория определяется как осознанная

связь человека со значимым для него объектом, как потенциал психической реакции личности в связи с каким-либо предметом, процессом или фактом действительности.

С одной стороны, межличностные отношения – система установок, ожиданий, стереотипов, ориентации, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. С другой – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, которые проявляются в характере и способах взаимных влияний, оказываемых друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. В межличностных отношениях можно выделить три основных вида возможных рисков:

физические, когда нарушение границ межличностных взаимоотношений приводят к переживанию агрессии, физическому противостоянию, столкновению либо насилию и физическому ущербу;

социальные, связанные с неодобрением окружающих, конфликтной ситуацией либо потерей социально значимых связей, ценностей и объектов (прибыль, карьера, власть и др.);

психологические, связанные с угрозой или причинением психологического ущерба личности.

Психологический риск имеет непосредственное отношение к психологической безопасности личности. Устоявшегося подхода к определению данного понятия на сегодняшний день не существует. Так, часто психологический риск определяется как изменение представлений о себе в негативную сторону, нанесение ущерба самооценке<sup>5</sup>. С нашей точки зрения, содержание данного понятия более широкое: психологический риск – это осознание (иногда интуитивное) и переживание человеком гипотетической или реальной возможности психологического ущерба в процессе межличностных отношений, а иногда – и психического насилия. Насилие может быть ситуативным, периодическим либо длительным психологическим воздействием, вызывающим психологическую травму. Важно отметить, что восприятие психологического риска в межличностных отношениях и последующая оценка базируются на индивидуальном опыте, ценностях и личностных качествах, и поведенческое принятие рисков больше основывается на субъективном риске, чем на объективном. Это связано с тем, что наши представления о риске зависят от индивидуально-психологических особенностей и ситуационных и культурологических рамок



межличностного взаимодействия. Поскольку межличностные отношения могут основываться на взаимопонимании, толерантности и сотрудничестве, превосходстве, подчинении и т. д., то во всех этих случаях личность находится в различной социальной среде с разным уровнем психологической безопасности.

Исходя из объективно существующих закономерностей, можно выделить четыре группы психологических рисков межличностных отношений. Риск неопределенности отклика: восприятие людьми внешних воздействий и процесса межличностного взаимодействия зависит от их личностных особенностей, конкретной ситуации, в которой происходит взаимодействие, и его особенностей. Это является причиной непредсказуемой и неточно прогнозируемой реакции другого человека (да и самого себя) в той или иной ситуации межличностных отношений.

Риск неадекватности: поскольку ни один человек не может постичь другого, а также самого себя с полной степенью достоверности, всегда существует опасность несоответствия ожиданий, прогнозов и содержания предполагаемого взаимодействия и отношений. Эта ситуация усложняется еще и тем, что каждый человек обладает возможностью имманентного развития и изменения.

Риск искажения смысла информации (быть неправильно понятым): языковая полисемия, различия в восприятии информации обусловлены различным уровнем физического, интеллектуального, эмоционального и мотивационного состояний людей, разрабатывающих, принимающих и передающих информационные сообщения. Чем большее число людей использует какой-либо массив информации на входе и выходе любого процесса, тем выше риск искажения.

Риск психологического ущерба и психологической самозащиты: во-первых, одним из ведущих мотивов социального поведения является сохранение личного статуса, собственного достоинства человека. Все придает очень большое значение собственной психологической безопасности, но не всегда заботятся о психологической безопасности другого. Часто это приводит к созданию ситуации психологического ущерба. В подобных случаях человек может испытывать проблемы с самораскрытием, ощущение собственной несостоятельности, ущербности, унижения, страх стать объектом чужого влияния и воли (жертвой манипуляции), разочаровать-

ся в себе или субъекте взаимоотношений. Человек может испытывать состояние фрустрации, потери эмоционального благополучия и переживать негативные эмоции (моральные страдания), неудовлетворенность глубиной личностно-доверительного общения. Во-вторых, если он не обладает творческой социальной адаптацией, то в процессе самозащиты создает и использует такие механизмы и барьеры, которые, в свою очередь, делают его еще более уязвимым.

Возникает вопрос, каким образом и за счет чего можно минимизировать эти риски? Психологическая безопасность как защита от влияния со стороны других людей может быть обеспечена двумя стратегиями: обеспечением оптимального соотношения зависимости/независимости от других людей путем тренировки здоровой автономии; творческим саморазвитием своих реакций в различных, в том числе и нестандартных ситуациях. Отсюда крайне актуальным становится вопрос о коммуникативной компетентности человека и умении создать условия психологической безопасности общения. Безопасность общения предполагает что человек будет:

принят, а не отторгнут другим или некоей референтной группой;

иметь эмоционально благоприятные взаимоотношения со значимыми другими;

защищен от угроз, неприятия, подавления.

Культура безопасности создается и воссоздается ее участниками по мере накопления поведенческих реакций. Другими словами, необходима такая специально организованная среда, где в безопасных условиях человек мог бы экспериментировать и вырабатывать свои эффективные стратегии влияния и взаимодействия с другими. Поэтому одним из психологических средств профилактики рисков в межличностных отношениях является социально-психологический тренинг, наиболее эффективный в настоящее время и широко используемый метод обучения психологическим навыкам построения межличностных отношений в специально создаваемых малых группах при содействии ведущего-психолога.

В группе с помощью специальной системы психологических упражнений и игр у участника появляется возможность увидеть себя и свои проблемы межличностных отношений глазами других людей; безопасно для себя примерить множество новых ролей; приобрести необходимые навыки и умения общения, построения отношений, которые не удалось по-

лучить в семье; усвоить новые формы поведения; осознать и в конечном итоге решить свои проблемы. В процессе занятий люди учатся удовлетворять свои социальные потребности личности: быть любимыми, оцененными, признанными. Групповой процесс охватывает три основных аспекта личности: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Когнитивный связан с получением новой информации о процессе общения в целом, анализе ситуации о себе. Эмоциональный касается переживания полученной информации, новых знаний о себе и других, прочувствования своих успехов и неудач, преимуществ и недостатков, переживания переосмысления изменяющейся самооценки. Когнитивный, или поведенческий аспект проявляется в расширении поведенческого репертуара, поиске и отработке адекватных форм поведения через осознание неэффективности некоторых привычных спо-

собов. Все это в совокупности способствует профилактике рисков в межличностных отношениях.

Таким образом, в процессе тренинговой деятельности его участники расширяют ассортимент поведенческих стратегий в построении межличностных отношений, учатся достижению целей с использованием технологий сотрудничества, осознают допустимую для себя степень самораскрытия в различных межличностных контактах, учатся творчески преобразовывать ситуации взаимодействия и тем самым создавать условия для невозникновения риска, предупреждения тех ситуаций, которые могут вызвать ущерб, нарушить безопасность. В итоге развивается устойчивость к новым неопределенным ситуациям взаимодействия, готовность и навыки творчески проявлять себя в изменяющихся условиях общения и межличностных отношениях.

### Примечания

<sup>1</sup> Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. СПб. ; М., 1882. Т. 4. С. 96.

<sup>2</sup> См.: Kahneman D., Tversky A. Prospect theory : an analysis of decision under risk // *Econometrica*. 1979. № 47(2). P. 263–291 ; *idem*. Advances in prospect theory: cumulative representation of uncertainty // *Journal of Risk and Uncertainty*. 1992. № 5. P. 297–232.

<sup>3</sup> См.: Диев В. С. Философская парадигма риска // *Журнал ЭКО*. 2008. № 12. С. 27–38.

<sup>4</sup> Мясичев В. Н. Психология отношений. М., 2003. С. 7.

<sup>5</sup> См.: Лактионова Е. Б. Психологические риски в образовательной среде: типология, классификация, факторы формирования // *Экопсихологические исследования : сб. материалов 5-й Российской конф. по экологической психологии (Москва, 26–27 ноября 2008 г.)* / под ред. В. И. Панова. М., 2009. С. 204.

УДК 141.201.1

И. В. МАЛЫШЕВ

Педагогический институт Саратовского государственного университета  
E-mail: iv.999@list.ru

## Психологические характеристики рисков в экстремальных ситуациях

В статье рассматриваются психологические характеристики рисков в аспекте экстремальных условий деятельности. Приводится краткий теоретический обзор проблематики и анализ понятий «риск», «фактор риска», «экстремальные ситуации». Обосновывается характеристика рисков с точки зрения их экстремальности. Представлены результаты анализа и эмпирического исследования склонности и готовности к риску представителей экстремальных профессий (сотрудников органов внутренних дел).

**Ключевые слова:** риск, экстремальные ситуации, фактор риска, склонность и готовность к риску.

I. V. MALYSHEV

## Psychological Characteristics of Risks in Extremal Situations

In the paper psychological characteristics of risks in the aspect of extremal conditions of activity are considered. A short theoretical review of the problem and the analysis of the notions "risk", "risk factor", "extremal situation" are given. The characteristic of risks from the point of view of their extremality is proved. The results of analysis and empirical study of the inclination and readiness to the risk of the representatives of extremal professions (employees of security services) are represented.

**Key words:** risk, extremal situations, risk factor, inclination and readiness to the risk.

**П**роблематика риска в психологической науке в последнее время привлекает внимание многих ученых. Зачастую это определяется серьезными изменениями, происходящими как в мире, так и в российском обществе. Риски в экономике, политике неизбежно затрагивают и массовое сознание, и личность отдельного человека. Особое значение приобретают психологические составляющие риска в экстремальных ситуациях. Деятельность многих специалистов, жизнь обычных людей все более обусловлена экстремальными условиями, и от принятия единственно правильного решения часто зависит их существование.

Риск как понятие является неотъемлемой частью экстремальной ситуации. Его можно рассматривать с точки зрения опасности – «риск и опасность» – или принятия решения в ситуации неопределенности, в сложных ситуациях выбора и т. д. Так, по мнению Т. В. Корниловой, риск знания (или риск незнания) предполагает оценку некоторой опасности для субъекта, просматриваемую в аспекте целедостижения<sup>1</sup>. «Опасность» как психологическое понятие имеет двоякую направленность: опасность можно подвергать самому (принимая то или иное решение) и опасности можно подвергать других, т. е. риск здесь может учитываться не только в аспекте его связи с последствиями, но и направленностью изменений ситуации. Например, интеллектуальное решение имеет риск опасности для лица, принимающего решение, или для других людей. Связь риска с опасностью вводит проблему ответственности за принятие решения в соответствии с ее социальной или юридической оценкой<sup>2</sup>.

В. Даль глагол «рисковать» определяет как «пускаться наудачу, на неверное дело, наудалую, отважиться, идти на авось, делать что-то без верного расчета, подвергаться случайности, действовать смело, предприимчиво, надеясь на счастье, ставить на кон, подвергаться чему-то, известной опасности, превратности...»<sup>3</sup> Здесь прослеживается связь результата действий с не зависящими от субъекта обстоятельствами, с неподготовленностью или непродуманностью его действий. Это те характеристики поведения человека, в котором, с одной стороны, заметно активное начало, а с другой – эта активность означает готовность к неподготовленному действию, которое не всегда зависит от субъекта.

В психологическом словаре термин «риск» обозначен как «ситуативная характе-

ристика деятельности, состоящая в неопределенности ее исхода и возможных неблагоприятных последствиях в случае неуспеха»<sup>4</sup>. В соответствии с данным пониманием риск в психологической науке принято рассматривать с трех сторон: он может быть обозначен в качестве меры ожидаемого неблагоприятного результата при неуспехе в деятельности, которая определяется сочетанием вероятности неуспеха и степени неблагоприятных последствий. Другое понимание риска связано с неким действием, грозящим субъекту определенной потерей (проигрышем, травмой, ущербом). В соответствии с этим выделяют риск мотивированный (в расчете на ситуативные преимущества в деятельности) и риск не мотивированный, а также риск оправданный и неоправданный. Риск выступает и как ситуация выбора между двумя возможными вариантами действия, исход которого проблематичен и связан с возможными неблагоприятными последствиями: менее привлекательным, но более надежным и более привлекательным, но менее надежным<sup>5</sup>. В настоящее время понятие риска все более раскрывается в аспекте его принятия, например активного предпочтения субъектом опасного варианта действия безопасному.

Т. В. Корнилова выделяет «негативный контекст понимания риска как возможного ущерба в результате выбора или действия вероятностно представленных внешних факторов», или «риск потерь», который рассматривается как следствие выбора в условиях неопределенности<sup>6</sup>.

Риск в экстремальных ситуациях имеет свои специфические составляющие, которые во многом граничат с самим пониманием термина «экстремальный». В соответствии с этим необходим анализ данного понятия.

В психологии термин «экстремальный» обозначен как «крайний, предельный», а понятие «экстремальная ситуация» предполагает усложнение условий жизни и деятельности личности и имеет для нее особую значимость<sup>7</sup>. Данное понятие многогранно и определяется, в первую очередь, ситуациями и факторами. Определяющим фактором является опасность, непосредственная угроза для жизни и здоровья людей или катастрофическое разрушение их деятельности. Экстремальные ситуации могут быть стрессовыми, чрезвычайными, трудными.

Н. И. Наенко считает, что трудная ситуация характеризуется сложностью задачи, ее повышенной значимостью, строгими усло-

виями, риском, высокой ценой возможной ошибки, в то время как от разрешения экстремальной ситуации зависит дальнейшее существование субъекта<sup>8</sup>. Экстремальность, таким образом, означает не только уровень чрезвычайного воздействия, обладающего предельными значениями, но и характеризует индивидуальные особенности субъекта и его актуальные возможности.

В. Л. Марищук под экстремальными факторами понимает эмоциогенные воздействия в связи с опасностью (повышенный риск для жизни, физического и психического здоровья) и трудностью работы<sup>9</sup>.

А. М. Столяренко отмечает, что экстремальные ситуации характеризуются предельным внутренним напряжением и перенапряжением, которые испытывает человек. Здесь высока вероятность снижения успеха, срыва действий. Гиперэкстремальные ситуации предполагают нагрузки, значительно превышающие возможности человека, которые приводят к опасным последствиям и разрушают его обычное поведение<sup>10</sup>. В профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов автор определяет следующие экстремальные факторы: большую персональную ответственность, дефицит времени при принятии решений, необходимость постоянной готовности к неожиданным ситуациям, высокий уровень конфликтных ситуаций, воздействия криминальных структур и т. д.

Важное значение имеют и индивидуальные особенности отношения личности к экстремальным условиям. По мнению В. А. Петровского, возможны две категории реакций: 1) избегания, ухода от опасности; 2) стремления навстречу опасности (продиктовано социальной установкой). Под влиянием психологических и социально-психологических условий отношение к опасности приобретает индивидуальные черты и становится компонентом экстремальной устойчивости личности<sup>11</sup>.

Б. А. Смирнов к экстремальным условиям деятельности относит: высокую «стоимость» (ответственность) принимаемых решений; работу в уникальных условиях, сопряженных с опасностью для жизни; усложнение выполняемых функций; увеличение темпа деятельности; монотонность работы в условиях ожидания сигнала к экстремным действиям (труд ожидания); совмещение различных по целям действий в одной деятельности (совмещен-

ная или раздвоенная деятельность); переработка больших объемов и потоков информации (перегрузка информацией); дефицит времени на выполнение требуемых действий; усложненные факторы рабочей среды и т. п.<sup>12</sup>

Существенное значение для понимания психологической характеристики рисков в экстремальных ситуациях имеет понятие «фактор риска». Фактор риска является одним из проявлений экстремальных условий и оказывает существенное влияние на переживания человека в экстремальных ситуациях. Он представляет собой психогенный фактор измененных (непривычных) условий существования, характеризуется наличием угрозы жизни. Так, в изменившихся (непривычных) условиях возникает психическая напряженность, которая проявляется в мимике, речевой активности, глубине сна и т. д. Как отмечает Б. А. Смирнов, у людей, попадающих в измененные условия впервые, сразу же после преодоления психологического барьера психическая напряженность сменяется чувством радости, доходящим до эйфории и психомоторного возбуждения. В генезе развития аффективных состояний прослеживается неподготовленность человека к деятельности в условиях угрозы для жизни; развиваются аффективные неврозы в виде страха, выраженных двигательных возбуждений и длительного ступора, которые часто приводят к неадекватным реакциям<sup>13</sup>.

Т. А. Корчемный на примере деятельности спасателей классифицировал основные группы факторов риска, которые относятся к разряду экстремальных. Среди них принято выделять внешние факторы – макросреду (надежность экономики страны, морально-психологическая обстановка в регионе), внешние факторы – микросреду (подготовленность и укомплектованность группы, уровень руководства), социально-психологические особенности подразделения, организации (цели, интересы, настроения, социальные чувства, лидерство, конфликты и т. д.), факторы, способствующие восприятию проблемных ситуаций как субъективно экстремальных (индивидуальные особенности личности, социально обусловленные личностные качества, которые проявляются в особенностях межличностного взаимодействия)<sup>14</sup>.

Соотнесение понятий «риски» и «экстремальные ситуации» позволяет обозначить их общие психологические характеристики. Это восприятие ситуации как угрожающей жизни

и здоровью; ощущение неопределенности, особенно в процессе выбора сложного решения; внезапность возникновения чего-то, которая требует высокой мобилизации и готовности личности; изменение адаптационного баланса, приближение его к пороговым значениям; ощущение угрозы ведущим жизненным ценностям, недостаточное количество времени для принятия правильного решения; необходимость поддержания высокой мобилизационной готовности, которая сочетается с состоянием монотонности, обусловленной однообразием в работе; напряженность, высокий риск возникновения сложных взаимоотношений в семье, с коллегами; риск конфликтности во взаимоотношениях с населением или с криминализированными личностями в чрезвычайных ситуациях (в деятельности правоохранительных органов, военных); риск привлечения к уголовной (административной) ответственности за неправильное (несвоевременное или поспешное) принятое решение и т. д.

Таким образом, на первый план выходят внешние факторы рисков. Это собственно экстремальные ситуации и их психологические составляющие, характеризующие риски в особых условиях деятельности, например негативные факторы среды (шум, вибрация, излучение, температурные условия, монотонность, совмещенные действия, непрерывность действий и т. д.). Среди этой группы факторов выделяют информационные (дефицит и перегрузка информацией), а также факторы влияния, характеризующие отдельные виды экстремальной деятельности (оказание психологического давления со стороны правонарушителей). Особое значение имеют внутренние факторы рисков, к которым следует отнести индивидуальные и социально-психологические характеристики личности. Сюда в первую очередь относится уровень личностной стабильности (надежность, уверенность в себе, стрессоустойчивость, уровень социальной активности, коммуникативность, ценностные ориентации личности и т. д.). В этой связи нас интересует личностный аспект проблематики риска в экстремальных ситуациях. Как полагает Т. В. Корнилова, существенным свойством интеллектуально-личностной регуляции принятия решения является готовность субъекта к решениям в условиях неопределенности, предполагающая «принятие риска». Людям в разной степени присуще понимание

того, когда от них требуется самостоятельность в принятии решения, и они в разной степени чувствительны к восприятию риска в ситуации принятия решения<sup>15</sup>. Таким образом, склонность и готовность к риску играют важную роль в его принятии в экстремальных ситуациях.

В соответствии с изложенным целью нашего исследования является изучение склонности и готовности к риску людей, служащих в экстремальных ситуациях.

В эмпирическом исследовании в качестве диагностических методов применялись: методика диагностики степени готовности к риску А. Шуберта, опросник изучения склонности к риску А. Г. Шмелева, анкета, разработанная для изучения особенностей риска в экстремальных ситуациях деятельности (в правоохранительных органах) и выявления «зон» рисков. Выборку исследования составили сотрудники органов внутренних дел (служащие в Саратовской области), реализующие свою профессиональную деятельность в экстремальных условиях. Всего в исследовании участвовали 42 человека, в возрасте от 24 до 45 лет.

Анализ результатов диагностики склонности к риску специалистов, взаимодействующих в сложных или экстремальных условиях, показывает, что у большинства испытуемых средний уровень склонности к риску (79 %). Низкий уровень выявлен у 12 % и высокий только у 9 % испытуемых. Учитывая служебный стаж большинства, а он достаточно велик (от 7 лет и более), можно сказать, что значительное влияние на склонность к риску сотрудников ОВД оказывают их профессиональная социализация и характер выполняемой деятельности. Исходя из этого, специалисты становятся более осмотрительными, их действия – продуманными, а риски – оправданными и зависят от конкретной ситуации.

Результаты диагностики по методике Шуберта свидетельствуют о низкой готовности к риску большинства служащих (62 %), средний уровень выявлен у 29 % и высокий только у 9 %. Низкая готовность к риску характеризует особенности данного служебного коллектива, так как не является закономерным явлением для служащих в экстремальных условиях. Можно предположить, что это, скорее всего, ситуационная характеристика. В пользу этого говорят результаты анкетирования. Из них следует, что более 80 % сотрудников готовы рисковать для дости-

жения своей цели. Так, 100 % испытуемых будут «рисковать своей жизнью ради спасения» товарища, друга, близкого человека, а 94 % способны рисковать собой ради незнакомого человека или нарушителя. 88 % сотрудников ОВД способны рискнуть своим материальным положением, чтобы оказать помощь своему другу, сослуживцу, а 63 % будут рисковать своим служебным положением, чтобы помочь близкому человеку. Многие служащие (более 80 %) готовы пойти на риск, выполняя каждодневные обязанности или сложное, ответственное поручение. В то же время более 60 % испытуемых считают, что «ни при каких обстоятельствах» не будут рисковать своей карьерой, жизнью или материальным положением. Такое противоречие в данных отчасти подтверждает предыдущие результаты, связанные с готовностью к риску, которые ближе к средним показателям.

Можно определенно сказать, что в особых, экстремальных ситуациях, связанных с реальной опасностью, большинство служащих будут рисковать своей жизнью, но при этом у них возникнут сомнения, трудности выбора. В целом недостаточно высокие результаты готовности рисковать могут быть связаны с воздействием не только профессиональных факторов, возрастных особенностей, но и социальных процессов, так как исследование проводилось накануне крупной реорганизации службы, что привело к высокому самоконтролю, установочному поведению участников эксперимента.

Психологические составляющие рисков в экстремальных ситуациях во многом характеризуются наличием экстремальных условий и факторов, под влиянием которых протекает деятельность специалистов, например, это ощущение явной или скрытой угрозы для жизни в экстремальной ситуации риска, сопряженной с опасностями; способность быстро принимать решения в сложных условиях

деятельности (при дефиците времени); необходимость поддержания высокой мобилизационной готовности личности и т. д. Существенное значение в этом процессе играют не только характеристика ситуаций, связанных с риском, но и личностные особенности служащих, которые изменяются под влиянием социальной среды и профессии: к ним в первую очередь относятся индивидуальные и социально-психологические характеристики личности (склонность и готовность личности к риску, ее жизненно важные ценности, социальная установка и позиция и т. д.).

Результаты экспериментального исследования в целом указывают на средний уровень готовности и склонности к риску служащих, взаимодействующих в экстремальных ситуациях. Видно, что в процессе их профессиональной социализации готовность к риску снижается, т. е. им свойственна осмотрительность, ответственность при принятии решения, опыт, проявляющийся при решении социальных и профессиональных вопросов, трезвый взгляд на вещи и т. д. Однако в сложных экстремальных ситуациях данный уровень готовности к риску не всегда приемлем. Подобная осторожность, а возможно, и несамостоятельность, негибкость, отсутствие мобильности способны негативно повлиять на качество выполняемой деятельности, принятие адекватных ситуации решений. Возможно, что полученные характеристики склонности и готовности к риску связаны со сложными социальными процессами, происходящими в данном служебном коллективе, правоохранительной системе, накануне серьезных преобразований (реорганизации службы), которые, безусловно, влияют на психологическую характеристику рисков в экстремальных ситуациях. Но для выявления причин этого необходимы дополнительные исследования личности сотрудников и служебного коллектива.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений. М., 2003.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. (репринт изд. 1880–1884 гг.). М., 1978. Т. 4. С. 96.

<sup>4</sup> Психологический словарь / под общ. ред. Ю. Л. Неймера. М., 2003. С. 398.

<sup>5</sup> Там же. С. 398–399.

<sup>6</sup> См.: Корнилова Т. В. Указ. соч.

<sup>7</sup> Психологический словарь / под общ. ред. Ю. Л. Неймера. С. 616.

<sup>8</sup> См.: Наенко Н. И. Психическая напряженность. М., 1976.

<sup>9</sup> См.: Марищук В. Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Л., 1982.

<sup>10</sup> См.: Столяренко А. М. Прикладная юридическая психология. М., 2001.

<sup>11</sup> См.: Петровский В. А. Психология неадаптированной активности. М., 1992.

<sup>12</sup> См.: Смирнов Б. А., Долгополова Е. В. Психология деятельности в экстремальных ситуациях. Харьков, 2007.

<sup>13</sup> Там же.

<sup>14</sup> См.: Корчемный П. А. Психология летного обучения. М., 1986.

<sup>15</sup> Корнилова Т. В. Указ. соч.

УДК 159.9:796

М. С. ТКАЧЁВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета  
E-mail: tkachevam@mail.ru

## **Психологические особенности рисков в спортивной деятельности**

В статье рассматриваются особенности рисков, принятия рискованных решений и осуществления рискованных действий в спорте; анализируются виды рисков, свойственных спортивной деятельности; предлагается классификация рискованных ситуаций в спорте; разбираются примеры осуществления спортсменами рискованных действий.

**Ключевые слова:** спорт, риск, помеховлияние, принятие рискованного решения, рискованные действия.

M. S. TKACHEVA

## **Psychological Features of Risks in Sport's Activity**

The article is considered Psychological features of risks, taking of risky decisions and realizing of risky actions in sport. The kinds of risks in sport's activity are analysed. We propose the classification of risky situations in sport and discuss the examples of realizing of risky actions by sportsmen.

**Key words:** sport, risk, hindrance influence, taking of risky decisions, risky actions.

В статье предпринята попытка раскрыть психологические особенности риска и рискованных действий в таком особом виде деятельности человека, как спортивное соревнование. Специфика спорта в отличие от других видов человеческой деятельности, как писал Б. А. Вяткин, определяется следующими психологическими факторами: 1) установкой на достижение высоких и наивысших (рекордных) результатов; 2) общими и специальными интеллектуальными, способностями (например быстротой и гибкостью тактического мышления, высокой концентрацией внимания, большой скоростью восприятия и переработки информации и т. п.); 3) высокой возбудимостью и достаточной устойчивостью эмоционально-волевых процессов, направленных как на вызов действий, так и на их сдерживание; 4) систематическими интенсивными и даже максимальными физическими усилиями, необычными для повседневной жизни и деятельности; 5) высокой стабильностью и достаточной вариативностью двигательных навыков, их устойчивостью против неблагоприятных воздействий; 6) регулярными психическими напряжениями очень высокой степени, обусловленными экстремальными условиями, в которых проходят спортивные соревнования<sup>1</sup>. Все эти факторы

обуславливают определенную, свойственную лишь спортивно-соревновательной деятельности динамику переживаемых психических состояний, различающихся в зависимости от подготовленности и соревновательного опыта спортсмена. Испытываемое им эмоциональное возбуждение и напряжение тем выше, чем ответственнее соревнование, чем более высокие задачи он ставит перед собой, чем более ровным и квалифицированным является состав участников, от которого зависит степень напряженности борьбы.

Преобладающая у спортсменов установка на достижение высших результатов и острую конкурентную борьбу позволяет со всей определенностью утверждать, что спортивно-соревновательная деятельность отличается повышенной степенью рискованности по сравнению с большинством других видов. Одним из наиболее известных исследователей психологии риска в спорте в отечественной науке является О. А. Черникова. Она связывает готовность спортсмена к рискованным действиям с переживанием им во время соревнования таких эмоций, как спортивное возбуждение, боевое воодушевление, спортивное увлечение, спортивная злость, спортивное соперничество<sup>2</sup>. Все эти состояния при переходе определен-

ной границы интенсивности могут негативно сказываться на сохранении спортсменом самообладания, т. е. способности и умения сознательно регулировать свое поведение в экстремальных условиях, и заставлять его идти на такие действия, степень рискованности которых может быть неоправданно высокой.

Различные исследователи предлагают разнообразные классификации рисков, мы же избрали для анализа ситуаций риска и рискованных действий в спорте классификацию В. В. Глушенко по пяти критериям:

1) субъективность – объективность: *субъективный* – риск, последствия которого невозможно объективно оценить; *объективный* – риск с точно измеряемыми последствиями;

2) связь с финансами: *финансовый* – риск, прямые последствия которого заключаются в денежных потерях; *нефинансовый* – риск с неденежными потерями, например потерей здоровья;

3) динамика – статика: *динамический* – риск, вероятность и последствия которого изменяются в зависимости от ситуации; *статический* – практически не меняющийся во времени;

4) фундаментальность – частность: *фундаментальный* – несистематический, недиверсифицированный риск с тотальными последствиями; *частный* – систематический, диверсифицированный, с локальными последствиями;

5) чистота – спекулятивность: *чистый* – риск, последствиями которого могут быть лишь ущерб или сохранение текущего положения; *спекулятивный* – одним из его последствий может быть выгода<sup>3</sup>.

Анализируя ситуации риска в спорте по этим показателям, можно прийти к следующим выводам. Субъективность и объективность риска могут быть выражены в различной степени. В большинстве случаев риск в спорте можно считать субъективным постольку, поскольку в ситуации соревнования задействованы не только сам рискующий субъект, но и его соперники, полностью просчитать действия которых невозможно. Ситуации объективного риска в спорте возникают лишь тогда, когда спортсмен остается в соревновании совершенно один и в его деятельность уже никто больше не может вмешаться. Например, последний оставшийся в секторе прыгун-высотник уже в ранге побе-

дителя заказывает рекордную для себя высоту. Степень риска здесь минимальна и легко просчитывается: в случае успеха победитель становится еще и рекордсменом, в случае неудачи ему засчитывается предыдущий показанный результат.

Финансовым риск в спорте существует у спортсменов-профессионалов, представителей «большого» спорта, для которых эта сфера деятельности является основной и приносит заработок. Но и для них финансовый риск не первоочередной, так как на него идут ради достижения высоких результатов, являющихся основным мотивом спортивной деятельности. Соревновательная неудача может повлечь за собой в том числе и финансовый ущерб, так что риск спортсменов-профессионалов мы можем назвать «опосредованно финансовым». Те же спортсмены, в деятельности которых не предусмотрено материальное вознаграждение за показанный результат, имеют дело с нефинансовым риском.

Спортивный риск можно считать динамическим: в конкретной соревновательной ситуации у схожих рискованных действий могут быть различающиеся последствия, зависящие от разнообразных факторов: уровня подготовленности спортсмена, его психического состояния в данный момент, силы соперников, внешних условий соревнований, текущего турнирного положения и т. д.

В спорте нередко встречаются как фундаментальные, так и частные риски. Если говорить о масштабе последствий рискованного действия, то соревновательная неудача на значимом для спортсмена турнире для него вполне может являться тотальным последствием, если в силу возраста или других причин у него не будет нового шанса. Если спортсмен расценивает данное соревнование как проходное, как подготовку к более крупному и ответственному старту, то не очень высокое по его меркам место будет для него последствием локальным. Вместе с тем спортивная неудача на любом соревновании может оказаться не более чем локальным последствием в сравнении с возможным получением травмы, которая вынудила бы спортсмена сделать длительный перерыв в соревновательной деятельности, стала бы причиной завершения спортивной карьеры или привела бы к серьезному ущербу здоровью, т. е. стала бы в полной мере тотальным последствием риска.



Поскольку рискованные действия в спорте предпринимаются ради достижения успеха и в ситуациях, когда его вероятность оценивается достаточно высоко для того, чтобы спортсмен посчитал возможным и целесообразным рискнуть, то спортивный риск можно считать спекулятивным.

Ситуаций, которые могут быть потенциально рискованными и приводят спортсмена к необходимости предпринимать рискованные действия, в разных видах спорта встречается множество. Вариант классификации подобных явлений предложен Л. Д. Гиссеном. В его исследованиях многообразие ситуаций, вызывавших психическое напряжение у спортсменов, обобщено в пять групп:

1) содержащие опасность физической травмы (ненадежность страховки, нарушение равновесия);

2) выявляющие несостоятельность психической подготовки к требованиям соревновательной борьбы (завышенные задачи в данных соревнованиях, решающий подход к снаряду, мысль о возможной неудаче);

3) неожиданная «аварийность» (неполадки в снаряжении, невозможность провести привычную разминку, неожиданная неудача);

4) обусловленные правилами соревнований (необходимость начать соревнование с «нелюбимого» вида программы, выполнить зачетный подход с одной попытки);

5) вызванные нежелательными действиями других лиц (негативная реакция зрителей, успех противника, чрезмерное волнение тренера)<sup>4</sup>.

Для классификации рискованных ситуаций в спорте мы провели исследование представлений соревнующихся спортсменов о действующих на них помеховлияниях и их природе. Опытным материалом стали хранящиеся в архиве кафедры психологии образования Педагогического института Саратовского государственного университета письменные работы студентов факультета физической культуры, выполнявшиеся ими в рамках практических занятий по дисциплине «Психология физического воспитания и спорта». Эти работы были объединены темой «Действующие на меня помеховлияния» и выполнялись после прослушивания студентами лекции о психологической концепции соревновательной деятельности по В. И. Страхову<sup>5</sup>. Всего было изучено 150 работ студентов – представителей различных видов спорта (командных игр, легкой

атлетики, лыжных гонок, плавания, академической гребли и др.). Анализ названных в них помеховлияний (разумеется, у всех спортсменов было указано разное их количество, и далеко не всегда формулировки их наименований полностью совпадали) помог составить список их источников, каждый из которых в конкретном виде спорта может иметь большее или меньшее значение для выступающего спортсмена. Этих источников было выявлено семь:

1) *соперник*, т. е. его поведенческие проявления во время соревнований. О его значимости свидетельствует то, что 85 % спортсменов упомянули о сильном воздействии на них помеховлияний со стороны соперника: его предстартового поведения; разнообразных тактических приемов; наличия у него более качественного инвентаря; своего знания о его более высокой подготовленности и предыдущих успешных выступлениях или недостатка информации об уровне его достижений и функциональном состоянии на момент соревнования;

2) *объективные внешние условия*: состояние спортивной площадки (поля, трассы, дорожки, снарядов и т.п.) для тех видов спорта, где соревнования проходят на открытом воздухе; неблагоприятная погода; различные организационные трудности. Эти помехи фигурируют в 80 % работ, и их действие на психическое состояние спортсмена зависит от уже выработанной по отношению к ним помехоустойчивости, проявляющейся в умении оперативно находить технико-тактические решения, наиболее эффективные в данных условиях;

3) *поведение тренера и товарищей по команде*. Данные лица входят в круг наиболее значимых для спортсмена и являются носителями общественного мнения об уровне его подготовки и соревновательных возможностях, поэтому очень многие детали их поведения по отношению к нему имеют последствия в виде определенных эмоциональных состояний, далеко не всегда позитивных. Указания тренера во время соревновательного выступления могут помешать сосредоточиться спортсмену, а действия членов своей команды – не дать успешно выполнить какой-либо тактический замысел (тем более если это индивидуальный вид спорта, в котором товарищи по команде – такие же соперники, возможно, более трудные, чем остальные). Складывающиеся

ся между спортсменом и другими членами команды межличностные отношения не во всех случаях способствуют полноценной тренировочной деятельности и могут внести немалый вклад в неудачный итог выступления, о чем можно судить по многим письменным работам (на негативное действие помеховлияний данного типа указали 55 % спортсменов);

4) *присутствие и поведение зрителей.* Спортсмены, которые отметили в своих работах этот источник (65 %), расходятся в описании конкретных проявлений его действия. Помеховлияющее воздействие на чувства спортсмена может возникнуть как из-за количества зрителей (непривычно большого либо слишком малого вплоть до полного отсутствия), так и из-за их поведения: активного «боления» за соперников, вербальной агрессии или бурного выражения ему своей поддержки, заставляющего чувствовать повышенную ответственность и создающего этим излишнее психологическое напряжение. Кроме того, существенной помехой может стать нахождение среди зрителей особо близких спортсмену лиц, что также может повысить его мотивацию до нежелательного уровня (когда спортсмен «перегорает»);

5) *некондиционное состояние собственной экипировки:* низкое качество спортивной формы и инвентаря; их неправильная подготовка к соревнованиям (например не соответствующая погодным условиям смазка лыж); неожиданные повреждения во время выступления или незадолго до его начала. Данный источник помеховлияний является достаточно важным, однако его значимость для представителей различных видов спорта неодинакова; всего он фигурирует в 60 % изученных работ. Чаще всего о подобных помехах писали лыжники-гонщики и гребцы, т. е. те спортсмены, для которых успешное выступление во многом зависит от состояния инвентаря. Студенты – пловцы, легкоатлеты, игровики – чаще трактуют помеховлияющее действие данного фактора как возникновение негативных эмоций при сравнении качества своей экипировки с оснащением соперников, что препятствует концентрации на борьбе;

6) *собственное неблагоприятное физическое состояние:* недостаток сил вследствие издержек функционально-физической подготовки; изъяны в технике выполнения упражнений или владение недостаточно разно-

образным арсеналом технических приемов; последствия недавно перенесенных заболеваний и травм; плохое самочувствие и болевые ощущения непосредственно во время соревнований. Такие помехи были отмечены в 40 % письменных отчетов. Как источником, так и главной жертвой этих помеховлияний является организм спортсмена. Результатом их действия становится то, что выступающий не может приложить максимальных усилий и осознание им этого факта усугубляет негативное состояние;

7) *собственное негативное психическое состояние:* страх перед выступлением; неуверенность в своих силах; угнетенное эмоциональное состояние или излишняя возбужденность; переизбыток мотивации, чрезмерная самоуверенность либо индифферентное отношение к участию в предстоящем соревновании и затруднения в концентрации внимания на своем выступлении. Подобные обстоятельства упомянуты в качестве помеховлияний в 45 % работ. Такие помехи могут быть как результатом действия приведенных факторов, так и возникать независимо от них, а также порождаться не имеющими отношения к спорту обстоятельствами. Как источником, так и объектом их действия становится психика спортсмена в целом. Психические состояния, способные помешать успешному выступлению, как правило, проявляются как интенсивные переживания, которые не могут не замечаться самим спортсменом, поэтому направленность внимания на них носит в основном произвольный характер. Какие бы обстоятельства ни были причиной их появления, в любом случае подобные явления мешают интеллектуальному сосредоточению и полноценному контролю хода соревновательной борьбы<sup>6</sup>.

Среди этих источников помех в каждом виде спорта могут быть свои наиболее рискованные. При этом, принимая решение о целесообразности рискованных действий или отказываясь от них, спортсмен должен оперативно оценить, какова их реальная необходимость, за счет каких своих сильных сторон он может добиться успеха и есть ли возможность максимально проявить эти достоинства в данной ситуации. Далее мы приведем несколько примеров из практики спорта, демонстрирующих принятие решений о рискованных действиях, имевших различную степень успешности.

Как было сказано выше, качество экипировки является значимым источником помех и, соответственно, рискогенным фактором для представителей тех видов спорта, где используется сложный инвентарь, техника обращения с которым вносит ощутимый вклад в достижение успеха, а его неисправность зачастую лишает спортсмена возможности бороться за высокие места. В биатлоне спортсмен имеет дело с двумя видами инвентаря – лыжами и винтовкой, одинаково высокого уровня владения которыми достигают немногие, соответственно, уровень рискогенности данного источника помеховлияний в этом виде спорта можно считать высоким.

В феврале 2008 г. на чемпионате мира по биатлону в Эстерсунде (Швеция) на втором этапе женской эстафеты у российской спортсменки А. А. уже на изготовке перед первой стрельбой обнаружилась серьезная неисправность инвентаря – оказался сломан боек винтовки. Было потеряно время на бесполезные попытки выстрела и на замену оружия, после чего А. А. вынуждена была стрелять из чужой винтовки, имевшей не подходящие ей формы, из-за чего нарушился автоматизм прицеливания и выстрела. Спортсменке пришлось использовать два дополнительных патрона, в результате после этого огневого рубежа сборная России занимала текущее 16-е место, отставая от лидеров более чем на две минуты. А. А. пришлось бежать с максимальной возможной скоростью, зная, что чрезмерное ускорение повышает вероятность последующего снижения концентрации внимания на стрельбе и, соответственно, ее результатов. Эта спортсменка всегда отличалась точной стрельбой и развитыми волевыми качествами. На второй стрельбе своего этапа она использовала лишь один дополнительный патрон, после этого снова приложила максимум усилий в беге и показала на своем этапе лучший лыжный ход, хотя никогда особо не выделялась скоростными данными. Естественно, дополнительной мотивацией для россиянки послужил тот факт, что это была эстафета, где на каждом участнике лежит ответственность не только за себя, но и за команду. Волевой настрой А. А. передался двум следующим участницам нашей команды, и в итоге сборная России заняла четвертое место, до самого финиша оставаясь в числе претендентов на бронзовые медали.

Физическое состояние спортсмена, как уже отмечалось выше, является достаточно рискогенным фактором в большинстве видов спорта, поскольку данная деятельность связана именно с физическими нагрузками. Тренировка и выступление в соревнованиях при сигналах неблагополучия со стороны организма способны еще более усугубить возникшие отклонения от нормы и нанести весьма ощутимый вред здоровью.

В феврале 2010 г. на XXI зимних Олимпийских играх в Ванкувере (Канада) во время тренировочного заезда перед началом соревнований в лыжном спринте словенская спортсменка П. М. не удержала равновесия на повороте трассы, где не было поставлено ограждения, вылетела за ее пределы в кювет и упала на твердую поверхность. Получив травму, не зная степени ее тяжести и не имея возможности оперативно полностью снять болевой синдром, она все же решила принять участие в соревнованиях. Квалификационный, четвертьфинальный и полуфинальный забеги П. М. в силу своего неблагоприятного состояния преодолевала исключительно «на классе», с минимально возможными результатами, гарантировавшими прохождение в следующую стадию соревнования. В финальном забеге она, продолжая бороться с сильнейшей болью, приложила максимум усилий и заняла третье место; после пересечения финишной черты она потеряла сознание от болевого шока. Впоследствии у П. М. был диагностирован перелом четырех (!) ребер. Во время церемонии награждения она не могла самостоятельно подняться на подиум, воспользовавшись помощью волонтеров. Это наглядный пример того, насколько действенной мотивацией риска служит соревновательная ситуация на особо значимом турнире, которым для любого спортсмена являются Олимпийские игры.

Соперник и его действия – один из главных источников помех во всех видах спорта, но степень его влияния на принятие решения о рискованных действиях может быть различна и зависит от вида спорта и субъектных особенностей спортсмена. Различной может быть и степень риска. Более высока она в тех видах, где есть прямой физический контакт с соперником и вероятность получить травму, т. е. к фактору соперника добавляется еще и фактор неблагоприятного физического состояния (к таким видам относятся единоборства и большинство командных игр).

В январе 2011 г. сборная России по хоккею встречалась в финале молодежного чемпионата мира со сборной Канады. После двух периодов наша команда уступала со счетом 0:3, при этом канадцы играли в свойственной им силовой манере. Во втором периоде с их стороны имела место грубая игра против капитана сборной России В. Т., который после этого смог покинуть площадку только с посторонней помощью и больше до перерыва на льду не появлялся. Будучи травмирован и не зная точно степень серьезности травмы, а лишь сняв болевой синдром, в третьем периоде он все же вышел на лед. Стремление не подвести команду и увеличить шансы на успех в этот момент возобладало над соображениями сохранения здоровья. Сборная России сумела развернуть ход игры в свою пользу, а сам В. Т. забил третий гол своей команды, сравняв счет в матче. В итоге сборная России одержала победу со счетом 5:3 и стала чемпионом мира.

Теперь приведем пример негативных последствий рискованного решения. Как уже было сказано, к помехам со стороны собственной психики спортсмена можно отнести не только негативное состояние, но и чрезмерную уверенность в своих силах (переходящую в самоуверенность) и избыточную мотивацию. В ситуациях, где необходимо сохранять сосредоточенность и самообладание, такие качества могут помешать этому и привести в итоге к отрицательному результату.

В январе 2009 г. на этапе Кубка мира по биатлону в Антхольце (Италия) во время женской гонки с общего старта в лидеры сразу вышла немецкая спортсменка М. Н., обладающая выдающимися скоростными качествами. Пройдя без промахов три огневых рубежа, она, испытывая эмоциональный подъем, еще сильнее прибавила в скорости. Такому ее состоянию явно способствовал тот факт, что она чисто отработала третью стрельбу при том, что именно стрельба стоя раньше проходила у нее весьма нестабильно. Зная

об этом, М.Н. решила еще увеличить свой отрыв от соперниц, чтобы максимально обезопасить себя на последнем огневом рубеже. Однако, как мы уже отмечали выше, прибавление скорости в биатлоне повышает риск последующих промахов, так как затрудняет концентрацию внимания при прицеливании. Пройдя на максимальной скорости четвертый отрезок дистанции, М. Н. перед последней стрельбой имела отрыв от ближайших соперниц более 50 секунд и могла позволить себе промахнуться два или даже три раза. Но взятая скорость не позволила спортсменке удержать необходимую концентрацию внимания, и она совершила на последнем огневом рубеже пять (!) промахов, потратила более двух минут на преодоление штрафных кругов, пропустила вперед многих соперниц и, уже не столь заметно отыгрываясь ходом на последнем отрезке дистанции, заняла лишь девятое место.

Разумеется, в практике спорта можно найти немало случаев и отказа спортсмена от рискованных действий. Подобные ситуации нередки, особенно когда ценой риска оказываются здоровье и возможность продолжать карьеру. Но в каждом конкретном случае при окончательном выборе спортсмен может не учитывать до конца все возможные риски, а желание соревноваться пересиливает все разумные соображения.

Таким образом, есть основания считать спортивную деятельность имеющей повышенную степень рискогенности. Среди различных видов риска в спорте в наибольшей степени представлены субъективные, нефинансовые, динамические, частные, спекулятивные. Ситуации риска в различных видах спорта весьма разнообразны, но есть наиболее рискогенные сферы, свойственные большинству видов: действия соперника, внешние условия соревнований, свои экипировка и инвентарь, физическое и психическое (в том числе эмоциональное) состояние спортсмена.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Вяткин Б. А. Роль темперамента в спортивной деятельности. М., 1978.

<sup>2</sup> См.: Черникова О. А. Соперничество, риск, самообладание в спорте. М., 1980.

<sup>3</sup> См.: Глуценко В. В. Управление рисками. Страхование. Железнодорожный, 1999.

<sup>4</sup> См.: Гиссен Л. Д. Время стрессов. М., 1990.

<sup>5</sup> См.: Страхов В. И. Спортивная самоидентификация. Саратов, 2008.

<sup>6</sup> Милехин А. В., Страхов В. И., Ткачева М. С. Психолого-спортивная проблематика на кафедре психологии Саратовского пединститута. Саратов, 2011.

УДК 159.9:37.015.3

А. Д. ШАМИОНОВ

Педагогический институт Саратовского государственного университета  
E-mail: adsh86@mail.ru

## **Пути минимизации психологических рисков формирования неадекватных профессиональных намерений педагогов-психологов**

В статье раскрываются статистические взаимосвязи профессиональных намерений будущих педагогов-психологов с социально-психологическими факторами, обеспечивающими минимизацию психологических рисков в процессе профессионального обучения.

**Ключевые слова:** профессиональные намерения, психологические риски, образ профессии, социально-психологические типы личности, профессиональное самосознание, профессиональная идентичность.

A. D. SHAMIONOV

## **Ways of Minimization of Psychological Risks of Forming of Inadequate Professional Intentions of Teachers-Psychologists**

The article describes statistical intercommunications of professional intentions of future teachers-psychologists with social-psychological factors, providing minimization of psychological risks in the process of the vocational training.

**Key words:** professional intentions, psychological risks, appearance of profession, social-psychological types of personality, professional consciousness, professional identity.

Формирование профессиональных намерений будущих специалистов – очень сложный процесс, в котором взаимосвязи различных индивидуально-психологических и социально-психологических качеств у студентов определяют его результат, поэтому необходимо выявить, с какими индивидуально-психологическими и социально-психологическими качествами взаимосвязаны характеристики профессиональных намерений будущих педагогов-психологов. На разных этапах профессионализации данные взаимосвязи могут иметь различную структуру, определяемую психолого-педагогическими условиями формирования личности специалиста-психолога. Выявление взаимосвязей профессиональных намерений с социально-психологическими качествами будущих специалистов дает возможность определить пути минимизации психологических рисков в процессе профессионального обучения.

Различные условия овладения профессией, социально-психологические условия жизни, учения, деятельности и других форм активности человека влияют на формирование наиболее типичных альтернативных профессиональных траекторий, характеризующихся профессиональными намерениями разного содержания и степени сложности<sup>1</sup>.

С целью выявления особенностей взаимосвязей профессиональных намерений с

индивидуально-психологическими и социально-психологическими качествами педагогов-психологов и психолого-педагогическими условиями на разных этапах обучения в вузе был проведен корреляционный анализ результатов психологического обследования студентов 1, 3, 4–5 курсов. Обратимся к его результатам.

Взаимоотношения в семье студентов являются одним из важных факторов формирования их профессиональных намерений. Юношеский возраст – это пора построения будущей программы жизни<sup>2</sup>. Этот процесс невозможно осуществить абсолютно самостоятельно, без участия и обсуждения с референтными людьми. Свои будущие планы, в том числе и профессиональные, студенты соотносят с мнением и ожиданиями родителей, родители в свою очередь стараются в большей или меньшей степени участвовать в их формировании. Отношения между родителями и детьми в данном случае являются показателем психологического климата в семье, тем связующим фактором, который влияет на интенсивность и эмоциональный фон процесса формирования будущих профессиональных намерений. Результаты корреляционного анализа показывают, что чем выше уровень понимания родителей испытуемыми, тем выше оценка испытуемых понимания их проблем, нужд и стремлений со

стороны родителей ( $r = 0,891$  при  $p < 0,001$ ). Полученная на высоком уровне значимая статистическая зависимость между данными показателями подтверждается и обыденной практикой: чем лучше родители относятся к детям, тем в большей степени дети стремятся соответствовать их ожиданиям, требованиям, стараются перенять их ценности, жизненный опыт, поддерживать с ними позитивную эмоциональную связь, соотносить свои профессиональные намерения с их мнением. Такое отношение испытуемых, безусловно, вызывает ответное позитивное отношение у родителей. В то же время негативные моменты отношения испытуемых к родителям вызывают у них ответную тревогу, эмоциональную напряженность. Профессиональные и жизненные намерения в данном случае формируются без учета мнения родителей или вопреки ему. С другой стороны, позитивное отношение родителей, их интерес к профессиональному жизненному самоопределению испытуемого, уважительное отношение к его жизненным и профессиональным целям, намерениям, планам вызывает такое же положительное отношение со стороны испытуемых, а негативное отношение родителей способствует разрыву эмоциональных связей, повышению межличностного напряжения, самостоятельному, без обсуждения с родителями принятию решения о своих намерениях.

Отрицательная статистически значимая взаимосвязь была обнаружена между характеристиками: «отношения испытуемых с родителями» и «престижность будущей профессии». Чем выше оценка степени понимания испытуемых родителями, тем хуже, по мнению испытуемого, отношение общества к его будущей профессии ( $r = -0,432$  при  $p < 0,05$ ). Вместе с тем недостаточное понимание родителей связано с представлением испытуемых о высокой общественной оценке (статусе) его профессии ( $r = -0,480$  при  $p < 0,05$ ). Данная взаимосвязь свидетельствует о том, что на взаимоотношения с родителями большое влияние оказывает рефлексия испытуемого по поводу отношения общества к профессии: если испытуемый считает, что его профессия в обществе имеет низкий статус, то старается поддерживать позитивные взаимоотношения с родителями, надеется на их поддержку, касающуюся престижа профессии. Кроме того, непрестижная профессия обычно и низкооплачиваема, по-

этому испытуемые претендуют на материальную поддержку со стороны родителей, что способствует толерантному отношению к их мнению, снижает психологическое напряжение во взаимоотношениях с ними.

Рассмотрим статистически значимую характеристику «конфликты в семье». Исходя из полученной взаимосвязи, конфликты между родителями способствуют возникновению конфликтов между ними и детьми ( $r = 0,607$  при  $p < 0,01$ ). Есть и обратная связь: чем чаще конфликты между детьми и родителями, тем чаще конфликты между родителями, так как конфликты между детьми и родителями вызывают эмоциональную напряженность и между родителями. Они ищут причины этого конфликта, возникают разногласия, недоверие, нередко супруги обвиняют друг друга в неправильном воспитании ребенка, выплескивают возникшую во время конфликта с ребенком агрессию друг на друга. Эмоциональное спокойствие и мирное сосуществование в семье порождают благополучие во всех сферах жизни ребенка, будь то учеба, общение со сверстниками или противоположным полом. Ребенок растет в атмосфере понимания и тесного взаимодействия с родителями: создаются предпосылки для успешного будущего. В процессе бесконфликтного взаимодействия у ребенка формируются адекватные представления о своей будущей профессии, четкие профессиональные намерения. Таким образом, формирование профессиональных намерений зависит от психологического климата в семье и взаимодействия с родителями.

Значимая взаимосвязь была обнаружена между удовлетворенностью жизнью в целом и уверенностью в правильности выбора будущей профессии ( $r=0,560$  при  $p<0,01$ ). Данная статистическая взаимосвязь свидетельствует о том, что выбор будущей профессии является важным этапом в жизни каждого человека, который в большей или меньшей степени влияет на удовлетворенность жизнью в целом, самоотношение, профессиональную идентичность, профессиональные намерения, поэтому необходимо с ответственностью подходить к нему. Уверенность в правильности выбора профессии является психологической основой формирования позитивного эмоционального фона, сопровождающего процессы профессионального становления будущего специалиста, в том числе и формирование профессиональных

намерений. Поэтому чем более удовлетворен будущий профессионал выбором профессии, тем более стремление к реализации профессиональных целей будет подкреплено позитивными эмоциями, что способствует процессам профессионального самосовершенствования.

Весьма интересны взаимосвязи между различными параметрами, отражающими профессиональные намерения испытуемых. Так, чем большую ценность для испытуемых представляет творчество ( $r = 0,711$  при  $p < 0,001$ ), тем более они намерены работать в будущем психологом в бизнесе. Это означает, что данная профессиональная специализация предполагает неординарное мышление и творческий подход к работе. Успешно работают в этой сфере в большинстве своем люди, обладающие энтузиазмом, амбициями, нетрадиционным мышлением. Действительно, психология бизнеса включает в себя рекламу, мотивацию персонала, снятие стрессов в межличностных отношениях, формирование необходимого поведения, а все эти сферы в той или иной степени связаны с творчеством. Психолог в рекламном бизнесе, в частности, должен обладать нестандартным мышлением, творческой фантазией, уметь находить нетривиальные решения.

Особое внимание привлекает взаимосвязь сложности профессиональных планов и устойчивости профессиональных намерений в области специальности (педагога-психолога) ( $r = 0,688$  при  $p < 0,001$ ). Чем больше испытуемые хотят сделать в профессии, чем сложнее их профессиональные планы на перспективу, тем в большей степени они намерены работать педагогом-психологом в будущем. Данная статистическая взаимосвязь свидетельствует о том, что испытуемые готовы полностью реализовать себя в этой профессии, хотят многого достичь. У испытуемых большие планы, связанные с профессией педагога-психолога, а это, в свою очередь, свидетельствует о четких, устойчивых и сложных профессиональных намерениях.

На высоком уровне значимости ( $r = -0,764$  при  $p < 0,001$ ) связаны выраженность намерения работать по специальности и отказ испытуемых сменить профессию в будущем. Данная взаимосвязь свидетельствует о том, что студенты, которые намерены в будущем работать педагогом-психологом, полностью уверены в правильности своего выбора, они имеют четкое представление о профессии. У

них в процессе профессионального обучения не возникало кризиса профессиональных намерений, сформирована профессиональная идентичность, что повышает стремление к реализации долгосрочных профессиональных целей. Выявленная статистическая связь косвенным образом свидетельствует также о правильности содержания профессионального образования педагогов-психологов, об эффективном способе формирования у них четких профессиональных планов на будущее в процессе вузовского обучения. В то же время их профессиональные намерения должны быть одновременно гибкими, чтобы выпускник вуза имел возможность успешно профессионально адаптироваться.

Высок уровень значимости ( $r = -0,684$  при  $p < 0,001$ ) отрицательной взаимосвязи между характеристиками удовлетворенности собой и намерением применять психологические знания в других профессиях. Это говорит о том, что чем больше испытуемые удовлетворены собой, своими качествами и способностями, тем меньше они намерены в будущем применять знания психологии в других профессиях. Удовлетворенность самим собой, своими качествами и способностями определяют профессиональные намерения в будущем. Чем самокритичнее испытуемые, тем больше их склонность применять психологические знания в других профессиях. Эти респонденты не ограничивают себя рамками той профессии, которую получают в вузе, и намерены применять полученные знания в других профессиях. Вместе с тем чем менее удовлетворены испытуемые собой, тем в меньшей степени они намерены работать педагогом-психологом. Они не уверены в себе и считают, что их качеств и способностей (личных и профессиональных компетенций) недостаточно для работы по специальности. Возможно, это связано с качеством образования, которое будущие педагоги-психологи получают во время обучения в вузе. Причины несформированных профессиональных компетенций могут быть как внутренние (низкая учебная мотивация, недостаточная воля, семейные и личные проблемы и т. п.), так и внешние (недостаточное время на практическое освоение профессиональных умений и навыков, содержание образовательных программ, особенности образовательного процесса и т. п.). С этим связано желание применять психологические знания в других профессиях, где не требуется высокого уровня освое-

ния, а достаточно лишь общей осведомленности в области психологии. Таким образом, высокая степень удовлетворенности самим собой, своими качествами и способностями является одним из факторов формирования устойчивых и четких профессиональных намерений. С другой стороны, чем более определенными и устойчивыми являются профессиональные намерения студентов, тем более удовлетворены собой будущие педагоги-психологи. Четкость жизненных планов, связанных с выбранной профессией, способствует личной и профессиональной идентичности, целостности личности, выраженной в образе «Я» и ее действиях, самовосприятию и самопредъявлению. Это, в свою очередь, повышает эмоциональную устойчивость и способствует положительной самооценке. Таким образом, *устойчивые профессиональные намерения способствуют личностному развитию, самосовершенствованию и эмоциональному благополучию студентов.*

Выраженность профессиональных намерений в отношении работы преподавателем в вузе отрицательно связана с использованием психологических знаний для решения личных проблем ( $r = -0,682$  при  $p < 0,001$ ). Чем в большей степени испытуемые намерены в будущем работать психологом-преподавателем в вузе, тем меньше они рассчитывают использовать психологические знания для решения личных проблем. Деятельность психолога-преподавателя в вузе трудоемка и требует владения не только теоретическими знаниями, но и научной практикой. Психолог-преподаватель, по мнению студентов, должен быть всесторонне развит, обладать богатым личным опытом и решать любую личную проблему при ее возникновении. Преподавание в вузе, в свою очередь, само дополняет этот, уже имеющийся опыт, поэтому применение психологических знаний для решения личных проблем – это, скорее всего, не развернутый и сложный процесс преодоления трудности, а естественный и дополняющий профессиональную деятельность процесс самосовершенствования. В данном случае обнаруженная статистическая взаимосвязь личных проблем и намерения работать психологом-преподавателем в вузе может указывать на особенности восприятия преподавателей студентами. Если у преподавателя возникли личные проблемы, то есть вероятность их влияния на качество обучения, поэ-

тому в идеале, как полагают студенты, этих проблем не должно быть.

Взаимосвязь мотивации достижения и намерения заниматься наукой ( $r = 0,682$  при  $p < 0,001$ ) говорит о том, что продолжение учебы и успехи в научной области непременно связаны с достаточно высокой мотивацией достижения. Исследовательская деятельность, наука – это очень серьезный шаг в профессиональной жизни человека, требующий от него большой ответственности и тщательного обдумывания. Ни одна другая деятельность не требует столь высокой мотивации достижения, как наука. Человека с низкой мотивацией никаким способом не заставишь сделать то, чего он не хочет. Мотивация достижения, с одной стороны, направлена на конечный результат, получаемый благодаря собственным способностям, а именно на достижение успеха или избегание неудачи, т. е. по сути своей ориентирована на цель: чем выше эта мотивация, тем ближе достижение цели. Поскольку профессиональные намерения представляют собой долгосрочные профессиональные цели, то можно сказать, что чем сильнее мотивация достижения, тем реальнее достижение – добиться в науке какой-то значимой цели. У такого человека намерение стать психологом-исследователем скорее всего реализуется в большинстве случаев. С другой стороны, мотивация достижения связана с процессом деятельности, когда человек стремится сделать что-то лучше, чем делал до этого. Как показывают исследования, творческий процесс научной деятельности связан именно с достижением цели новыми средствами и путями, с постановкой и достижением новых целей, со стремлением сделать в творческом процессе что-то продуктивное. Очевидно, именно схожестью этих характеристик и объясняется данная статистическая взаимосвязь. Таким образом, мотивация достижения и намерение работать психологом-исследователем стимулируют друг друга: чем выше мотивация, тем в большей степени намерение, а чем в большей степени выражено намерение, тем выше мотивация достижения.

Весьма интересны взаимосвязи между профессиональными намерениями, обусловленными ценностями. Чем большую ценность для испытуемых представляет здоровье, тем меньше они ценят творчество ( $r = -0,738$  при  $p < 0,001$ ). Данная взаимосвязь свидетельствует о сопряженности ценностей и про-



фессиональных намерений. У тех, для кого наибольшую ценность представляет здоровье, формируются одни профессиональные намерения, а у испытуемых с высокой оценкой творчества – другие, т. е. для испытуемых с разными ценностями характерны разные профессиональные намерения. Чем большую ценность для студентов представляет творчество ( $r = -0,662$  при  $p < 0,001$ ), тем меньше они ценят материальную обеспеченность. Видимо, они считают, что творчество не принесет материальной обеспеченности, что оно направлено на удовлетворение духовных потребностей, а не на получение материальных благ. Профессиональные намерения в этом случае будут связаны скорее всего с постановкой долгосрочных профессиональных творческих целей.

На значимом уровне взаимосвязаны удовлетворенность собой и ценность красоты природы для испытуемых ( $r = 0,695$  при  $p < 0,001$ ). Чем в большей степени респонденты довольны собой, своими качествами и способностями, тем большую ценность для них представляет красота природы. Очевидно, последний проецируется у них на удовлетворенность собой. Студенты черпают эту удовлетворенность из красоты природы, при этом ищут гармонию с природой. Данная взаимосвязь хорошо интерпретируется с позиций экпсихологии развития: внешнее и внутреннее в человеке взаимосвязано. Обращая внимание на внешние стимулы и качества объектов окружающего мира, человек выделяет для себя значимые, те, которые актуальны в данной ситуации и в данный момент. Наиболее значимые и часто применяемые качества внешних объектов и воспринимаемые качества субъектов общей деятельности интериоризируются во внешний план, становятся собственными качествами человека. Эти приобретенные свойства он использует в своей дальнейшей жизни и деятельности. Важным показателем в этом процессе становится согласованность и оптимальность взаимоотношений и взаимодействий человека и окружающей среды (природной, учебной, профессиональной и т. д.).

На высоком уровне значимости активная деятельная жизнь как одна из ценностей испытуемого сопряжена с коммуникабельностью и обаянием ( $r = 0,718$  при  $p < 0,001$ ). Действительно, эти личностные качества являются факторами достижения успеха в жиз-

ни и в то же время инструментом ведения активной, деятельной жизни.

Рассмотрим корреляцию между основными характеристиками профессиональных намерений: значимая взаимосвязь была обнаружена между четкостью и гибкостью профессиональных планов на будущее ( $r = 0,687$  при  $p < 0,001$ ). Чем конкретнее в деталях испытуемые представляют свои профессиональные планы, тем реальнее возможность их изменения в будущем. Чем более четко и осознанно студенты представляют свои долгосрочные цели, разбивают их на более конкретные составляющие, тем больше возможностей, что будущие психологи смогут построить из этих элементов другие вариации своих профессиональных намерений, и это будет способствовать гибкости профессионального поведения и более успешной профессиональной психологической адаптации. Из этого следует, что четкость профессиональных намерений как главная их характеристика является системообразующей категорией, от которой зависят все остальные, например гибкость. В то же время гибкость в начале профессионального обучения является необходимой характеристикой профессиональных намерений, так как процесс обучения на протяжении 4–5 лет, психолого-педагогическая практика, начало самостоятельной профессиональной деятельности на старших курсах будут вносить коррективы в профессиональные планы.

На значимом уровне связаны выраженность гармоничного социально-психологического типа личности и намерение студентов в будущем сделать карьеру психолога в школе ( $r = 0,562$  при  $p < 0,01$ ). Данная взаимосвязь свидетельствует о том, что на формирование адекватных профилю обучения, четких и устойчивых профессиональных намерений влияет и социально-психологический тип личности. Испытуемые с гармоничным типом личности отличаются достаточной гармонией умственного и физического развития, ощущают себя целостной личностью. Они уверены в себе, когда начинают новую деятельность. Это единственный тип людей, который не завывает и не занижает своих возможностей при выполнении того или иного вида деятельности. Таким образом, выраженность гармоничного типа личности определяет адекватность и четкость профессиональных намерений студентов в будущем: в данном случае испытуемые с этим

типом личности намерены сделать карьеру психолога в будущем.

Похожая взаимосвязь на высоком уровне значимости обнаружена между выраженностью конформного типа личности испытуемых и нежеланием работать в будущем психологом-преподавателем в вузе ( $r = -0,589$  при  $p < 0,01$ ). Студенты с таким типом личности не связывают свое будущее с преподавательской деятельностью, так как у них не сформировалась профессиональная идентичность и отсутствуют гибкие профессиональные намерения и четкие устойчивые профессиональные цели, касающиеся преподавательской деятельности в вузе. Кроме того, эта работа связана в большей степени с индивидуальной профессиональной активностью и меньше – с ориентацией на трудовой коллектив, в котором проявляется выраженность конформности личности. Обнаруженная статистическая взаимосвязь свидетельствует о том, что уже на первом курсе студенты осведомлены об особенностях работы в разных сферах, что является когнитивной основой формирования адекватных профессиональных намерений.

На высоком уровне значимости связаны мнение студентов о востребованности профессии педагога-психолога и выраженность сензитивного социально-психологического типа личности ( $r = 0,542$  при  $p < 0,01$ ): наивысшие оценки востребованности профессии педагога-психолога ставят испытуемые с сензитивным типом личности. Скорее всего этому способствуют сформированные у студентов сензитивного типа четкие представления о данной профессии и устойчивые профессиональные намерения, а также уверенность в правильности своего профессионального выбора и возможности реализовать свои сензитивные способности в процессе оказания психологической помощи другим людям. Кроме того, рассматриваемая взаимосвязь зависит и от психологических особенностей сензитивного типа. Такие студенты чувствительны к своей будущей профессии, очень увлечены ею, высоко ее ценят. Отсюда самоуверенность испытуемых в высокой оценке востребованности профессии педагога-психолога, что, в свою очередь, дополняет их уверенность в правильности профессионального выбора.

Похожая по содержанию взаимосвязь обнаружена между намерением работать с людьми, оказывать психологическую по-

мощь и мнением о востребованности профессии педагога-психолога ( $r = 0,553$  при  $p < 0,01$ ). Чем в большей степени студенты намереваются в будущем оказывать психологическую помощь, тем выше их оценка востребованности профессии. Данный факт свидетельствует о том, что испытуемые уверены в своем профессиональном выборе, имеют четкие представления о профессии, у них сформированы устойчивые профессиональные намерения, связанные с оказанием психологической помощи. Респонденты подкрепляют намерение оказывать психологическую помощь рефлексией общественной оценки со стороны других людей. А эта оценка востребованности профессии отвечает их желаниям, которые поддерживают намерения.

Была обнаружена значимая взаимосвязь ценности счастливой семейной жизни для испытуемого и намерения в будущем работать в другой сфере, не по специальности ( $r = 0,650$  при  $p < 0,01$ ). Данная взаимосвязь свидетельствует о том, что профессия педагога-психолога, по мнению студентов, не обеспечит им счастливую семейную жизнь. Возможно, образ педагога-психолога у них связан с трудоемкой профессиональной деятельностью, не оставляющей достаточно времени на семейную жизнь. Эти студенты считают, что профессия не обеспечит гармонии между материальной обеспеченностью, духовным удовлетворением и благоприятным доброжелательным психологическим климатом в семье. Профессия психолога предполагает знания мотивационных факторов и закономерностей поведения других людей. В обнаруженной статистической взаимосвязи видна тенденция возникновения опасений по поводу того, что эти знания и понимание внутренних детерминант поведения близких людей не будут способствовать счастливой семейной жизни и легкому решению семейных проблем. Возможно, уже на 1-м курсе будущие психологи начинают понимать сложность психической активности человека, и это влияет на формирование более адекватных профессиональных намерений, а в некоторых случаях – и на их существенную трансформацию. Намерение испытуемых работать в будущем педагогом-психологом не соотносится с ценностью счастливой семейной жизни, поэтому они пытаются найти гармонию в другой сфере и намерены работать не по специальности, которую получают.

На высоком уровне значимости есть обратная зависимость между ценностью познания и тревожным социально-психологическим типом личности ( $r = -0,555$  при  $p < 0,01$ ). Это означает, что для студентов с таким типом личности познание не является значимой ценностью. Для них характерны постоянная настороженность, пассивность, готовность к конфликту и занижение своих возможностей, что делает их неуверенными в себе, нерешительными и увеличивает их неспособность к долгосрочному занятию каким-либо видом деятельности, в данном случае – познанием. Это выражается иногда в том, что, приступая к какой-либо деятельности, в нашем случае – познавательной, при первых же трудностях испытуемые тревожного типа бросают ее и могут уничтожить все, что связывало их с этой деятельностью. В процессе познания других людей, что является одной из основных функций психолога, тревожные студенты испытывают постоянное ожидание неудач. Испытуемые этого типа с трудом могут сосредоточиться на одном виде деятельности. Они постоянно мечтают, хватаясь то за одну работу, то за другую. В трудовой деятельности они могут зарекомендовать себя лучше, чем в учебной и познавательной, как бы компенсируя неудачи в одной области деятельности другой, более удачной. Все это говорит о том, что у студентов с тревожным социально-психологическим типом личности не сформированы долгосрочные, устойчивые и четкие профессиональные намерения, а профессиональные цели отличаются чрезмерной гибкостью.

Рассмотрим значимую корреляцию между намерениями испытуемых работать частным психологом-консультантом и психологом-преподавателем в вузе ( $r = 0,649$  при  $p < 0,01$ ). Чем больше у студентов выражено намерение работать психологом-преподавателем в вузе, тем в большей степени они намерены работать в будущем частным психологом-консультантом. Данная взаимосвязь свидетельствует о том, что эти профессиональные намерения взаимодополняют друг друга. Очевидно, что психолог-преподаватель в вузе должен обладать глубокими теоретическими знаниями в области психологии, а консультант-психолог обязан иметь огромный практический опыт консультирования, беседы, проведения психологических процедур, использования тех или иных психологических методик. Гармоничное сочетание

этого теоретического и практического опыта приводит к становлению высококвалифицированного специалиста. Другими словами, довольно часто психолог-преподаватель, обладающий теоретическими знаниями, нуждается в опыте, а у консультанта-психолога этого опыта достаточно, но он нуждается в совершенствовании теоретических знаний. Таким образом, эти намерения гармонично сочетаются и являются основой формирования вариативных профессиональных намерений у психологов.

На значимом уровне обратно связаны ценность интересной работы для испытуемых и их намерение заниматься наукой в будущем ( $r = -0,590$  при  $p < 0,01$ ). Чем большую ценность для испытуемого представляет интересная работа, тем в меньшей степени они намерены стать психологом-исследователем. Данная взаимосвязь свидетельствует о том, что наука, исследовательская деятельность не вызывают у студентов 1-го курса никакого интереса, а намерение заниматься исследовательской деятельностью не входит в структуру их профессиональных намерений. Первокурсники в большей степени ориентированы на практическую психологическую деятельность, она кажется им более интересной и заслуживающей их внимания. В данном случае намерение заниматься наукой в будущем не обусловлено ценностью интересной работы для студентов, ценность и намерение здесь не сопряжены.

На высоком уровне значимости взаимосвязаны уверенность испытуемых в профессиональном выборе и гармоничный социально-психологический тип личности ( $r = 0,543$  при  $p < 0,01$ ). При возможности повторного выбора профессии испытуемые гармоничного типа личности полностью подтвердили бы свой выбор профессии педагога-психолога. Это свидетельствует о том, что они изначально были полностью уверены в правильности своего выбора, а образ профессии полностью соответствовал их ожиданиям. Эти испытуемые не действуют под влиянием внешних побуждений и эмоций, а всегда переводят их в сознательную, разумную деятельность, мотивируя свои поступки. Для них характерна адекватная оценка своих возможностей и уверенность в себе, поэтому у испытуемых гармоничного типа личности сложились адекватные представления о профессии педагога-психолога, а их профессиональные намерения отличаются четкостью,

устойчивостью и сложностью. Обнаруженная взаимосвязь, возможно, говорит и об адекватной профессиональной идентичности испытуемых данного типа личности.

Похожая по содержанию взаимосвязь существует между гармоничным типом личности студентов и их намерением работать психологом в школе ( $r = 0,562$  при  $p < 0,01$ ). Вероятно, у таких испытуемых образ профессии, представление о деятельности, уверенность в правильности выбора и профессиональные цели настолько гармонично переплетены с профессией психолога в школе, что у них уже на первом курсе сформированы конкретные, четкие и устойчивые профессиональные намерения сделать карьеру психолога в школе.

Еще одна аналогичная значимая взаимосвязь была обнаружена между гармоничным типом личности испытуемых и их оценкой подготовки в институте к профессиональной деятельности ( $r = 0,520$  при  $p < 0,05$ ). Испытуемые с гармоничным типом личности высоко оценивают подготовку, которую они получают в институте. Возможно, это связано с их уверенностью в себе, самооценкой, умением на основе знаний по психологическим дисциплинам, полученным в процессе лекций и практических занятий, самостоятельно развиваться в своей профессиональной области, формировать профессиональную идентичность и получать от этого процесса удовлетворение.

На значимом уровне связаны ценность наличия хороших и верных друзей и выраженность намерения работать в будущем психологом-преподавателем в вузе ( $r = 0,545$  при  $p < 0,01$ ). Чем большую ценность для испытуемых представляет наличие хороших и верных друзей, тем в большей степени они намерены работать в будущем преподавателем в вузе. Возможно, это связано со стереотипным образом психолога-преподавателя как коммуникабельного, открытого, готового к диалогу, легко сходящегося с новыми людьми человека. Видимо, поэтому испытуемые считают, что преподаватель рад новым знакомствам и у него много хороших и верных друзей и что в процессе работы психологом-преподавателем ценность хороших и верных друзей возрастает. С другой стороны, чтобы стать полноценным высококвалифицированным психологом-преподавателем, необходимы помощь и поддержка хороших и верных друзей, опыт

взаимоотношений с ними, ведь необходимые знакомства, связи являются одним из факторов достижения успеха в жизни.

Рассмотрим значимую корреляцию между выраженностью мотивации достижения испытуемых и важностью необходимых связей, знакомств для достижения успеха в жизни ( $r = 0,629$  при  $p < 0,01$ ). Чем выше мотивация достижения у испытуемых, тем важнее и необходимее связи и знакомства для достижения успеха. Мотивация достижения по сути своей ориентирована на цель. Чем она выше, тем ближе достижение цели. В данном случае необходимые связи и знакомства являются средством достижения цели. Таким образом, мотивация достижения направлена на достижение успеха, а одним из его факторов являются необходимые знакомства, связи.

На высоком уровне значимости связаны ценность творчества и оценка востребованности профессии педагога-психолога ( $r = 0,542$  при  $p < 0,01$ ). Чем большую ценность для испытуемых представляет творчество, тем более востребована, по их мнению, профессия педагога-психолога в настоящее время. Видимо, данная связь свидетельствует о том, что респонденты считают профессию педагога-психолога творческой, требующей неординарного мышления, воодушевления. С их точки зрения, творческий подход и творческие возможности педагога-психолога предопределяют успешность данной деятельности. Успешность педагога-психолога в свою очередь напрямую влияет на востребованность этой профессии в настоящее время.

Была обнаружена значимая обратная связь между ценностью здоровья и намерением работать психологом в силовых структурах ( $r = -0,437$  при  $p < 0,05$ ). Чем большую ценность для испытуемых представляет здоровье, тем меньше они стремятся работать в будущем психологом в силовых структурах. Психолог в структуре МВД – аттестованный сотрудник, выполняющий все требования и соблюдающий нормы военизированной структуры, но обязанности у него другие, осложненные эмоциональной нагрузкой, связанной с работой над психологическими проблемами участников боевых действий, заключенных, оперативных работников и др. Вероятно, поэтому у испытуемых преобладают стереотипы, связанные с деятельностью в силовых структурах: студенты представляют

ее как сопряженную с нервными затратами, связанную с утомляемостью, эмоциональным напряжением. В данном случае здоровье как ценность и намерение работать психологом в силовых структурах являются разнополюсными категориями.

Таким образом, в структуре комплексного понятия «профессиональные намерения» взаимопереплетены такие социально-психологические явления, как взаимоотношения в семье, взаимодействие с родителями, удовлетворенность жизнью, уверенность в правильности выбора профессии, образ профессии, ценности, востребованность профессии, оценка уровня профессиональной подготовки, характеристики профессиональных намерений (четкость, гибкость,

сложность, адекватность), мотивация достижения, социально-психологические типы личности. Взаимосвязь всех этих компонентов определяет конечный результат формирования профессиональных намерений студентов, их дальнейшее профессиональное становление, делает возможным минимизацию психологических рисков формирования неадекватных профессиональных намерений.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой» (грант № 11-06-00716 а).*

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М., 2002.

<sup>2</sup> См.: Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя. М., 1989.

УДК 316.752/.754

М. А. КЛЁНОВА

Саратовский государственный университет

E-mail: milena\_d@bk.ru

## Личностная креативность и мотивация достижения как компоненты готовности к риску

В статье рассматриваются основные проблемы, касающиеся изучения склонности и готовности к риску с учетом личностной креативности и мотивации достижения испытуемых. Обсуждаются результаты сравнительного анализа склонности и готовности к риску у мужчин и женщин. Установлена прямая зависимость склонности к риску и мотивации достижения.

**Ключевые слова:** личность, риск, мотивация достижения, креативность.

M. A. KLENOVA

## Personal Creativity and Motivation of Achievement as Components of Readiness for Risk

In the article the basic problems, propensities concerning studying and readiness for risk in view of personal creativity and motivations of achievement of examinees are considered. Results of the comparative analysis of propensity and readiness for risk at men and women are discussed. Direct dependence of propensity to risk and motivation of achievement is established.

**Key words:** person, risk, motivation of achievement, creativity.

**И**зучая личностные детерминанты склонности к риску, необходимо учитывать множество компонентов, в частности личностную креативность и мотивацию достижения. Понятия риска и креативности связаны: если посмотреть на их определения, можно найти много общего и взаимодополняющего. Так, креативность в общем смысле означает творческие способности индивида,

«способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации»<sup>1</sup>. Согласно П. Торренсу, креативность включает в себя: повышенную чувствительность к проблемам, к дефициту или противоречивости знаний; действия по определению этих проблем, поиску их решений на основе выдвиже-

ния гипотез, проверке и изменению гипотез, формулированию результата решения<sup>2</sup>.

Риск же предполагает принятие решений в ситуации неопределенности, когда перед индивидом выбор: поступить, доверяясь себе и своим силам, или избежать риска. Ситуация выбора уже предполагает наличие у субъекта определенной доли креативности, так как одним из ее свойств является быстрое принятие решений в проблемных ситуациях, что достаточно точно отражает содержание риска.

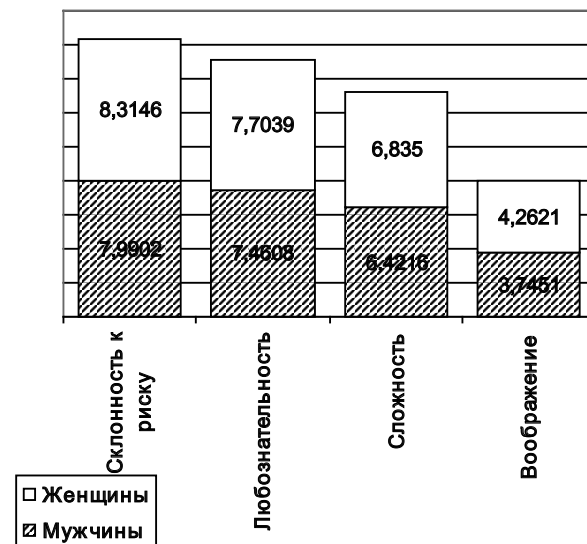
Целью нашего исследования является изучение зависимости склонности и готовности к риску от личностной креативности и мотивации достижения. Для проверки теоретических гипотез было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 307 человек (из них 154 в возрасте от 18-ти до 25-ти лет; 102 – от 40 до 55-ти лет; 51 – от 60-ти до 75-ти лет; из них 205 женщин и 102 мужчины); использована методика Е. Е. Туник «Диагностика личностной креативности»<sup>3</sup>. Рассмотрим полученные результаты.

Общие показатели по всей выборке следующие: склонность к риску – 8,31; любознательность – 7,63; сложность – 6,68; воображение – 4,08. Как видно, наибольшее предпочтение по всем шкалам методики испытуемыми было отдано склонности к риску. В авторском варианте склонность к риску определяется как проявление того, что субъект будет отстаивать свои идеи, не обращая внимания на реакцию других; ставит перед собой высокие цели и будет пытаться их осуществить; допускает для себя возможность ошибок и провалов; любит изучать новые вещи или идеи и не поддается чужому мнению; не слишком озабочен, когда окружающие выражают свое неодобрение; предпочитает иметь шанс рискнуть, чтобы узнать, что из этого получится. Для более полной картины рассмотрим показатели по шкалам креативности у мужчин и женщин.

После сравнения средних данных при помощи t-критерия Стьюдента была обнаружена достоверная разница у мужчин и женщин по шкалам «склонность к риску» ( $t = 2,201$ ) и «воображение» ( $t = 1,926$ ). Женщины, по результатам нашего исследования, оказываются более склонными к риску. В исследовании, проведенном ранее по методике Г. Шуберта, мужчины более готовы к риску. Склонность и готовность – понятия не тождественные, хотя

и близкие по значению. Склонность – это избирательная направленность индивида на определенную деятельность, побуждающая его заниматься. Ее основа – глубокая устойчивая потребность индивида в некоей деятельности, стремление усовершенствовать умения и навыки, связанные с ней<sup>4</sup>. В другом определении склонность трактуется как «устойчивый интерес к процессу осуществляемой деятельности»<sup>5</sup>. Готовность же определяется как установка, направленная на выполнение некоего действия, она предполагает наличие определенных знаний, умений, навыков, а также стремление противодействовать возникающим в ходе деятельности препятствиям. Кроме того, готовность предполагает приписывание выполняемому действию некоего личностного смысла<sup>6</sup>.

Казалось бы, данные исследований противоречат друг другу: *мужчины* в большей степени *готовы* к принятию риска, а *женщины* в большей степени *склонны* к риску. Но если посмотреть на эти данные в разрезе корреляционного анализа, между показателями готовности к риску по методике Г. Шуберта и шкалами методики Е. Е. Туник, использованными нами, то обнаружатся следующие связи: склонность к риску ( $r = 0,119^*$ ); сложность восприятия ( $r = 0,121^*$ ); воображение ( $r = 0,140^*$ ) (рисунки).



Средние показатели по методике диагностики личностной креативности

Следует заметить, что у женщин также обнаруживаются связи между показателями готовности к риску и любознательности

( $r = 0,224^{**}$ ). Подтвержденная связь между готовностью и склонностью к риску не вызывает сомнений. Действительно, чем выше склонность к риску, тем более вероятным оказывается проявление готовности. В общем понимании склонность – понятие, включающее в себя готовность. Однако обнаруженная достоверная разница по шкалам склонности и готовности у мужчин и женщин требует обратить внимание на то, что готовность в нашем исследовании – это, прежде всего, готовность к экстремальному риску, которому в большей степени подвержены мужчины. В то время как склонность к риску рассматривается в русле личностной креативности, где у женщин, помимо высоких показателей по шкале склонности, обнаруживаются высокие показатели по шкалам «воображение», «любопытность». Положительные корреляционные связи между показателями готовности к риску у женщин и любопытности позволяют говорить о том, что восприятие риска через «интерес» присуще в большей степени женщинам, нежели мужчинам. Кроме того, обнаружены положительные корреляционные связи между показателями женщин по шкалам «готовность к риску» и «воображение». Следует напомнить, что по шкале «воображение» была обнаружена достоверная разница между показателями мужчин и женщин. Способность к придумыванию, преувеличиванию, утрированию, действительно, свойственна в большей степени женщинам. То, что воображение лучше развито у женщин, отмечают многие авторы<sup>7</sup>. Наше исследование подтверждает выдвинутую гипотезу, следовательно, говоря о том, что готовность к риску у женщин напрямую связана с такими качествами, как воображение и любопытность, можно предположить, что в некоторых случаях истинная готовность к совершению рискованного поступка разнится с представлениями самих женщин о своей включенности в риск. Для примера можно привести следующую ситуацию: если женщина говорит о том, что готова на прыжок с парашютом, в действительности в подобной ситуации, если перед ней будет выбор прыгать или нет, велика вероятность того, что она откажется от прыжка. Это можно объяснить следующими причинами: в тот момент, когда она обдумывает, воображает себе эту ситуацию, она действительно готова и хочет пойти на это, однако в реальной ситуации, которая скорее всего не совпада-

ет с воображаемой, она может отказаться от подобного шага. Таким образом, мы проанализировали зависимость готовности к риску и личностной креативности у испытуемых в зависимости от пола.

Рассмотрим взаимосвязь показателей по шкале мотивации достижения и шкалам методики личностной креативности. В результате корреляционного анализа были установлены следующие взаимосвязи: склонность к риску ( $r = 0,133^*$ ); любопытность ( $r = 0,239^{**}$ ); сложность ( $r = 0,187^{**}$ ); воображение ( $r = -0,174^{**}$ ). Как видно, мотивация достижения коррелирует со всеми шкалами по методике личностной креативности. Связь между мотивацией достижения и склонностью к риску говорит о том, что те испытуемые, которые в своей деятельности ориентированы на успех, в большей степени оказываются склонными к риску. В психологической литературе в настоящий момент существует большое количество данных, свидетельствующих о зависимости мотивации достижения и склонности к риску.

Основоположником модели прогнозирования предпочтения умеренного риска является Р. Актинсон. В своих исследованиях он приводит данные о том, что умеренная трудность выполняемой задачи является побудителем мотивации достижения<sup>8</sup>. Ученый считает, что риск приемлем до определенной, количественной степени: чем выше вероятность риска, тем ниже мотивация успеха, что подтверждает взаимосвязь риска и мотивации достижения. Данные об отрицательной зависимости склонности к риску и мотивации достижения присутствуют также в работах Т. Элрса, где говорится о том, что люди, умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. Чем выше мотивация к успеху (достижению цели), тем ниже готовность к риску. К тому же людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска<sup>9</sup>. Д. Маккеланд отмечает: человек, ориентированный на достижение успеха, обычно приемлет достаточно высокий уровень риска, хочет знать о конкретных результатах своей работы, нести ответственность за решение каких-либо проблем и имеет тенденцию к постановке реальных целей<sup>10</sup>. Мы видим, что в классической социальной психологии не существует еди-

ного мнения о влиянии склонности к риску на мотивацию достижения: одни исследователи говорят о том, что чем выше склонность к риску, тем меньше мотивация достижения, другие утверждают обратное. Бесспорным остается тот факт, что мотивация достижения и риск – взаимозависимые понятия. А. Г. Ниазашвили приводит данные о том, что мотивация достижения напрямую зависит от склонности к риску: чем выше склонность к риску, тем в большей степени выражен мотив достижения<sup>11</sup>.

Возвращаясь к результатам нашего исследования, мы можем сказать, что мотивация достижения напрямую зависит от склонности к риску. Испытуемые, показывающие высокую склонность к риску, обладают выраженной мотивацией достижения.

Подведем некоторые итоги: анализ данных, полученных по методике личностной креативности, показал, что наибольшее предпочтение по всем шкалам испытуемыми было отдано склонности к риску. При помощи t-критерия обнаружена достоверная разница

у мужчин и женщин по шкалам «склонность к риску» и «воображение». Установлено, что мужчины в большей степени готовы к принятию риска, а женщины – склонны к риску. Готовность к риску у женщин напрямую связана с такими качествами, как воображение и любознательность. У мужчин готовность к риску предполагает прежде всего экстремальный риск, в отличие от женщин, у которых готовность к риску представлена в первую очередь в структуре личностной креативности.

Мотивация достижения напрямую зависит от склонности к риску: испытуемые, показывающие высокую склонность к риску, обладают выраженной мотивацией достижения. Результаты корреляционного анализа свидетельствуют, что мотивация достижения связана, в первую очередь, с такими группами ценностей, как ценности профессиональной самореализации, индивидуалистические, интеллектуальные ценности. Кроме того, установлено, что рискованность и расчетливость как ценности также положительно связаны с мотивацией достижения.

### Примечания

<sup>1</sup> Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Минск, 2003. С. 308.

<sup>2</sup> См.: Шумакова Н. Б., Щебалнова Е. И., Щербо Н. П. Исследование творческой одаренности с использованием тестов П. Торренса у младших школьников // *Вопр. психологии*. 1991. № 1. С. 27–32.

<sup>3</sup> См.: Диагностика личностной креативности (Е. Е. Туник) // *Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 59–64.

<sup>4</sup> См.: Словарь психолога-практика. С. 741.

<sup>5</sup> Психологический толковый словарь // *Московский психологический журнал*. URL: <http://magazine.mospsy.ru/dictionary/dictionary.php?term=152> (дата обращения: 20.02.2011).

<sup>6</sup> Словарь психолога-практика. С. 137.

<sup>7</sup> См.: Бендас Т. В. Гендерная психология. СПб., 2006.

<sup>8</sup> См.: Atkinson J. W. *An Introduction to Motivation*. N.Y., 1964.

<sup>9</sup> См.: Методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса // *Розанова В. А.* Психология управления. М., 1999. С. 105–106.

<sup>10</sup> См.: McClelland D. C. *Assessing Human Motivation*. N.Y., 1971.

<sup>11</sup> См.: Ниазашвили А. Г. Развитие стремления к успеху у менеджеров в условиях экономических рисков // *Знание. Понимание. Умение* : научный журнал Московского гуманитарного ун-та. 2007. № 1. С. 199–203.

УДК 316.6

И. В. ЗУБКОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета  
E-mail: zubkova64@rambler.ru

## Коммуникативные барьеры как фактор повышения риска непонимания в межличностных отношениях

В статье обсуждаются проблема коммуникативных барьеров и их влияние на возникновение и повышение риска непонимания между людьми в процессе общения. Рассматриваются группы и виды коммуникативных барьеров общения. Также обсуждаются техники и приемы профилактики и коррекции лингвистических проблем и психологического напряжения с целью повышения эффективности коммуникации.

**Ключевые слова:** коммуникативный барьер, риск непонимания, лингвистический барьер, психологический барьер, лингво-психологический барьер, психологическое напряжение.



I. V. ZUBKOVA

### **Communication Barriers as a Factor of Increasing of Risk of Misunderstanding in Interpersonal Relations**

In the article the problem of communication barriers and its influence on appearance and increasing of risk of misunderstanding between persons in communication process are discussed. The blocks and kinds of communication barriers are considered. Techniques and methods of prevention and correction of linguistic problems and psychological tension for the purpose of increasing communication's efficiency are also discussed.

**Key words:** communication barrier, risk of misunderstanding, linguistic barrier, psychological barrier, lingvo-psychological barrier, psychological tension.

Коммуникативное взаимодействие представляет собой сложный многоплановый процесс установления, поддержания, развития отношений между людьми на различных этапах их социального развития. Коммуникацию в более узком значении можно определить как «акт общения, связь между двумя или более индивидами, основанную на взаимопонимании; сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц»<sup>1</sup>.

В широком значении коммуникация определяется как передача информации между собеседниками, осуществляемая с помощью разнообразных средств. Но это только внешняя сторона явления, поскольку процессы зарождения, формирования, формулирования, дешифровки и понимания сообщения являются внутренними, и часто человек не задумывается над тем, как эти процессы протекают. Частичное осознание данных процессов возможно при условии возникновения трудностей на любых этапах коммуникации, в ситуации повышенного интереса к сообщаемой и воспринимаемой информации или высокой ситуативной значимости сообщения.

И в процессе коммуникации, и в процессе коммуникативного взаимодействия возникают различного рода трудности и проблемы, которые принято называть барьерами. В общем виде коммуникативный барьер представляет собой препятствие, возникающее на пути передачи смысла сообщения от коммуникатора к реципиенту. Проанализировав

литературу по проблеме коммуникативных барьеров и их влиянию на повышение риска возникновения непонимания между людьми, мы определили три группы коммуникативных барьеров: лингвистические; психологические; лингво-психологические.

В каждой из них можно выделить виды коммуникативных барьеров (таблица).

Лингвистические, или языковые барьеры обусловлены различиями в уровне владения языком, они возникают как при взаимодействии носителей одного языка, так и при межъязыковой коммуникации. Рассмотрим более подробно виды лингвистических барьеров и их влияние на возникновение риска непонимания между людьми.

*Фонетический барьер* возникает вследствие недостатков произношения собеседника, темпа, интонации речи, непроговаривания слов, отсутствия пауз или их чрезмерности и длительности, перегруженности речи междометиями, дефектов речи и т. д. Фонетический барьер возникает и тогда, когда участники коммуникативного процесса разговаривают на разных языках и диалектах, имеют существенные дефекты речи и дикции, фонетически искажают высказывание. Он также имеет место при невыразительности речи (бедная эмоциональная окрашенность), чрезмерности фонетических ударений, злоупотреблении звуками-паразитами, при очень высокой или очень низкой громкости.

#### **Виды коммуникативных барьеров**

Лингвистические	Психологические	Лингво-психологические
1. Фонетический 2. Технический 3. Межъязыковой 4. Барьер понимания 5. Барьер говорения	1. Социальный 2. Социально-перцептивный 3. Физиологический 4. Барьер различий в уровне психологического развития 5. Барьер несоответствия вербальной и невербальной информации 6. Пространственно-временной 7. Гендерный	1. Этнокультурный 2. Семантический 3. Барьер понимания при письменном общении 4. Стилистический 5. Возрастной

*Технический барьер* выражается в виде шумов и помех в искусственных коммуникационных каналах. Шумы (noises) имеют естественное происхождение, а помехи создаются умышленно, из-за воздействия и тех, и других уменьшается различимость сигналов и возникает задача их распознавания, которая актуальна для радиосвязи, видео-, звукозаписи, компьютерного воспроизведения.

*Межъязыковой барьер* возникает вследствие незнания языковой системы как таковой (общение с иностранцем), ограниченности словарного запаса, тезауруса (совокупности понятий из определенной области знаний).

*Барьер понимания* может быть как при общении с иностранцем, так и при коммуникации на родном языке вследствие незнания или искаженного знания значения слова (слов), фразы или смысла предложения. Этот барьер тесно связан с семантическим и стилистическим, которые относятся к лингво-психологической группе и речь о которых пойдет ниже.

*Барьер говорения* при обучении иностранному языку часто возникает как на начальном этапе обучения, так и на уровне продвинутых студентов. Проявляется он в сложности или невозможности выразить свои мысли, т. е. оформить высказывание с использованием доступных языковых средств. Барьер говорения существует также в коммуникации на родном языке и часто называется «синдромом собаки» (когда оформленную мысль говорящий не может сформулировать доступными языковыми средствами).

Причины возникновения психологических барьеров в общении разнообразны. Они могут быть связаны с особенностями функционирования социально-перцептивной системы собеседников, различиями в их социальном уровне, с особенностями психологического развития каждого из участников коммуникации и др. Если давать описательную характеристику данному понятию, то психологический барьер – это непонимание между собеседниками вследствие психологического искажения воспринимаемой информации. Мы выделили семь видов психологических барьеров.

*Социальный барьер* обнаруживается между людьми, говорящими на одном языке, но имеющими социальные различия, такие как: различия в социальном статусе, материальном положении, принадлежности к разным социальным группам и др. Указанные

различия приводят к несовпадению интересов, непониманию мотива, цели и содержания сообщения и неадекватному восприятию информации.

*Социально-перцептивный барьер* наличествует вследствие искажений в восприятии другого человека, неизбежно сопровождающих коммуникацию. Социальная перцепция является важным составным компонентом любого общения и, следовательно, может внести значимые коррективы в процесс понимания или непонимания поступающей информации. Результатом социальной перцепции является образ другого человека, формирующий отношение к нему собеседника: при формировании негативного образа воспринимаемая информация проходит через этот «фильтр» и повышает риск возникновения недоверия и непонимания. Если в сознании формируется позитивный образ собеседника, это также искажает восприятие поступающей от него информации: поскольку велик уровень доверия к нему, ошибочная информация может быть принята как истинная. Кроме того, причинами непонимания могут стать неприязнь, слабая мотивация общения, зависть, страх, комплексы неполноценности, стереотипизация, ассоциации, манипуляции.

*Физиологический барьер* может возникнуть вследствие плохого самочувствия, усталости, стресса, депрессии как отправителя сообщения, так и его получателя. Поскольку внимание сосредоточивается на источнике дискомфорта, сообщение находится в поле невнимания, и между собеседниками возникает непонимание.

*Различия в уровне психологического развития.* Причиной непонимания в данном случае могут быть значительные различия в интеллектуальном, культурном, духовном развитии собеседников. Кроме того, непонимание при действии данного барьера появляется в связи с особенностями мыслительной деятельности собеседников, например, при взаимодействии коммуникатора с доминирующим словесно-логическим мышлением с реципиентом, у которого развито наглядно-образное мышление.

*Несоответствие вербальной и невербальной информации.* Для понимания сообщения его получатель опирается и на содержание сообщения, и на невербальные сигналы, которые его сопровождают. Если вербальная и невербальная информация дополняют друг друга, сообщение воспринимается лучше.

Если же содержание сообщения и сопровождающая его невербальная информация противоречат друг другу, могут быть рассогласования при его дешифровке. Например, если радостная новость сообщается с трагическим лицом, непонятно, как это сообщение трактовать – как хорошую новость или как плохую.

*Пространственно-временные барьеры.* Данные барьеры возникают вследствие неправильной организации пространства общения, несоблюдения дистанции (например при общении на деловом уровне вторгаться в личное пространство собеседника), неверного выбора времени, общения в условиях нехватки времени у одного из собеседников и т. п.

*Гендерный барьер* обнаруживается при взаимодействии мужчины и женщины вследствие гендерных различий в мыслительной деятельности и особенностях мировоззрения.

Третья группа коммуникативных барьеров – лингво-психологические, их можно определить как помехи и препятствия в общении вследствие как лингвистических, так и психологических причин, их пять видов.

*Этнокультурный барьер* возникает при взаимодействии людей, принадлежащих к разным этносам, национальностям, религиям и культурам. В каждой национальной культуре существуют традиции и нормы, которые часто не совпадают с нормами и традициями другого этноса. Человек усваивает данные нормы в процессе воспитания с раннего детства, поэтому для него следование этим традициям является естественным. При взаимодействии с собеседником, принадлежащим к другой культуре и ведущим себя «иначе», может присутствовать непонимание его действий, его речи, он способен вызвать неприязнь. Примером такого рода взаимодействия является общение японцев (для которых норма – сдержанность и немногословность) и американцев (для них нормой поведения будет открытость и напористость). При взаимодействии с носителями другого языка неизбежно возникает этнокультурный барьер, поскольку приходится сталкиваться с понятиями и стереотипами, которые отсутствуют в родном языке. Это касается как непосредственно языковых стереотипов, так и культурных.

*Семантический барьер* появляется вследствие несовпадений в системах лингвистических значений понятий партнеров по коммуникации, т. е. тогда, когда партнеры

по общению пользуются одними и теми же словами и выражениями для обозначения совершенно разных предметов и понятий, например при использовании жаргона, сленга, профессионализмов, специальной терминологии. Кроме того, такой барьер возникает при ограниченности лексикона одного из собеседников и вследствие социальных, психологических, национальных, религиозных, профессиональных, групповых и других особенностей общения.

Т. Дридзе для обозначения семантического барьера использует название «эффект смысловых ножниц» и рассматривает коммуникативные ситуации, при которых этот эффект возникает:

явное несоответствие между языковыми средствами, которые использует коммуникатор, и языковыми ресурсами реципиента;

расхождение возникает еще раньше – на этапе перевода мысли в слова;

взаимопониманию мешают определенные индивидуальные особенности реципиента, прежде всего способность оперировать языком как средством мышления. Вместе с тем из того, что каждый человек имеет неповторимый опыт, определенное образование, свой круг общения, а следовательно, и неповторимый тезаурус, совсем не обязательно делать вывод, что взаимопонимание невозможно<sup>2</sup>.

*Возрастной барьер* иначе можно назвать «конфликтом отцов и детей». Риск непонимания в данном случае повышается вследствие несоответствия в степени пластичности психики у людей разных поколений. Кроме того, взрослым не всегда понятен молодежный сленг (а это уже относится к семантическому барьеру).

*Барьер понимания при письменном общении.* В последние десятилетия значительно возросло количество и качество техники, используемой для общения, поэтому все больше людей предпочитают общаться, используя технические изобретения в ущерб «живому» общению. Как результат, общение становится преимущественно письменным (Интернет, социальные сети, sms). При письменном взаимодействии речь обедняется вследствие отсутствия невербального компонента общения. Читая сообщение, не всегда можно оценить и понять эмоциональное состояние писавшего, его отношение к написанному, поэтому данный барьер часто при-

водит к возникновению непонимания между собеседниками.

*Стилистический барьер* возникает при несоответствии стиля речи коммуникатора ситуации общения или стиля речи и актуального психологического состояния получателя сообщения. Стилль сообщения может быть неуместным, слишком трудным, не соответствовать времени, месту и целям общения. Также коммуникатор может использовать речевые обороты: «Вам нужно», «Вы должны», «Вы обязаны», которые могут вызывать у реципиента ощущение давления и явное или скрытое сопротивление. Стилистический барьер может возникнуть и тогда, когда форма коммуникации не соответствует ее содержанию, например, при взаимодействии, предполагающем диалог, один из участников общения монополизирует ситуацию и произносит монолог. Это приводит к возникновению напряжения, появлению негативных эмоций, которые мешают сосредоточиться и воспринять услышанное.

Все перечисленные выше коммуникативные барьеры повышают риск возникновения непонимания между собеседниками, и увеличивается вероятность неэффективности межличностных отношений. Для снижения риска непонимания между собеседниками необходимо следовать ряду профилактических и коррекционных мер. Существуют способы профилактики и коррекции лингвистических проблем и психологического напряжения с целью улучшения процесса коммуникации и повышения уровня взаимопонимания между людьми в процессе общения:

- обеспечение релевантности сообщений: общение облегчается, когда сообщение содержит информацию, ценную именно для адресата, и у последнего появляется интерес к ней;
- уменьшение и упрощение сообщения;
- его построение из последовательных простых частей;
- повтор ключевых моментов;
- «идти от партнера», т. е. пытаться понять, как он строит свои умозаключения и в чем заключаются ваши различия;

- четкая, не очень громкая, без скороговорок речь;

- если собеседник говорит громко, быстро или возбужденно, эффективнее будет использовать вербальные средства и сказать, например: «Если вы будете говорить медленнее, тише и спокойнее, то я вас лучше пойму». Такая фраза дает возможность партнеру перестроиться;

- преодолению семантического барьера помогает понимание особенностей другого человека и использование понятной для него лексики. При этом слова, которые имеют разное значение, следует объяснять: в каком смысле вы понимаете то или иное слово. Кроме того, языковые нормы, специфика нашего языка должны изменяться в зависимости от того, кому направлено сообщение;

- при попытке давления необходимо использовать парадигму возможного: «Возможно», «Желательно, чтобы вы», «Можно» и др.;

- при коммуникации необходимо придерживаться основных приемов структурирования информации: правил «рамки» и «цепи». Сущность первого заключается в том, что начало и конец (цели, намерения, перспективы, результаты и выводы) любого разговора следует четко очерчивать, ведь они в информационном ряду запоминаются лучше. Второе определяет «внутреннее» структурирование коммуникативного процесса. Речь идет о том, что необходимая для анализа проблемы информация должна образовывать цепь, в которой сообщения объединены по определенным признакам. Очень важным является и последовательность изложения всей информации: сообщение лучше всего строить по следующему принципу: «от внимания к интересу» – «от интереса к основным положениям» – «от основных положений до возражений и вопросов» – «формулировка ответов, выводов» – «резюме беседы».

Пользуясь описанными выше рекомендациями, можно повысить эффективность общения и снизить риски возникновения непонимания, напряжения и недоверия между собеседниками.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Сепир Э. Коммуникация // Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993.

<sup>2</sup> См.: Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М., 2002.

## ПЕДАГОГИКА

УДК 373

Ю. А. АКАЕМОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета  
E-mail: akaemova.yulia@yandex.ru

### **Факторы риска в межкультурной коммуникации**

В статье рассматриваются факторы риска в межкультурной коммуникации. Определение этого понятия проводилось на основе ведущих положений о типологии культур.

**Ключевые слова:** риск, межкультурная коммуникация, внутрикультурная коммуникация, контекст, индивидуализм – коллективизм, дистанция власти, маскулинность, стереотип, этноцентризм, кодирование – декодирование.

Yu. A. AKAEMOVA

### ***Risk Factors in Intercultural Communication***

In article risk factors in intercultural communication are considered. Definition of risk factors was based on leading position about typology of cultures.

**Key words:** risk, intercultural communication, intraculture communication, context, individualism – collectivism, power distance, masculinity, stereotype, ethnocentrism, encoding – decoding.

**П**роблемы интеграции и интернационализации в настоящий момент становятся все более актуальными темами исследования в различных науках, особенно психолого-педагогического цикла. В связи с этим наиболее остро встает вопрос, по каким причинам исход коммуникации между представителями различных культур приводит к межкультурному конфликту, а установление взаимопонимания становится недостижимой целью такого рода взаимодействий. Изучение факторов рисков в процессе межкультурной коммуникации является актуальным как для теоретического осмысления, так и для практической деятельности специалистов различных сфер. Для определения перспектив развития данной отрасли научного знания необходимо, в первую очередь, обратиться к исследованиям межкультурной коммуникации и тех ее аспектов, которые вызывают наибольшее затруднение в процессе их реализации.

Межкультурная коммуникация, как и любой другой коммуникативный процесс, происходит по одной и той же схеме: закодированное сообщение от одного человека поступает к другому благодаря вербальному языку и невербальному поведению, затем эти сигналы декодируются и интерпретируются им, причем используются отправителя сообщения. Данная схема работает достаточно продуктивно при реализации процесса внутрикультурной коммуникации, так как человек, кодирующий сообщения, и тот, кто декодирует его, используют одни и те же правила. Как только мы переходим к процессу межкультурной коммуникации, данная схема начинает давать сбои, так как каждый из участников процесса использует свойственный ему культурный код и свои правила его организации. В результате сообщение может быть неясным, искаженным и двусмысленным. Это и будет та зона, которая в наибольшей степени подвержена риску, а именно тот культурный код,

при помощи которого участники интеракции кодируют и декодируют сообщение.

Для того, чтобы выделить факторы риска процесса межкультурной коммуникации, необходимо обратиться к культурноспецифическим особенностям участников интеракции и к тем исследованиям, которые были направлены на изучение показателей культурной вариативности. Одним из важнейших культурных параметров является контекст, который первым исследовал Е. Холл. Это единственный параметр, который был разработан на основе коммуникативных процессов. Он считал, что высококонтекстуальной (high-context – HC) коммуникацией, или сообщением является «такое, в котором большая часть информации либо присутствует в физическом контексте, либо интернализована человеком, а в кодируемой, эксплицитной, части сообщения ее очень немного. Низкоконтекстуальная (low-context – LC) коммуникация представляет собой обратную картину: основная масса информации заключена в эксплицитном коде». При этом ученый рассматривал контекст как континуум с высоким уровнем на одном конце и низким – на другом, а культурные группы располагаются вдоль него<sup>1</sup>.

Культуры высокого контекста меньше полагаются на эксплицитный или разговорный язык, так как значительная часть информации, которую необходимо передать в коммуникативном эпизоде, уже описана параметрами контекста – физической обстановкой, статусными отношениями участников интеракции, ходом дискуссии и т.д. Культуры низкого контекста больше полагаются на эксплицитный, разговорный язык, в связи с этим они, как правило, поощряют способность точно выражать свою позицию вербальными средствами. Исходя из этого, контекст является одной из важнейших переменных, которую следует учитывать в процессе межкультурной коммуникации, так как именно он будет определять уровень риска в процессе интеракции между представителями высоко- и низкоконтекстуальных культур.

Однако отношение к контексту является не единственным показателем культурной вариативности. Хорошо изученным и известным параметром является индивидуализм – коллективизм, который наряду с тремя другими (боязнь неопределенности, дистанция власти, фемининность – маскулинность) ввел в практику изучения особен-

ностей национальных культур голландский социолог Г. Хофштеде<sup>2</sup>. Показатель «индивидуализм – коллективизм» относится к тому, в какой степени культура побуждает и удовлетворяет потребности, интересы и желания личности в большей мере, чем нужды группы. Представители индивидуалистических культур считают себя независимыми и автономными личностями, тогда как представители коллективистских в большей степени связывают себя с группой и другими людьми.

Влияние этого параметра на процесс интеракции исследовался многими учеными: например, он использовался для прогнозирования культурных различий в экспрессии, восприятии и предпосылках эмоций, для изучения культурных различий и коммуникации в отношении челнов внутренних и внешних групп в четырех культурах, для исследования влияния темпов речи на восприятие надежности говорящего в индивидуалистических и коллективистских культурах<sup>3</sup>. Такой интерес исследователей к данному параграфу неслучаен, так как его можно использовать для предсказания и интерпретации культурных различий, не опираясь на стереотипы, частные сведения и впечатления, что доказывает его теоретическую релевантность и эмпирическую полезность.

Для определения факторов риска в процессе межкультурной коммуникации большое значение имеет и то, что представители коллективистских культур (около 70 % культур всего мира) не склонны открыто выражать собственное мнение и свою позицию, особенно в ситуации конфликта, испытывают трудности в восприятии других схем поведения, их процесс общения характеризуется слабой обратной связью, что препятствует обмену информацией. Представители индивидуалистических культур в свою очередь испытывают дискомфорт, не ощущая обратной связи.

Следующим показателем вариативности культур в теории Хофштеде выступает боязнь неопределенности, которая характеризуется степенью угрозы, испытываемой обществом в неявных, двусмысленных ситуациях<sup>4</sup>. Однако перед тем как рассмотреть данный показатель в рамках культурного контекста, следует отметить, что неопределенность является основной характеристикой, отличающей межкультурную коммуникацию от внутрикультурной, и именно она оказывает наибольшее влияние как на процесс вербального и невербального поведения, так и

на модус кодирования и декодирования. В связи с этим процесс коммуникации между представителями культур с различной степенью боязни неопределенности усложняется многократно, так как дискомфорт, испытываемый представителем культуры с высокой боязнью неопределенности, возрастает, когда ситуация общения недостаточно четко структурирована, необычна и не соответствует ожиданиям коммуниканта. Поэтому фактором риска в данном случае будет выступать четкая структура культурного контекста, более жесткая взаимозависимость таких его параметров, как формальность/неформальность ситуации, статусы собеседников, пространственно-временные характеристики контекста и пр., которые будут использовать представители культур с высокой степенью боязни неопределенности.

Еще одним показателем культурной вариативности, предложенным Хофштеде, является дистанция власти, которую он определил как степень готовности общества принимать неравенство во всех типах взаимоотношений. И именно несимметричность и неэквивалентность отношений в обществе, которая характеризуется большей авторитарностью, безусловным авторитетом человека с более высоким статусом, его контролирующими функциями в сочетании с конформностью и пассивностью других членов общества, отсутствием инициативы с их стороны, привычкой не задавать вопросы и склонностью к подчинению, отличают культуры с высокой дистанцией власти от культур с низкой дистанцией<sup>5</sup>.

Рассматривая данный показатель с позиции межкультурной коммуникации, можно сделать вывод, что столкновение представителей культур с разным индексом властной дистанции порождает проблемы, которые по-разному воспринимаются участниками взаимодействия: представители культур с высокой дистанцией власти испытывают шок, когда схема взаимодействия не основана на статусной принадлежности коммуникантов, с подобным же дискомфортом сталкиваются и представители культур с низкой дистанцией власти, так как статус собеседника не является для них определяющим в процессе коммуникации. Выделенные проблемы в процессе интеракции являются основой для определения данного показателя вариативности культур как фактора потенциального риска.

Четвертый фактор вариативности культур, который определил Хофштеде, – это фактор маскулинности. Он разделил все культуры по признаку преобладания мужского или женского начал, отметив, что этот параметр классификации не имеет отношения к половой принадлежности, а лишь к преобладанию определенных черт в национальном характере<sup>6</sup>. Мужской, по мнению ученого, является культура, в которой ценят стремление к успеху, признаются достижения и забота о высоком достатке, а женской – та, в которой превалирует значимость межличностных отношений, стремление к пониманию и проявлению заботы. В связи с таким разделением в мужских культурах в противовес женским доминируют такие ценности, как настойчивость, жесткость в достижении цели и материальное благополучие. Исходя из этого, становится очевидным тот факт, что большее или меньшее маскулинное начало наиболее сильно влияет на коммуникативный процесс, так как в «мужских» культурах преобладает склонность к более агрессивному коммуникативному стилю, в них соревнование важнее сотрудничества, а люди скорее импульсивны, чем склонны к размышлению. Коммуникативный стиль культур с женским началом является диаметрально противоположным, что и является благодатной почвой для формирования зоны потенциального риска.

Все рассмотренные факторы риска в межкультурной коммуникации базируются на культурно-специфических особенностях участников интеракции, основанных на показателях культурной вариативности, однако факторы риска присутствуют и тогда, когда культуры участников коммуникации имеют схожие показатели по выделенным выше параметрам.

Так, в своих исследованиях Л. Барна выделяет шесть основных препятствий, мешающих эффективности процесса межкультурной коммуникации<sup>7</sup>. Данные препятствия можно рассматривать как основу для развития рискованной ситуации в процессе интеракции между представителями культур, имеющих сходные показатели по параметрам, выделенным Холлом и Хофштеде. Рассмотрим эти препятствия с позиции факторов риска в межкультурной коммуникации.

Допущение сходства возникает тогда, когда люди переоценивают степень схожести своих партнеров в процессе межкультурного взаимодействия. Несмотря на то что людям присущ ряд базовых сходств, процесс комму-

никации является уникальной человеческой особенностью, сформировавшейся под влиянием специфики культуры и обществ. Допущение сходства в процесс взаимодействия у различных культурных сообществ варьируется, что делает саму эту категорию культурной переменной. Если процесс межкультурной коммуникации будет выстроен с позиции полной схожести коммуникантов, то степень риска процесса интеракции возрастает многократно.

Языковые различия: фактором риска в данном случае является то, что в процессе общения на чужом языке коммуникант не учитывает того факта, что употребленное им слово, фраза или предложение могут иметь несколько значений. Кроме того, данное заблуждение зачастую усугубляет и то, что коммуникант игнорирует все остальные возможные источники сигналов и сообщений: невербальную экспрессию, интонацию, позы, жесты и действия. Поскольку люди склонны упрощать то, что, в сущности, является сложным процессом, языковые различия могут стать серьезным риском в процессе межкультурной коммуникации.

Ошибочные интерпретации невербального поведения. Невербальное коммуникативное поведение составляет большую часть передаваемых сообщений. Несмотря на то что мимическое выражение гнева, презрения, счастья и удивления является панкультурным, однако правила проявления чувств, которые их определяют, разнятся в зависимости от культуры. Кроме этого существует огромное число культурных различий, касающихся жестов, взглядов, визуального внимания, межличностного пространства, поз, интонаций и речевых характеристик. В связи с этим неправильная интерпретация невербального поведения может негативным образом сказаться на продуктивности процесса межкультурной коммуникации. Все вышесказанное позволяет определить специфику невербального поведения представителей различных культур как потенциальную зону риска.

Предубеждения и стереотипы – естественные и неизбежные психологические явления, которые влияют на коммуникацию и поведение людей. Они легко подкрепляются и определяют наши ожидания даже в том случае, когда события и ситуации их не подтверждают, так как негативные атрибуции в значительной степени подкрепляют негативные стереотипы. Это объясняется тем, что

психологические процессы, такие как избирательное внимание, атрибуция и эмоции, являются составной частью Я-концепции и основаны на знаниях, почерпнутых из своей культуры, усваиваемых в течение многих лет. Таким образом, стереотипы – это интегральная часть психологических процессов, и они тесно связаны с нашими эмоциями, ценностями и стержневым «Я», в связи с чем их можно рассматривать как фактор риска процесса межкультурного взаимодействия.

Стремление оценивать. Этноцентризм является одним из фундаментальных понятий, касающихся межгрупповых отношений, и определяется как тенденция судить о людях, являющихся носителями других культур, в соответствии со своей собственной культурой и рассматривать их как нижестоящих. Несмотря на то что слово «этноцентризм» несет в себе негативные оттенки, избавиться от него трудно, так как это определенная психологическая функция. В связи с этим Мацумото вводит понятие гибкого и негибкого этноцентризма и определяет их как способность или неспособность человека выйти за рамки собственной точки зрения и посмотреть на поведение представителей других культур с их позиции<sup>8</sup>. Выделяя этноцентризм как один из существенных факторов риска в межкультурной коммуникации, следует отметить, что роль такового отводится только негибкому этноцентризму.

Повышенная тревога или напряжение. Эпизоды межкультурного взаимодействия связаны с большой тревогой и стрессом, что отчасти является одной из его отличительных черт. Именно они могут выступить одним из факторов риска, так как человек, находящийся в подобном состоянии, скорее всего склонен к ошибочной интерпретации невербального поведения и придерживается стереотипов, не обращая внимание на объективные обстоятельства межкультурного взаимодействия.

Подводя итоги, следует отметить, что процесс межкультурной коммуникации – один из самых сложных в межличностном взаимодействии, поскольку участники интеракции не могут посылать или принимать сигналы так, как они привыкли делать это во внутрикультурных ситуациях, поэтому изучение и учет факторов риска является неотъемлемой составляющей процесса формирования межкультурной коммуникативной компетентности.



### Примечания

- <sup>1</sup> См.: Hall E. T. Beyond culture. N. Y., 1976.  
<sup>2</sup> См.: Hofstede G. Culture's consequences: Interculture differences in work-related values. Beverly Hills, CA, 1980.  
<sup>3</sup> См.: Gudykunst W. V. Culture variability in communication // Communication Reseach. 1997. № 24(4). P. 327–348.  
<sup>4</sup> Приводится по: Gudykunst W. V. Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: An anxiety // Uncertainty management (AUM) perspective. N. Y., 2005.  
<sup>5</sup> См.: Intercultural Communication Competence / ed. by R. L. Wiseman, J. Koester // International and Intercultural Communication Annual: Newbury Park, 1993. Vol. 17. P. 33–71.  
<sup>6</sup> См.: Hofstede G. Culture's consequences...  
<sup>7</sup> Barna L. M. Stumbling blocks in intercultural communication // Intercultural communication. Belmont, CA, 2004. P. 370–379.  
<sup>8</sup> Matsumoto D. Culture and psychology. Pacific Grove, CA, 1996.

УДК 37.013.42

Т. Н. ЧЕРНЯЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета  
E-mail: cherniaeva@inbox.ru

## Социально-педагогические риски формирования социального опыта ребенка

Статья посвящена проблеме социально-педагогических рисков формирования социального опыта ребенка. Рассматривается феномен социального опыта в аспекте социализации детства.

**Ключевые слова:** риски, социальные риски, педагогические риски, опыт, социальный опыт ребенка, социализация, барьеры социализации.

T. N. CHERNYAEVA

## Social-Pedagogical Risks Formations of Child's Social Experience

The article deals with the problem of socio-pedagogical risks of a child's social experience formation. The phenomenon of social experience in the aspect of childhood socialization is considered.

**Key words:** risks, social risks, pedagogical risks, experience, a child's social experience, socialization, barriers of socialization.

Социализация рассматривается как ключевая проблема многих гуманитарных наук, однако в аспекте детства она приобретает свое уникальное звучание в рамках достаточно нового научного направления – социальной педагогики. Ранее в педагогике социализация как процесс вхождения ребенка в общество, принятие норм, ценностей, традиций, правил поведения и формирование собственной социальной позиции в мире человеческих отношений (В. И. Загвязинский, В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов) рассматривалась с доминантой воспитания – одной из составляющих процесса социализации. Подобное сужение проблематики социализации детства привело к игнорированию многих его проблем, объективно существующих и возникающих негативных тенденций, барьеров, рисков, в том числе и при формировании социального опыта ребенка.

Социальный опыт в социальной педагогике и социальной психологии рассматривает-

ся как ядро, смысл процесса социализации, уникальный продукт, результат, критерий успешности личности в сложной системе общественных связей. Одновременно социальный опыт представляет собой социокультурный и субъективно-личностный феномен, образованный интеграцией двух составляющих – общественного опыта, «закодированного» в культуре и предназначенного к передаче молодому поколению<sup>1</sup>, и индивидуального социального опыта ребенка как результата его собственных жизненных событий: поведения, общения, деятельности.

Общественный опыт с позиции его обретения личностью формируется в специально организованном процессе социального наследования, обеспечивая эволюцию человечества, расширяя его коллективное подсобное. Однако в этом плане существует и неизбежно будет существовать противоречие, связанное с необходимостью определения объема, качества и востребованности об-

щественного опыта (иначе – «опыта предков») каждым новым поколением; допустимость его устаревания и даже отмирания; выявление критериев, позволяющих осуществить данные измерения. В определенной мере решение этой проблеме можно усмотреть в нормативных документах – различных образовательных стандартах, хотя их содержание не может оцениваться как абсолютный банк данных общественного опыта. Одновременно актуализируется вторая составляющая социального опыта – индивидуальный социальный опыт. Он уникален, в первую очередь, потому, что является продуктом реализации неразрывно связанных процессов – индивидуализации и социализации у конкретного человека (ребенка, взрослого). Именно на уровне данного опыта он намечает индивидуальную образовательную траекторию, выбирая тот «объем» общественного опыта, который позволит ему максимально творчески реализоваться в различных областях социальной жизни. Частота повторений данного выбора, на наш взгляд, и служит основанием для актуализации той части общественного опыта, которая будет значима для поколения. Следовательно, социальный опыт (ребенка) можно рассматривать как многогранное социально-личностное новообразование, формируемое в процессах социализации, индивидуализации и представляющее собой результат овладения человеком базовыми культурными ценностями, формирования собственных социальных представлений, системы социальных отношений через овладение «веером» социальных ролей и включение в социально и личностно значимые виды деятельности.

Сегодня опыт изучается в одних случаях как альтернатива знаниево-ориентированной модели образования, в других как своеобразная надстройка, добавочный компонент к традиционным знаниям, умениям и навыкам<sup>2</sup>. В последнем варианте это находит отражение в стандартах второго поколения в виде предлагаемого нормативного списка социальных компетенций, компетентностей. Их сформированность свидетельствует о готовности ребенка социализироваться в современном обществе благодаря сложившимся отношениям «к миру», «с миром» в самых различных аспектах его проявления.

Однако между компетентностью, компетенциями и опытом есть как точки пересечения, так и зоны, подчеркивающие самобытность каждого<sup>3</sup>. Компетентностный

подход основывается на следующих характеристиках: ориентация на развитие способности личности продуктивно действовать в различных проблемных ситуациях; в центре системы – развивающаяся, формирующаяся личность; обязательное наличие субъект-субъектных отношений (педагог ↔ ребенок); диалоговое общение, отношения сотрудничества и сотворчества, свобода самоопределения и самовыражения и др. Что касается опыта в самом широком его понимании, то это всегда сложный конгломерат позитивных и негативных жизненных событий конкретного человека. В этом плане опыт близок по своему смысловому содержанию к категории «результат», существующей в полярности «плюс – минус»<sup>4</sup>. Получается, что в процессе формирования социального опыта ребенок априори должен сталкиваться с различными барьерами, трудностями, рисками, преодоление которых и позволяет ему осознавать социальную сущность окружающих его предметов, вещей и событий.

В педагогической теории и практике известен термин «барьер». Возникнув в русле идеи педагогической поддержки, начиная с М. Монтессори, он рассматривался как препятствие, возникающее объективно и/или субъективно и мешающее естественному процессу формирования, развития (физического, психического и социального) личности ребенка. Изучая различные барьеры или «проблемы-препятствия», исследователи акцентировали внимание на позиционной роли педагога, поддерживающего и сопровождающего прохождение ребенком индивидуального образовательного маршрута. Дальнейшее развитие проблема педагогической поддержки получила в период реформирования общего образования в РФ, при переходе к новым образовательным стандартам, когда возродилась идея тьюторства. С позиции сегодняшнего дня тьюторство, или индивидуальное кураторство (на наш взгляд, это более точный термин в аспекте российской образовательной специфики) помогает ребенку при непосредственной поддержке, консультировании со стороны педагога (классного руководителя, учителя-предметника, психолога, социального педагога) построить не только образовательную траекторию, но и траекторию взросления, социализации, формирования собственного социального опыта.

Несомненно, роль педагога значима, но это лишь одна сторона процесса социализа-

ции. Сегодня актуально обсуждение (на уровне как теории, так и реальной практики) проблематики рисков, в том числе и педагогических, социально-педагогических. Востребованным является область прогнозирования возможных рисков социализации детства, но не только с позиции их констатации, систематизации, но и подготовки (возможно, адаптации) ребенка, его микросоциума к их объективному и субъективному существованию. В этой связи представляет несомненный интерес рискология как научное направление, пришедшее из сферы социальных (А. П. Альгин, В. И. Зубков, А. А. Исмаилов, Х. Йоффе) и экономических дисциплин в область гуманитарного, образовательного знания и требующее преломления в логике педагогической деятельности.

Изначально риск рассматривался как синоним опасности и связывался с грядущим ущербом и жизненными сценариями, перипетиями, которые, как правило, неожиданны и имеют исключительно негативные свойства. Социальный риск с позиции социологии рисков – это вид жизнедеятельности индивида, связанный с социальной ситуацией, имеющей негативные социальные последствия для его статуса и проявляющейся через ухудшение уровня и качества его жизнедеятельности<sup>5</sup>. Сторонники теории социальных представлений, изучая природу рисков, отслеживали процесс накопления во внутреннем опыте индивида социокультурных, исторических и групповых параметров<sup>6</sup>. В ситуациях риска, по их мнению, действует механизм защиты идентичности, предполагающий усиление роли общественного опыта как совокупности представлений, образов, типов мышления, которые стали привычными, общепринятыми в их культурной среде<sup>7</sup>, т. е. люди конструируют риски, пользуясь линзами, окрашенными в тон их групповой принадлежности и ингруппового опыта, а также опыта собственного «Я»; при этом используют арсенал современных им образов, не забывая о прошлых несчастьях человечества<sup>8</sup>.

В психологии риски исследуются в аспекте ожидаемой неудачи в деятельности, как действие, грозящее субъекту определенными потерями (мотивированный, немотивированный, оправданный, неоправданный риск), и как ситуация выбора. К социально-психологическим рискам относят: психологическую готовность к ведению инновационной деятельности; стрессогенность преподавательской работы; эмоционально-отвергающий тип

взаимодействия ребенка и взрослого; усложнение контингента образовательных учреждений (дети группы риска, мигранты, безнадзорные, беспризорные, дети с девиантным поведением и т.п.) и др. В связи с этим исследуются возможности формирования психологической готовности педагогов к работе в условиях потенциальных рисков.

В педагогике риски изучаются сквозь призму образовательного процесса в различных учреждениях (например школьные факторы риска), затрагивая, таким образом, только уровень контролируемой социализации, поэтому педагогический риск трактуется как «вероятность возможного проявления неэффективности педагогического процесса, вызванная недостаточным пониманием его участниками характера и возможных последствий действия внешних угроз со стороны современного общества в отношении биологической, социальной, культурной и экономической безопасности жизни человека»<sup>9</sup>. Вместе с тем существует точка зрения, согласно которой педагогический риск есть способ деятельности, необходимый момент при выборе средств, способов, действий в процессе постановки и решения педагогической задачи в условиях неопределенности, а также мера успешности взаимодействия педагогов и детей. К школьным факторам риска относят: стрессовую тактику педагогических воздействий; интенсификацию учебного процесса; несоответствие методик и технологий обучения возрастным функциональным возможностям школьников; дефицит двигательной активности и др.

К числу наиболее активно проявляющихся на сегодняшний момент педагогических рисков можно отнести риски реформаторской деятельности в образовании – внедрение различного рода концепций, программ федерального, регионального и муниципального уровней. В этом случае речь идет об обоснованном педагогическом риске, позволяющем количественно и качественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи, отклонения от цели, позитивные и негативные последствия принимаемых решений<sup>10</sup>. Однако диагностируются они не столько эмпирико-научным путем, сколько по принципу допустимой вероятности, неслучайно любая экспериментальная программа обязательно содержит раздел «вероятные риски». Социально-педагогические риски (А. А. Баймашева, Н. Д. Ни-

кандров), риски детско-подростковой среды (А. А. Арламов, П. Н. Шабров) активно изучаются сегодня в динамике социокультурной и экономической ситуаций в стране. Делаются попытки систематизации и предметного изучения конкретных рисков, идет активный процесс уточнения терминологического аппарата проблемы. Так, риски нередко изучаются в контексте кризисных ситуаций, на стыке вероятности возникновения проблем, в том числе и в процессе социализации ребенка (А. А. Баймашева), и существования «ситуаций неопределенности», постоянно сопровождающих всю педагогическую деятельность (А. А. Арламов). Наблюдается также связь рисков с явлением безопасности, нормативное толкование которого признает постоянно существующие факторы риска для отдельных граждан, общества и государства<sup>11</sup>. Несомненно, терминологическое поле проблемы рисков представляется достаточно сложным. Как отмечает О. Ренн, «нет общепринятого определения для термина “риск” ни в научном, ни в общественном понимании. Тем не менее, все концепции риска имеют один общий элемент: разделение реальной действительности и возможности»<sup>12</sup>.

Однако социализация, как известно, не ограничивается только рамками профессиональной педагогической деятельности – контролируемой социализации как целенаправленно организуемого усвоения, воспроизводства и обогащения социального опыта. К основным механизмам социализации также относятся стихийная (в процессе обычной, не организуемой специально жизнедеятельности) и направляемая социализация (косвенное влияние), и более или менее сознательное самоизменение, саморазвитие ребенка<sup>13</sup>. Именно поэтому наряду с педагогическими рисками необходимо изучать и социально-педагогические, отражающие все грани процесса социализации ребенка.

Социальная педагогика (Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова, М. А. Галагузова, Н. Ф. Голованова, И. А. Липский, Л. В. Мардахаев, А. В. Мудрик, Ф. А. Мустафаева) уже на начальном этапе своего становления использовала в понятийном аппарате категорию «риск», как правило, в аспекте тех проблем, трудностей, которые являются *первопричиной* различных девиаций социализации ребенка. Так, «дети группы риска», «семьи группы риска» являются предметом особого внимания со стороны социального педагога: суммируются факторы социального

риска – экономические (низкий материальный уровень жизни семьи, плохие жилищные условия), медико-демографические (неполная семья, многодетная семья, семья с ребенком-инвалидом, семьи с родителями-инвалидами и др.), социально-психологические (алкоголизм, наркомания, аморальный и паразитический образ жизни родителей)<sup>14</sup>.

Добавим к этому и факторы риска самого образовательного учреждения (средней общеобразовательной школы, учреждения дополнительного образования, дошкольного образовательного учреждения и др.) – наличие неблагоприятного психологического климата бытия ребенка, авторитарный стиль взаимодействия в системе «взрослый (педагог) – ребенок (ученик, воспитанник)», доминирование (а не паритет) обучения над воспитанием и др. Более того, как считает Н. Д. Никандров, определенные риски несет в себе содержание образования, прежде всего гуманитарных дисциплин, часто разрушающих устоявшуюся систему ценностей, взглядов на многие факты общественного опыта<sup>15</sup>.

Несмотря на определенную специфику, каждый социально-педагогический риск имеет маркеры, позволяющие понять его сущность, – область риска, ситуацию неопределенности педагогического события, адресата риска, принятое педагогическое решение, амбивалентность результата и отсроченность последствий исполнения педагогического решения (по А. А. Арламову). Что же касается социального опыта ребенка как конструкта общественного и индивидуального социального опыта, то он всегда уникален, а поэтому его рискоемкость достаточно высока.

По степени воздействия на процесс социализации лидируют риски микросоциума – семейного окружения, школы, религиозных, общественных организаций, субкультур, риск информационной социализации<sup>16</sup>. К этому следует добавить и те специфические области риска социального опыта ребенка, которые отражают логику его формирования (по В. Ф. Головановой):

в разнообразных видах деятельности, актуальных и значимых для определенного временного отрезка детства и особенностей конкретного ребенка;

в полилоговом, разновозрастном, полоролевом общении, в принятых в данном микросоциуме отношениях, связях, артефактах;

механизмах овладения различными социальными ролями, моделями поведения,

способствующими идентификации формирующейся личности.

Несомненно, что в каждом из них спектр рисков, причин их возникновения, существования многообразен. Если рассматривать деятельность как естественную и обязательную среду формирования социального опыта ребенка, то обращает на себя внимание факт перераспределения приоритетов и видов деятельности. Учебно-познавательная (в реальности – чаще информационно-воспроизводящая) деятельность, как показывает анализ школьной ситуации, практически оттеснила такие виды, как художественная, творческая, спортивная, трудовая, игровая, общественная, слабо представлена ценностно-ориентированная и свободное общение. Вместе с тем во много раз возрастает значимость деятельности, связанной с использованием новыми источниками информации, в первую очередь Internet. Наряду с перераспределением видов деятельности на смену ее коллективным видам, дающим возможность межличностного общения, ролевого поведения (указанные пути формирования социального опыта), приходит деятельность, нацеленная на реализацию *исключительно* индивидуальных планов и возможностей ребенка.

Фактором социально-педагогического риска является вероятность девиации/девиаций социализации. Это объясняется тем, что любой риск выполняет две главные функции – стимулирующую и защитную (А. А. Исмаилов). Первая может быть конструктивной и деструктивной, вторая опирается на то, что необходимо признать реальность этих рисков и принять контрмеры<sup>17</sup>. В качестве одной из них Н. Д. Никандров предлагает формирование (оформление) общенациональной идеи. С одной стороны, ни одно общество не может динамично и вместе с тем стабильно развиваться без единой, сплачивающей ценности-цели. С другой – риски существуют «здесь и сейчас», мимикрируют, расширяя спектр потенциально существующих проблем социализации подрастающего поколения. В связи с этим возрастает предупреждающая функция педагогики (Н. В. Кузьмина), актуализируется необходимость психологической безопасности личности (И. А. Баева, Т. И. Колесникова, В. В. Семикин), ее готовности к активной самозащите от внешних, негативных влияний (А. А. Арламов), расширения рефлексивных и релаксационных умений. Изучаются грани социальной безо-

пасности различного рода рисков в рамках оформляющегося нового научного направления – «секьюритологии» (М. С. Алешинков) или педагогической рискологии (С. Е. Бочарова, М. В. Гордеева, Х. Т. Загладина), изучающей возможности профилактики и/или эффективной позитивации рисков в детско-подростковой среде.

Несмотря на существенные различия, центральным вопросом указанных научных направлений является выработка стратегий поведения в ситуациях, обусловленных неопределенностью и риском. Так, в плане социализации и формирования социального опыта детства должны рассматриваться не столько объективные риски (существующие вне зависимости, желания, позиции самого ребенка), сколько субъективные. Именно к таким рискам необходимо готовить ребенка в процессе становления его индивидуального социального опыта, обращая внимание на:

формирование активной, преобразующей позиции ребенка по отношению к явлениям действительности как позитивного, так и негативного свойства. Следует всячески стимулировать его самостоятельность в принятии различных, в том числе и ситуативных решений при обязательной их рефлексии;

эмоциональное состояние человека, находящегося в зоне риска. Этот момент связан с психологически комфортным или некомфортным состоянием как от самой ситуации, так и от тех действий, их результативности, которые имели место. В педагогике это нашло отражение в «ситуации успеха», которую педагогам иногда необходимо создавать, закрепляя позитивный выбор ребенка.

Очевидно, что проблема социально-педагогических рисков детства в целом, и в плане формирования социального опыта ребенка на сегодняшний день представляется открытой. В качестве возможно варианта ее рассмотрения может быть предложена проектная деятельность, отличительные особенности которой (целеполагание, этапность, высокий уровень самостоятельности и вместе с тем необходимость коллективных усилий, а главное – наличие результата) позволяют вместе с ребенком отработать механизм его поведения в наиболее предсказуемых ситуациях риска (образовательных, коммуникативных, профессионального самоопределения и др.).

### Примечания

- <sup>1</sup> См.: Голованова В. Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб., 2004.
- <sup>2</sup> См.: Мудрик А. В. Социальная педагогика. М., 2002.
- <sup>3</sup> См.: Арламов А. А. Образование как ценность и ценности образования // Философия – образование – общество : тр. науч. семинара : в 2 т. М., 2005. Т. 2. С. 90–97.
- <sup>4</sup> См.: Баймашева А. А. Социально уязвимые категории семей с детьми // Власть. 2009. № 2. С. 90–94.
- <sup>5</sup> См.: Порфирьев Б. Н. Риск и безопасность: определение понятий // Риск в социальном пространстве / под ред. А. В. Мозговой. М., 2001.
- <sup>6</sup> См.: Алешинков М. С. Комплексные угрозы российскому обществу XXI века: онтологические и методологические основы прогнозирования. Ростов н/Д, 2004.
- <sup>7</sup> См.: Порфирьев Б. Н. Указ. соч.
- <sup>8</sup> См.: Якимова Е. Ф. Йоффе Х. Феномен риска: от восприятия – к социальному представлению. URL: www: Foxit Reader 2.3 – [14921548.pdf] (дата обращения: 23.03.2011).
- <sup>9</sup> Шабров П. Н. Социально-педагогические риски как характерная черта современной российской школы // Вестник Курского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. 2009. № 4. С. 407–412.
- <sup>10</sup> См.: Абрамова И. Г. Теория педагогического риска. СПб., 1996.
- <sup>11</sup> См.: Порфирьев Б. Н. Указ. соч.
- <sup>12</sup> Цит. по: Тарасова Н. И., Курочкина А. Ю., Мозговая А. А. Рисковая коммуникация в современном обществе // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2007. № 2. С. 48–51.
- <sup>13</sup> См.: Мудрик А. В. Указ. соч.
- <sup>14</sup> См.: Баймашева А. А. Указ. соч. С. 90–94.
- <sup>15</sup> См.: Никандров Н. Д. Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности // Педагогика. 2007. № 1. С. 3–14.
- <sup>16</sup> См.: Загладина Х. Т. Информатизация общества и подросток // Воспитание школьников. 2010. № 6. С. 28–31.
- <sup>17</sup> См.: Шабров П. Н. Указ. соч. С. 407–412.

УДК 37.013.42

Л. Л. ВАСИЛЬЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: lap2004@yandex.ru

## Социально-педагогические риски: безнадзорность и беспризорность несовершеннолетних

В настоящее время в России образовались условия для роста безнадзорности и беспризорности детей и подростков. Данные явления становятся значительными социально-педагогическими рисками не только для социализации конкретного человека, но и для развития всего общества, необходимо обращение к сущности и причинам возникновения данной проблемы.

**Ключевые слова:** безнадзорность, беспризорность, сиротство, социальное сиротство, попечение, социализация, социально-педагогические риски.

L. L. VASILYEVA

### *Social-Pedagogical Risks: Neglect and Abandonment Minors*

Currently in Russia formed the conditions for the growth of neglect and abandonment of children and adolescents. These phenomena become significant social-pedagogical risks not only to socialize a specific person, but for the development of society. Must appeal to the nature and causes of the problem.

**Key words:** neglect, homelessness, orphanage, social orphanhood, care, socialization, social-pedagogical risks.

**Б**езнадзорность и беспризорность детей и подростков являются серьезными социально-педагогическими рисками, которые актуализируются в последние годы в связи со сложными социально-экономическими преобразованиями в России. Быстрое реформирование общества, обострение проблем занятости обусловили появление групп людей, по различным причинам испытывающих трудности в адаптации к новым социаль-

но-экономическим условиям, что зачастую приводит к дезорганизации семьи, росту в ней насилия, в том числе в отношении детей, расширению масштабов девиантного поведения и, как следствие, безнадзорности, социальному сиротству и беспризорности.

В современном российском обществе появилась масштабная категория детей, которые пребывают в статусе «ничьих». Они живут с родителями, но связи их с семьей

атрофированы или разрушены. Отсутствие должного ухода и содержания, пренебрежение интересами и потребностями развивающейся личности, жестокое обращение в родительской семье создают реальную угрозу психофизическому, нравственному развитию безнадзорного ребенка. Школа не в состоянии в полной мере решать проблемы социальной защиты и реабилитации таких детей, поэтому нередко они переходят в ряды беспризорных.

В целом по России из школ-интернатов ежегодно убегают 20 тыс. детей, а из дома – около 50 тыс., примерно 10 % из них погибают. Ни одна официальная служба не располагает точными данными о количестве беспризорных в России. Специалисты же считают, что в каждом крупном городе от 20 до 45 тыс. беспризорных детей и подростков. По разным источникам, число беспризорных детей в России составляет около двух миллионов<sup>1</sup>.

Невозможность четкого учета безнадзорных детей связана в том числе и с неопределенностью самого понятия «безнадзорный ребенок». Считаем необходимым разделить эти разные, хотя и связанные между собой явления – детской безнадзорности и беспризорности. Словарь русского языка С. И. Ожегова трактует эти понятия так: «безнадзорный» – лишенный надзора; «беспризорный» – 1) лишенный присмотра, 2) бездомный, живущий на улице<sup>2</sup>. При такой трактовке первое значение второго термина фактически является синонимом значения первого термина. Педагогический словарь определяет безнадзорность как «общественное явление, заключающееся в отсутствии надлежащего наблюдения за детьми со стороны родителей или лиц, их заменяющих», а беспризорность как «социальное явление, заключающееся в недостаточном попечении и воспитательном воздействии в отношении несовершеннолетних»; как видим, четкого разграничения понятий нет<sup>3</sup>.

В более поздних изданиях, например в Российской педагогической энциклопедии, разграничиваются рассматриваемые понятия: безнадзорность – «отсутствие или недостаточность контроля за поведением или занятиями детей и подростков, воспитательного влияния на них со стороны родителей или лиц, их заменяющих», а беспризорность – «отсутствие у детей и подростков семейного или государственного обеспечения, педа-

гогического надзора и нормальных условий жизни»<sup>4</sup>. При этом подчеркивается, что беспризорность является крайним проявлением безнадзорности.

Базовым законом в области интересующей нас проблемы является Закон РФ, принятый в июне 1999 г., «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». В нем отмечается: «безнадзорный – несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению и (или) содержанию со стороны родителей или законных представителей либо должностных лиц», а «беспризорный – безнадзорный, не имеющий места жительства и (или) места пребывания». В. В. Терехина, начальник отдела социальной профилактики безнадзорности детей Минтруда России, комментируя постановление Правительства РФ от 13 марта 2002 г. № 154 «О дополнительных мерах по усилению профилактики беспризорности и безнадзорности», также говорит о необходимости разведения этих двух понятий: «Безнадзорные дети проживают в своей семье, но контроль за их поведением, обучением, развитием и воспитанием со стороны родителей и школы практически отсутствует, по сути, они предоставлены сами себе. Беспризорность – это крайнее проявление безнадзорности. Для беспризорных детей характерно проживание вне семьи»<sup>5</sup>.

Для более четкого представления о детской безнадзорности следует определить понятие «надзор» за ребенком. Если под детской безнадзорностью понимать только отсутствие или недостаточность контроля за поведением и занятиями детей и подростков, то упускается очень важный момент – отчуждение самих детей от семьи, детского коллектива, отсутствие эмоциональной взаимосвязи между детьми и родителями. Это очень важно, потому что постоянный контроль за ребенком практически невозможен, да и не нужен, другое дело, когда подросток, оказываясь без родительского надзора, соотносит свои действия и поступки с тем, как к ним относятся его родители (попечители, воспитатели). При отсутствии эмоциональной связи поколений, взаимоуважения и любви ребенок, освобождаясь от контроля взрослых, чувствует себя свободным и, как он считает,

волен делать что хочет, не оглядываясь на то, как к этому отнесутся родители.

Таким образом, состояние безнадзорности, помимо перечисленных в вышеприведенных определениях признаков, характеризуется также отсутствием внутренней связи между детьми и родителями или лицами, их заменяющими. Здесь важно подчеркнуть социально-педагогическую составляющую явления безнадзорности, так как именно социальная педагогика дает обоснование его сущности, определяет признаки, основываясь на четком понимании того, что называется «надзор за несовершеннолетними». Надзор не должен сводиться к контролю за поведением ребенка, а состоит в поддержке, сохранении внутренней духовной связи с ним. Отсутствие такого надзора приводит ребенка в ситуацию, из которой он часто не может найти выход социально одобряемыми способами. Такое положение ребенка, усугубляясь, приводит его к крайне запущенной стадии, находящейся на грани необратимости, – беспризорности. Беспризорность определяет своеобразный социальный статус несовершеннолетнего, который он приобретает по собственному желанию или в силу стечения обстоятельств. Из сказанного следует, что между безнадзорностью и беспризорностью существует тесная связь, поскольку явление безнадзорности служит начальной стадией для беспризорности.

Итак, безнадзорные дети – это те, которые проживают в семье, но должный контроль за их воспитанием, обучением, поведением и развитием со стороны родителей, близких родственников или лиц, их заменяющих, не осуществляется. Ребенок при этом формально находится на родительском попечении, сохраняет эмоциональную привязанность к одному или нескольким членам семьи, но большую часть времени предоставлен сам себе. Беспризорные дети – это дети, оставшиеся без попечения родителей, потерявшие их, или дети, родители которых лишены родительских прав, а также не состоящие на попечении в тех или иных учреждениях. Безнадзорность и беспризорность детей и подростков – социально-педагогические риски, игнорировать которые опасно для общества в целом. Ведь такие дети и подростки имеют целый ряд проблем в развитии, которые можно сгруппировать в три блока.

1. Проблемы в личностном развитии характеризуются тем, что беспризорные и безнадзорные дети не испытывают беспокойства по поводу агрессивности или жестокого поведения, оправдывают жестокость и сами ее проявляют. Они не испытывают чувства вины, нарушая правила и законы, считая, что это норма (ездить без билета в общественном транспорте, воровать на рынке, отнимать вещи, т. е. проявляя девиантное поведение в разнообразных его формах), не умеют контролировать себя, не соблюдают ограничений. Дети, не имеющие должного надзора, демонстрируют недостаток предвидения, не могут объяснить, что последует за их действиями, как отреагируют другие, какие последствия это будет иметь для них. Они с трудом сосредотачиваются на каком-то деле; получают удовольствие от хорошо выполненных заданий, только если их похвалят. Дети и подростки имеют неадекватную самооценку (заниженную или завышенную), характеризуются бедностью эмоционального опыта.

2. Проблемы в социальном развитии выражаются в недоверии другим людям и сверстникам, поэтому безнадзорные и беспризорные несовершеннолетние стремятся все время быть начеку, быть бдительными. В эмоциональном плане они требуют любви, но при этом не допускают глубоких отношений, не раскрываются перед другими, а часто вообще выказывают враждебность. Иногда такие дети проявляют необоснованную социальную зрелость, делятся своим опытом и много рассказывают о том, что они делали в прошлом. Очень опасно то, что у них не сформирована ведущая деятельность (малыши не умеют играть, младшие школьники – учиться, а подростки – общаться).

3. Проблемы в познавательном развитии проявляются в трудностях с использованием логического мышления, замедленном темпе развития. Подростки испытывают трудности в планировании будущего, овладении многими понятиями, обобщениями, в развитии речи. У безнадзорных и беспризорных несовершеннолетних серьезные проблемы с личностным и социальным развитием, они характеризуются низким уровнем социальной компетентности по многим вопросам.

Названные проблемы в развитии приводят к разнообразным негативным последствиям. Беспризорные дети и подростки бродяжничают, занимаются мелким



воровством, попрошайничеством, проституцией, приобщаются к употреблению спиртных напитков, наркотических и токсических веществ, совершают противоправные действия. Многие становятся объектом насилия и торговли, вовлекаются в наркотический кругооборот, становясь нередко жертвами губительного зелья. Дельцы от наркобизнеса втягивают в орбиту потребителей наркотиков все большее количество несовершеннолетних.

Вызывает явление детской безнадзорности целый ряд социальных причин: бедность, рост преступности, нерегулируемая миграция, наркомания и др. Дети и подростки, оказавшиеся вне школы и не нашедшие себе постоянной работы, становятся «детьми улицы». В работе над проблемой детской безнадзорности выделяют две группы причин этого явления: семейные и индивидуальные<sup>6</sup>. К первым относятся дисфункциональность семей, различные искажения семейного воспитания, жестокость, а также алкоголизм, признаки асоциальной личностной деформации и криминальность родных, психопатические черты у родителей с аффективной возбудимостью и их незрелость и изолированность, неустойчивая самооценка, снижение толерантности к стрессам и личностные проблемы.

Основной причиной безнадзорности является ослабление связи с семьей, родными и близкими людьми. Это приводит к потере ответственности ребенка за свои действия, поскольку ему безразлично, что подумают о нем родные, что они будут чувствовать, узнав о его поступке. Такое положение вещей дает подростку чувство «свободы», к которой, как правило, стремится каждый, но проблема здесь заключается в том, что безнадзорные дети понимают эту свободу как безнаказанность, а не как ответственность за свои действия. Большинство подростков, характеризующихся длительным периодом безнадзорности, считают именно такую «свободу» главной ценностью для себя.

Исследователи выделяют три основные группы причин возникновения безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних. Социально-экономические – факторы, длительно нарушающие трудовой уклад жизни и деформирующие быт людей (экономический кризис, безработица, голод, эпидемии, интенсивные миграционные процессы в связи с военными конфликтами или природными

катаклизмами), спровоцированные современной социальной и политической ситуацией в нашей стране, которая характеризуется высокой нестабильностью, низкими доходами во многих семьях, спадом производства и ухудшениям качества питания.

Социально-психологические – факторы, связанные с кризисом семьи, увеличением числа разводов, потерей одного из родителей, опекуном, ухудшением климата в семье, грубым обращением с детьми, физическими наказаниями, сексуальным, физическим и эмоциональным насилием со стороны взрослых; факторы, связанные со стрессовыми ситуациями, в которых оказался ребенок: отсутствие в семьях заботы, психическая депривация, физическое и сексуальное насилие, плохие отношения с родителями и учителями. Эти причины часто выступают как следствие социально-экономических.

Психологические причины безнадзорности связывают с увеличением числа детей, имеющих выраженные аномалии, черты асоциального поведения; некоторые ученые соотносят их с генетическим предрасположением, среди подрастающего поколения такие дети составляют 5 %. В реальной жизни социально-экономические, социально-психологические и психологические причины безнадзорности и беспризорности связаны между собой и дополняют друг друга.

Другими дестабилизирующими факторами становятся нарушение прав детей в области образования, профессионального обучения, неоперативное решение органами опеки и попечительства вопросов жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей. Деятельность школы становится дополнительным фактором риска. Не имея формального права отчислить несовершеннолетнего, школа часто не готова оказывать им реальную социально-педагогическую помощь. Зачастую в общеобразовательном учреждении отсутствует должность социального педагога, который призван и готов поддержать ребенка. Таким образом, школа также может выступать институтом, способствующим росту безнадзорности. За последние годы резко увеличилось количество подростков в возрасте 14–15 лет, покинувших по разным причинам учреждения общего и профессионального образования и не начавших трудиться.

Фактором риска является семья, образ жизни родителей и родственников. Необходимость поиска дополнительного заработка сократила возможности общения родителей с детьми, совместных занятий, увеличивая тем самым опасность попадания детей в асоциальные группировки. Усиливающаяся алкоголизация и наркотизация многих семей способствовала отчуждению родителей от детей, предоставляя их самим себе, толкая в уличные компании с асоциальной направленностью. По данным Государственной думы, 18 из 37 млн детей в настоящее время находятся в зоне социального риска. 160 тыс. несовершеннолетних, уже совершивших правонарушения, пребывают в колониях. Сотрудники МВД считают подростков наиболее криминально активной частью населения. По данным исследования, проведенного Международным детским фондом ЮНИСЕФ, каждое пятое преступление в России совершается подростком; 85 % преступных группировок и банд включают в себя детей.

Беспризорность несовершеннолетних зависит не только от влияния факторов внешней социальной среды, но и от индивидуальных особенностей личности подростка, которые обуславливают его индивидуальное реагирование на различные жизненные неурядицы. Таким образом, факторы риска формирования безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних разнообразны и часто оказывают свое влияние комплексно.

Исследователи среди бродяжничающих, беспризорных подростков в зависимости от срока их пребывания в уличной среде выделяют три уровня. К первому относят подростков, которые пробыли на улице меньше месяца. Они еще не успели адаптироваться в этом мире, не утратили надежду на возвращение в свою семью; пытаются зарабатывать на жизнь – попрошайничают, собирают бутылки, иногда приворовывают у пьяниц.

Ко второму уровню относят подростков, которые пробыли на улице более месяца, иногда и до года. Как правило, они подверглись дополнительному риску жестокого обращения и насилиям уже после побега из дома или детского учреждения. Такие подростки уже приобрели опыт употребления алкоголя, токсических средств, нередко и сексуальных связей. Спектр их асоциального поведения значительно расширен по сравнению с детьми первого уровня, попрошайничеству они предпочитают воровство.

К третьему уровню относят подростков, покинувших дом более года назад. Они уже приобрели криминальный опыт, их нередко вовлекают в свою деятельность разного рода преступники. Переход подростка в эту группу увеличивает риск его социально-психологической деформации и уменьшает его шансы попасть в социально-реабилитационные учреждения. В сегодняшних условиях эта группа имеет тенденцию к росту.

Таким образом, можно сделать вывод об актуальности на сегодняшний день проблемы детской безнадзорности и беспризорности для нашего общества. Против ребенка действуют и кризисные процессы в семье, и социальная напряженность в обществе, и усиливающееся школьное неблагополучие, и широкий криминогенный фон общественной жизни. Ребенка выталкивают на улицу дисфункциональные семьи, численность которых заметно возрастает. Фактически беспризорные дети и подростки утратили связи с семьей, многие оказались на улице, приобрели негативный социальный опыт, проявляют формы девиантного и аддиктивного поведения. Все это деформирует психическое, физическое, личностное развитие детей и подростков, искажает процесс их социализации. Эти тенденции свидетельствуют о необходимости комплексного решения проблем профилактики безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Основы профилактики безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних / под ред. Ф. А. Мустаевой. М., 2003.

<sup>2</sup> Ожегов С. И. Словарь русского языка. 17-е изд. М., 1985. С. 43.

<sup>3</sup> Педагогический словарь : в 2 т. / под ред. И. А. Славовой. М., 1960. Т. 1. С. 34.

<sup>4</sup> Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / под ред. В. А. Иванова. М., 1993. Т. 1. С. 156.

<sup>5</sup> Терехина В. В. Безнадзорным детям особое внимание // Социальное обеспечение. 2002. № 5. С. 19.

<sup>6</sup> См.: Дармодехин С. В. Безнадзорность детей в России // Педагогика. 2001. № 5. С. 4.

УДК 37.013.42

Т. В. ХУТОРЯНСКАЯ

Педагогический институт Саратовского государственного университета  
E-mail: dialogus1@yandex.ru

## **К вопросу о снижении психолого-педагогических рисков в сотрудничестве педагога с семьей школьника**

В статье представлены результаты анализа негативных факторов семейного воспитания, анализа причин трудностей во взаимодействии педагогов и родителей. Рассматриваются принципы сотрудничества педагога с семьей школьника и связанные с данным видом профессиональной деятельности психолого-педагогические риски.

**Ключевые слова:** психолого-педагогические риски, сотрудничество, педагог, семья школьника.

T. V. HUTORYANSKAYA

## **To a Question on Decrease in Psiho-Pedagogical Risks in Cooperation of the Teacher with a Family of the Schoolboy**

In article results of the analysis of negative factors of family education, the analysis of the reasons of difficulties in interaction of teachers and parents are presented. Principles of cooperation of the teacher with a family of the schoolboy and connected with the given kind of professional work psiho-pedagogical risks are considered.

**Key words:** psiho-pedagogical risks, cooperation, teacher, family of the schoolboy.

В соответствии с Законом Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-I «Об образовании» одной из основных задач, стоящих перед современной школой, является взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития личности ребенка. Эта приоритетная тема заявлена в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» (от 4 февраля 2010 г.), где подчеркивается важнейшая роль семьи в воспитании. Повышенное внимание государства к вопросам сотрудничества семьи и начальной школы нашло отражение и в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) начального общего образования (утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373).

В современной социокультурной ситуации, как показывают социологические исследования, семья, являясь важным фактором развития личности школьника, в то же время может оказывать и негативные влияния. К ним можно отнести:

неполные семьи, в которых нередко отсутствуют необходимые звенья воспитательного процесса (эмоциональное тепло и ласка матери, мужское влияние отца, коллективистские отношения, характерные для полной семьи, и т.д.);

неблагополучные семьи (в которых есть алкоголизм и наркомания, аморальное поведение родителей, родители-правонарушители, фанатично религиозные семьи и др.)

создают атмосферу асоциального и антисоциального влияния;

недостатки в стиле педагогического руководства, ошибки в воспитании детей (авторитарность либо изнеженность, избалованность, бездумное удовлетворение потребностей ребенка) приводят к трудностям воспитательного характера;

неблагоприятный психологический климат в семье, отсутствие духовного родства ее членов иногда порождают детскую безнадзорность и беспризорность.

В связи с этим перед школой встают задачи педагогизации домашней среды – создания педагогически целесообразного сотрудничества семьи и школы и приобщения родителей к целенаправленному процессу воспитательной работы.

Опрос родителей выявил причины обращения за помощью к педагогу:

родители не придают особого значения трудностям воспитания;

испытывают затруднения в общении с педагогом;

считают, что с имеющимися проблемами справятся сами;

сомневаются в профессиональной компетентности педагога.

Педагогам эта проблема видится иначе:

родители молча выслушивают, но поступают по-своему;

трудно говорить с родителями, потому что они не терпят вмешательства в воспитание ребенка;

многие родители старше учителя и поэтому трудно завоевать их авторитет и повлиять на их позицию;

педагогу не хватает психологических знаний, практических умений, чтобы убедить родителей.

Все это лишний раз подтверждает, что в работе с семьей у педагога остается много нерешенных проблем. Для того чтобы реально помочь родителям, нужна систематическая и целенаправленная работа с ними педагогов, новые технологические приемы сотрудничества с семьей школьника. Поиск эффективных форм помощи семьям, имеющим детей школьного возраста, – одна из актуальнейших проблема современной школы.

Сотрудничество педагога с семьей школьника должно основываться на таких принципах, как:

обеспечение эмоционального благополучия и удовлетворение духовных и физических потребностей ребенка;

соблюдение единой линии в целях и задачах развития, обучения и воспитания детей в школе и семье;

уважение личности ребенка родителями и педагогами.

В то же время сотрудничество педагога с семьей школьника связано с некоторыми психолого-педагогическими рисками: диктатом в работе с семьей и закрытостью школы; низким уровнем педагогической культуры родителей; недостаточной компетентностью педагогов в организации сотрудничества с семьей школьника.

К сожалению, в целом ряде случаев школа еще остается «обществом в себе», закрытым для семьи. Отечественными исследователями доказано, что школа только тогда удовлетворяет в полной мере потребности семьи, когда является «открытой системой». Для снижения риска диктата школы в работе с семьей необходимо активно переходить к тесной интеграции школьного и семейного воспитания. В ее ходе родители получают доступ к рассмотрению таких вопросов, как выбор предметов для обучения, изменение сроков и длительности учебных семестров, утверждение школьных уставов. Кроме того, они участвуют в разработке мер по обеспечению медицинского обслуживания школьников, отдыха, питания, дисциплины и т. д. При хорошо организованном взаимодей-

ствии школа и семья становятся реальными партнерами в воспитании детей, где каждый отвечает за свою часть работы и имеет вполне определенные задачи.

Для того чтобы сотрудничество школы и семьи было более эффективным, родители должны обладать определенным уровнем педагогической культуры, отражающей степень их подготовленности как воспитателей и проявляющейся в процессе социального и семейного воспитания детей. Однако, несмотря на то что большинство родителей имеют среднее специальное или высшее образование, они не стремятся самостоятельно повышать свой уровень педагогической и психологической культуры. Основная роль в повышении педагогической культуры семьи принадлежит целенаправленному психолого-педагогическому просвещению, которым и должен заниматься педагог с соответствующими форм работы, например беседы и лекции на темы: «Как научиться быть хорошим родителем?», «Как найти к ребенку правильный подход?», «Как дать своему ребенку все самое лучшее и не сделать ошибок?», «Как помочь ребенку раскрыть свои способности?» и другие.

Общее педагогическое просвещение родителей целесообразно проводить по следующим направлениям:

определение задач и методов воспитания и образования детей;

изучение физиологических и психолого-педагогических особенностей развития детей и основ их воспитания в семье;

построение взаимоотношений родителей и детей, способов сотрудничества и регулирования отношений между школой и семьей;

выявление форм и методов, трудностей и ошибок семейного воспитания, обязанностей членов семьи;

пропаганда здорового образа жизни, проблемы занятости и досуга детей.

Повышение профессиональной компетентности педагога поможет снизить еще один риск в сотрудничестве с семьей школьника: педагог, вооруженный знанием семейной педагогики, возрастной психологии и практическими умениями организации сотрудничества с семьей школьника, может уверенно общаться с родителями, строить партнерские отношения, направленные на поиск общих решений воспитания и развития ребенка. Этому способствует использование разнообразных технологических приемов работы педагога с семьей, наиболее опти-

мальным является сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм взаимодействия. Так, например, обсуждение на родительском собрании каких-либо аспектов воспитания можно продолжить при индивидуальных и групповых консультациях с родителями. Такие собрания являются основной формой работы, где обсуждаются проблемы, возникающие в ходе взаимодействия семьи и школы, родителей и детей.

Важно, чтобы коллективные и групповые формы работы педагога с семьей сопровождались и межличностным взаимодействием, осуществляемым с помощью бесед, индивидуальных консультаций, совместного поиска решений проблем обучения и воспитания. Индивидуальная работа с родителями требует от учителя гораздо больше усилий и творческой активности, но и эффективность ее значительно выше.

В практической деятельности педагога также целесообразно использовать такие инновационные формы сотрудничества с семьей, как обучающие тренинги. Они помогают родителям понять собственные ошибки и

преодолеть трудности в воспитании детей, улучшить взаимоотношения с ребенком и предупредить отклонения в его поведении, наладить контакт с детьми и понять, какая им нужна помощь. Тренинги оказывают неоценимую помощь во взаимодействии с детьми, формируют умения бережного, доброго отношения к ним, вооружают необходимыми технологическими приемами активного слушания, понимания эмоционального состояния своих детей и необходимости использования поощрений и сокращения наказаний как проявления гуманного отношения к ним.

Резюмируя, отметим, что только в процессе сотрудничества педагога с семьей возможно успешное решение проблемы полноценного развития личности ребенка. А путями снижения возникающих в этом направлении психолого-педагогических рисков являются: исключение закрытости и диктата школы в работе с семьей, повышение уровня педагогической культуры родителей, компетентность педагогов в организации сотрудничества с семьей школьника.

УДК 159

Т. Ю. ФАДЕЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета  
E-mail: fadiy@mail.ru

### **Восприятие подростками и родителями рисков, связанных с отдыхом в летнем детском лагере**

В статье обосновано, что детский оздоровительный лагерь можно рассматривать как объект высокого риска. Рассмотрены риски, встречающиеся в его воспитательной среде. Автором представлены материалы экспериментального исследования по выявлению особенностей восприятия рисков, связанных с летним детским лагерем, подростками и родителями.

**Ключевые слова:** образовательная среда, летний детский лагерь, риск, психологические риски.

T. Yu. FADEEVA

### **Perception of Risks Connected with Rest in Summer Children's Camp by Teenagers and Parents**

The article substantiates that children's summer camp can be considered as an object of high risk. The risks meeting in its educational environment are considered. The author presents experimental research materials on revealing of features of perception of the risks connected with summer children's camp, teenagers and parents.

**Key words:** educational environment, summer children's camp, risk, psychological risks.

В последнее время пристальное внимание уделяется исследованию образовательной среды школы, так как именно она и ближайшее окружение являются условием и источником развития ребенка. Однако в современной психологической науке мало исследований, посвященных изучению среды

летнего детского оздоровительного лагеря. Так же, как и образовательная среда школы, воспитывающая среда детского лагеря влияет на становление личности ребенка, его психическое здоровье. Временный детский коллектив в летнем лагере часто становится референтной группой для детей и подростков

и определяет круг их интересов, взглядов и ценностных ориентиров, тем более достаточно много детей проводят в оздоровительном лагере все лето. Это обусловлено занятостью родителей, возможностью, отправив уже самостоятельного ребенка в лагерь, больше времени уделить другому, маленькому ребенку, а также желанием самих детей вырваться из-под опеки взрослых и почувствовать себя свободными и самостоятельными.

Основная цель летних детских лагерей – образовательное и культурное развитие. Природная окружающая среда лагеря позволяет развивать у детей экологическую культуру. В новых условиях расширяется поле социального взаимодействия ребенка, меняется круг его общения как со взрослыми (воспитателями, обслуживающим персоналом и т.д.), так и со сверстниками.

Ряд ученых утверждают, что современная школа является объектом высокого риска, поскольку она выпускает «сверхсложный продукт» – психологически здоровую личность. Детский оздоровительный лагерь наравне со школой можно рассматривать как объект большого риска. В. И. Зубков определяет риск как социальное поведение субъекта, осуществляемое в условиях неопределенности его исходов<sup>1</sup>. А так как источников неопределенности множество, то можно утверждать, что вся общественная жизнь на всех уровнях и в каждый момент пронизана рисками. Однако существует и другое понимание риска: он может рассматриваться как действие, направленное на привлекательную цель, достижение которой сопряжено с угрозой потери, а также как ситуативную характеристику деятельности, включающую неопределенность исхода и неблагоприятные последствия в случае неуспеха.

Применительно к образовательной среде обычно говорят о психологических рисках. Так, И. А. Баева, В. В. Семикин, рассматривая психологическую безопасность во взаимодействии участников образовательной среды, выделяют психологический риск, обусловленный использованием потенциально опасных психолого-педагогических технологий<sup>2</sup>. Психологические риски технологизации общего образования рассматривает Н. И. Лифанцева<sup>3</sup>. Определенные нарушения в системе школьных взаимоотношений в качестве риска изучает О. И. Леонова<sup>4</sup>.

К психологическим рискам относят: личностные особенности; страхи, тревожность;

невнимание к эмоциональной сфере ребенка; нарушение межличностных отношений между детьми; насилие, нетерпимость; деление на лидеров и изгоев; соперничество; отсутствие доверительных отношений; отсутствие психологической поддержки; авторитарность; жестокость, безразличие; самоутверждение педагога за счет ребенка и др. Кроме вышеперечисленных в загородном лагере возможны риски, которые можно отнести к социальным, например, опасность утонуть, отравиться, получить травму или перелом, так как в основном это происходит по вине специалистов, которые недобросовестно относятся к своим профессиональным обязанностям. Также можно говорить и об экологических рисках, таких как пожары.

В своем исследовании мы выделили две группы рисков, которые возможны в детском лагере: психологические и социальные, которые влияют на жизнь и здоровье детей. Цель исследования состояла в том, чтобы рассмотреть восприятие подростками и родителями рисков, связанных с пребыванием в летнем детском оздоровительном лагере; участвовало 70 подростков и 60 родителей города Саратова. Им была предложена разработанная нами анкета, которая состояла из 40 вопросов.

Анализ средних значений (по шкале от 1 до 10) показал, что для родителей отдых ребенка в летнем лагере является рискованным (7). Самыми значимыми рисками, являются: массовое отравление (8), травма ребенка (8), пропажа ценных вещей (8), пожар (7), купание в бассейне (6), походы в лес без взрослых (6), а также опасение за ребенка из-за некомпетентных вожатых и воспитателей (8).

Для детей в отличие от родителей значимыми рисками являются: потеря ценных вещей (5) и массовое отравление (5). Также следует отметить, что многие подростки готовы рискнуть и прогуляться на речку (7) или в лес (6) без присмотра взрослых.

Корреляционный анализ позволил выявить значимые положительные связи между опасением за ребенка из-за некомпетентных вожатых, воспитателей и тревогой за ребенка из-за того, что его будут принуждать что-либо делать ( $k=0,27$ ), могут унижить дети ( $k=0,23$ ) и взрослые ( $k=0,22$ ). Значимые отрицательные связи наблюдаются между страхом за ребенка из-за некомпетентных вожатых, воспитателей и спокойствием относительно того, что ребенок может подвергнуться насилию

( $k=-0,23$ ), угрозам ( $k=-0,24$ ) и унижению ( $k=-0,34$ ) со стороны взрослых.

Дети же не воспринимают отдых в детском лагере как угрозу их физическому или психическому здоровью. Родители больше опасаются ущерба, который может быть причинен физическому здоровью ребенка. Некомпетентность вожатых для родителей также является одним из факторов риска, который, в свою очередь, связан с принуждением, унижением, угрозами, насилием. Различия в восприятии рисков у детей и взрослых могут быть обусловлены тем, что родители переоценивают опасность природных и социальных факторов; одной из причин являются сообщения в СМИ о несчастных случаях в детских лагерях. Дети же больше ориентируются на свой опыт и рассказы друзей.

С помощью *t*-критерия Стьюдента мы сравнили восприятие рисков подростками, которые были в летнем детском лагере, и теми, кто там не был. Полученные результаты свидетельствуют о статистической значимости различий в восприятии подростками из разных групп следующих рисков: боязнь массового отравления ( $t=3,8$  при  $p=0,01$ ); опасение угроз со стороны вожатых и детей ( $t=1,73$  при  $p=0,1$ ); высмеивание взрослыми и детьми ( $t=1,93$  при  $p=0,1$ ); некомпетентность вожатых ( $t=2,03$  при  $p=0,05$ ); деление детей в отряде на лидеров и изгоев ( $t=3,44$  при  $p=0,01$ ). Можно заключить, что подростки, которые были в лагере, в отличие от тех, кто в лагере не был, больше всего боятся массового отравления. Для них также актуально опасение угроз со стороны вожатых и детей в их адрес, страх того, что в отряде их будут обзывать и высмеивать. Кроме того, значимым является наличие компетентных вожатых и опасение, что дети будут делиться на лидеров и изгоев.

С помощью *t*-критерия Стьюдента мы сравнили, насколько родители, дети которых были в летнем лагере, воспринимают пребывание там рискованнее, чем родители, дети которых не были в лагере, а также есть ли различия между восприятием рисков родителями и подростками. Полученные результаты свидетельствуют о том, что можно говорить о статистической значимости указанных различий ( $t=2,51$  при  $p=0,05$ ) и ( $t=4,792$  при  $p=0,01$ ). Родители, дети которых уже были в летнем лагере, воспринимают нахождение там ребенка в лагерь рискованнее, чем родители, дети которых в

лагере не были. Подростки в отличие от родителей не воспринимают отдых в детском лагере как какую-либо угрозу, независимо от того, был он в лагере или нет. Однако для подростков, которые были в лагере, более значимы психологические риски.

Корреляционное исследование восприятия подростками рисков детского загородного лагеря позволило выявить значимые как положительные, так и отрицательные связи. Если подросток считает рискованной поездку в летний лагерь, то наблюдаются значимые положительные связи с опасностью купания в бассейне ( $k=0,36$ ), опасностью пожара ( $k=0,29$ ), укусами насекомых ( $k=0,23$ ), получением травмы ( $k=0,45$ ), насилием ( $k=0,26$ ), опасением быть не принятым в отряде ( $k=0,30$ ). Кроме того, они опасаются, что никто не будет дружить с ними ( $k=0,26$ ), что они не найдут товарищей ( $k=0,22$ ), их будут высмеивать взрослые ( $k=0,38$ ), к ним будут проявлять неуважительное отношение ( $k=0,30$ ), в отряде будет соперничество ( $k=0,22$ ).

Выбор подростками знакомых вожатых имеет значимую положительную связь с отсутствием опасений угроз со стороны взрослых ( $k=0,25$ ) и принуждения ( $k=0,28$ ), а также угроз со стороны детей ( $k=0,234$ ) и соперничества в отряде ( $k=0,23$ ).

Выбор знакомых детей в отряде положительно коррелирует с боязнью отдыхать в лагере ( $k=0,26$ ), страхом насилия ( $k=0,23$ ), риском потери ценных вещей ( $k=0,41$ ), опасением относительно того, что с ними никто не будет дружить ( $k=0,26$ ), что они не будут приняты отрядом ( $k=0,36$ ), что будут «дедовщина» ( $k=0,39$ ), угрозы ( $k=0,43$ ) и высмеивание детьми ( $k=0,29$ ), принуждение ( $k=0,35$ ), унижение ( $k=0,33$ ), неуважительное отношение ( $k=0,29$ ), деление детей в отряде на лидеров и изгоев ( $k=0,26$ ), соперничество в отряде ( $k=0,37$ ).

Из полученных данных можно заключить, что подростки, которые предпочитают попасть в отряд к знакомым вожатым, руководствуются более этими предпочтениями, нежели опасениями за свою жизнь. Важность пребывания в отряде со знакомыми положительно коррелирует с наличием опасения за свое психическое здоровье.

Результаты исследования показали, что если родители сами отдыхали в лагере, то они не считают рискованным этот вид отдыха ( $k=0,32$ ), не боятся отпускать ребенка в лагерь ( $k=0,27$ ), не тревожатся, что ребенок

побежит на речку без присмотра взрослых (k=0,32), не бояться, что он потеряет ценные вещи (k=0,24). Они не тревожатся из-за того, что ребенок не будет принят коллективом отряда (k=0,21), что его будут унижать (k=0,25), что будут некомпетентные вожатые (k=0,23). Кроме того, их не особенно тревожит наличие или отсутствие в лагере знакомых их ребенку детей (k=0,20), наличие «дедовщины» (k=0,26) и унижения со стороны детей (k=0,21), возможность пожара (k=0,28).

Если ребенок уже отдыхал в лагере, то родители не считают поездку ребенка в лагерь рискованной (k=0,32). Они не тревожатся, что в лагере может возникнуть массовое отравление (k=0,24), что ребенок пойдет на речку без присмотра взрослых (k=0,33), потеряет ценные вещи (k=0,23). Однако переживают из-за того, что никто не будет общаться с ребенком (k=0,24), опасаются насилия (k=0,23), угроз со стороны взрослых (k=0,23) и детей (k=0,31) в адрес ребенка.

Результаты исследования показали, что родители, которые опираются на собственный опыт и опыт ребенка, не считают рискованной поездку в детский лагерь.

Восприятие пребывания в лагере как рискованного связано со страхом за ребенка (0,35), опасностью купания в бассейне (0,27), опасением пожара (0,42), опасностью укусов насекомых и змей (0,29), массового отравления (0,37), «дедовщины» (0,26) и унижения со стороны детей (0,32), высмеивания вожатыми (0,23). Кроме того, возникают опасения,

что ребенок не будет принят детьми отряда (0,23), может потерять ценные вещи (0,29). Родители, которые рассматривают поездку ребенка в лагерь как рискованную, склонны воспринимать риски разного типа примерно одинаково, несколько больше опасаясь травм, купания в бассейне, неуважительного отношения к ребенку и соперничества детей в отряде. Для них более значимо, чтобы ребенок попал к тем вожатым, которых они знают и работой которых довольны.

Родители, для которых более значимо, чтобы в отряде, куда попадает ребенок, были знакомые ему дети, не боятся «дедовщины» и купания ребенка без присмотра взрослых, но они тревожатся из-за возможности неуважительного отношения к нему и соперничества в отряде.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что в восприятии рисков, связанных с летним детским оздоровительным лагерем, у подростков и родителей наблюдаются отличия: подростки не воспринимают отдых как явную угрозу для своего физического здоровья, а родители считают его рискованным и опасаются за физическое и психическое здоровье ребенка. Для подростков более актуальны психологические риски. Можно констатировать также, что обеспечение психологической безопасности воспитательной среды летнего детского лагеря представляется достаточно актуальной проблемой.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Зубков В. И. Риск как предмет социологического анализа // Социс. 1994. № 4. С. 3–9.

<sup>2</sup> См.: Баева И. А., Семикин В. В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников. URL: [http://lib.herzen.spb.ru/text/baeva\\_semikin\\_5\\_12\\_7\\_19.pdf](http://lib.herzen.spb.ru/text/baeva_semikin_5_12_7_19.pdf) (дата обращения: 20.02.2011).

<sup>3</sup> См.: Лифанцева Н. И. Психологические риски и возможности технологизации образования. URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/010-15.pdf> (дата обращения: 22.04.2011).

<sup>4</sup> См.: Леонова О. И. Психологические риски образовательной среды школы в эмоционально-личностном состоянии подростков // Психологическая наука и образование. 2009. № 5. С. 20–24.



## ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

### Экопсихология и социальная рискология

#### *Ecopsychology and Social Riskology*

**26–27 АПРЕЛЯ 2011 г.** на базе факультета педагогики, психологии и начального образования Педагогического института Саратовского государственного университета по инициативе кафедры психологии образования состоялся **Всероссийский научный семинар «Экопсихология и социальная рискология»**, работа которого была посвящена обсуждению актуальных проблем социальных рисков в экологической, социальной и педагогической психологии.

Интерес к проблеме рисков связан с разработкой новых научно-педагогических технологий, а также программ научных исследований, вносящих вклад в решение проблем, определяемых приоритетным направлением образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности Саратовского государственного университета «Риски социальных систем».

Целью данного семинара явилось осмысление вопросов, связанных с социальными рисками: в частности, это социально-психологические проблемы миграции, межэтнических отношений, «социальная бедность», субъективное неблагополучие, групповое поведение и др.

С тематическими сообщениями выступили доктор психологических наук, член-корреспондент Российской академии образования, руководитель лаборатории экопсихологии развития учреждения РАО «Психологический институт» (г. Москва) В. И. Панов, доктор психологических наук, профессор, заведующий

кафедрой психологии образования Педагогического института Саратовского государственного университета Р. М. Шамионов, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования Педагогического института Саратовского государственного университета М. В. Григорьева. В выступлениях были раскрыты некоторые современные методологические подходы к исследованию рисков, отмечен недостаток комплексных и систематических психологических исследований рисков, определены направления исследований рисков в экологической, социальной и педагогической психологии, обозначено проблемное поле психологических и социально-психологических исследований рисков.

В обсуждении актуальных вопросов экологических и социальных рисков в современном обществе приняли участие ученые Москвы и Саратова, психологи-практики и студенты психологических специальностей. Намечены перспективы дальнейших исследований и определены направления сотрудничества научных центров, занимающихся психологическими аспектами проблемы рисков. Принято решение об издании материалов семинара и проведении международной научной конференции на базе Саратовского госуниверситета.

М. В. Григорьева

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Акаимова Юлия Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: akaimova.yulia@yandex.ru

**Арендачук Ирина Васильевна** – кандидат психологических наук, доцент, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования. E-mail: arend-irina@ya.ru

**Бочарова Елена Евгеньевна** – кандидат психологических наук, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: bocharova-e@mail.ru

**Вагапова Альфия Равилевна** – кандидат психологических наук, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: Al\_fiya@bk.ru

**Васильева Людмила Леонидовна** – кандидат педагогических наук, доцент, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: lap2004@yandex.ru

**Голованова Анна Анатольевна** – кандидат психологических наук, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: ann-gola@mail.ru

**Григорьева Марина Владимировна** – доктор психологических наук, доцент, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, профессор. E-mail: grigoryevamv@mail.ru

**Зубкова Ирина Владимировна** – Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, старший преподаватель. E-mail: zubkova64@rambler.ru

**Калужный Анатолий Афанасьевич** – доктор психологических наук, доцент, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, профессор. E-mail: kalugn@mail.ru

**Клёнова Милена Александровна** – аспирант, Саратовский государственный университет, кафедра общей и социальной психологии. E-mail: milena\_d@bk.ru

**Малышев Иван Викторович** – кандидат психологических наук, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: iv.999@list.ru

**Папшева Лилия Валентиновна** – кандидат педагогических наук, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: lvp64@mail.ru

**Рягузова Елена Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент, Са-

ратовский государственный университет, кафедра общей и социальной психологии, доцент. E-mail: rjaguzova@yandex.ru

**Тарасова Людмила Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, доцент, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: let01@mail.ru

**Ткачёва Мария Сергеевна** – кандидат психологических наук, доцент, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: tkachevam@mail.ru

**Фадеева Татьяна Юрьевна** – Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, ассистент. E-mail: fadiy@mail.ru

**Хуторянская Татьяна Валентиновна** – кандидат педагогических наук, Педаго-

гический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, старший преподаватель. E-mail: dialogus1@yandex.ru

**Черняева Татьяна Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: cherniaeva@inbox.ru

**Шамионов Азат Дамирович** – Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, аспирант. E-mail: adsh86@mail.ru

**Шамионов Раиль Мунирович** – доктор психологических наук, профессор, Педагогический институт Саратовского государственного университета, заведующий кафедрой психологии образования. E-mail: shamionov@mail.ru

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Akaemova Yulia Aleksandrovna** – candidate of pedagogy, Pedagogical Institute of Saratov State University, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: akaemova.yulia@yandex.ru

**Arendachuk Irina Vasilyevna** – candidate of psychology, Pedagogical Institute of Saratov State University, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: arend-irina@ya.ru

**Bocharova Elena Evgenyevna** – candidate of psychology, Pedagogical Institute of Saratov State University, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: bocharova-e@mail.ru

**Chernyaeva Tatiyana Nikolaevna** – candidate of pedagogy, Pedagogical Institute of Saratov State University, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: cherniaeva@inbox.ru

**Fadeeva Tatyana Uryyevna** – Pedagogical Institute of Saratov State University, subdepartment of psychology of education, assistant. E-mail: fadiy@mail.ru

**Golovanova Anna Anatolyevna** – candidate of psychology, Pedagogical Institute of Saratov State University, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: ann-gola@mail.ru

**Grigoryeva Marina Vladimirovna** – doctor of psychology, professor, Pedagogical Institute of Saratov State University, subdepartment

of psychology of education, professor. E-mail: grigoryevamv@mail.ru

**Hutoryanskaya Tatyana Valentinovna** – candidate of pedagogy, Pedagogical Institute of Saratov State University, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: dialogus1@yandex.ru

**Kalugny Anatoly Afanasyevich** – doctor of psychology, professor, Pedagogical Institute of Saratov State University, subdepartment of psychology of education, professor. E-mail: kalugn@mail.ru

**Klenova Milena Aleksandrovna** – Saratov State University, subdepartment of psychology of education, postgraduate student. E-mail: milena\_d@bk.ru

**Malyshev Ivan Viktorovich** – candidate of psychology, Pedagogical Institute of Saratov State University, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: iv.999@list.ru

**Papsheva Liliya Valentinovna** – candidate of pedagogy, Pedagogical Institute of Saratov State University, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: lvp64@mail.ru

**Ryaguzova Elena Vladimirovna** – candidate of psychology, associate professor, Saratov State University, subdepartment of general and social psychology. E-mail: rjaguzova@yandex.ru

**Shamionov Azat Damirovich** – Pedagogical Institute of Saratov State University, subde-

partment of psychology of education, postgraduate student. E-mail: adsh86@mail.ru

**Shamionov Rail Munirovich** – doctor of psychology, professor, Pedagogical Institute of Saratov State University, subdepartment of psychology of education, professor. E-mail: shamionov@mail.ru

**Tarasova Ludmila Evgenyevna** – candidate of pedagogy, Pedagogical Institute of Saratov State University, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: let01@mail.ru

**Tkacheva Mariya Sergeevna** – candidate of psychology, Pedagogical Institute of Saratov State University, subdepartment of psychol-

ogy of education, associate professor. E-mail: tkachevam@mail.ru

**Vagapova Alfiya Ravilevna** – candidate of psychology, Pedagogical Institute of Saratov State University, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: Al\_fiya@bk.ru

**Vasilyeva Ludmila Leonidovna** – candidate of pedagogy, Pedagogical Institute of Saratov State University, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: lap2004@yandex.ru

**Zubkova Irina Vladimirovna** – Pedagogical Institute of Saratov State University, subdepartment of psychology of education, senior teacher. E-mail: zubkova64@rambler.ru

## **ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ,**

**публикующих статьи в журнале**

**«Ученые записки Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского. Серия Психология. Педагогика»**

Журнал «Ученые записки Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика» выходит 4 раза в год.

В журнале публикуются научные и научно-методические работы по актуальным проблемам психологии, педагогики и связанных с ними отраслей науки и практической деятельности.

Журнал публикует оригинальные, законченные научные или практико-ориентированные работы, выполненные в контексте актуальных проблем в различных областях психологии и педагогики:

- теоретические и методологические статьи;
- статьи, описывающие эмпирические исследования;
- новые методические приемы;
- короткие сообщения (описание эмпирических исследований и новых методик);
- обзоры литературы (информационно-аналитические и критико-аналитические);
- рецензии на книги, обзоры текущей научной печати, сообщения и отчеты о состоявшихся научных мероприятиях (конгрессах, съездах, симпозиумах), научную хронику и информационные материалы, посвященные известным психологам.

### **Общие требования к содержанию и оформлению рукописи**

Журнал публикует только ранее не опубликованные материалы.

Рукопись должна обосновывать новые методологические или теоретические подходы; содержать новые факты; синтез или критику существующих точек зрения и уже опубликованных результатов; вводить новые цели и гипотезы, новые методические приемы.

Журнал публикует законченные работы, выводы которых являются полностью обоснованными и не носят предварительный характер. Описания пилотажных исследований к рассмотрению не принимаются.

Рукопись должна быть отредактирована, обладать концептуальной строгостью, логической связностью подходов, объяснений и выводов, ясностью и краткостью изложения.

Статьи подвергаются рецензированию и в случае положительного отзыва – научному и контрольному редактированию. Рецензии на статьи, направленные на доработку, высылаются авторам в электронной форме, рецензии на отклоненные статьи – в письменной форме.

Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо от авторов, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все изменения, сделанные в статье. Статья, задержанная на срок более трех месяцев или требующая повторной доработки, рассматривается как вновь поступившая.

Редколлегия оставляет за собой право литературной и научной редакции содержания статьи по согласованию с автором.

Для публикации статьи автору необходимо представить в редакцию следующие материалы и документы:

- подписанный автором текст статьи, включая УДК, резюме и ключевые слова (краткое изложение предмета исследований, результатов и выводов) на русском и английском языках, таблицы, рисунки и подписи к ним;

- сведения об авторе: имя, отчество и фамилия, должность, ученая степень и научное звание, служебные адреса и телефоны, телефаксы и адреса электронной почты с указанием автора, ответственного за переписку с редакцией;

- рецензию, заверенную подписью, печатью по месту работы рецензента;

- файлы всех вышеперечисленных представляемых материалов.

Статьи следует присылать в редколлегия серии простыми или заказными письмами по адресу:

410012, г. Саратов, ул. Белоглинская, 10а, ком. 326 (кафедра психологии образования), журнал «Ученые записки Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика», ответственному секретарю журнала Бочаровой Елене Евгеньевне. E-mail: bocharova-e@mail.ru

Плата за публикацию рукописей не взимается.

### **Структура публикаций**

Публикация статей начинается с индекса УДК (слева), затем следует заглавие статьи, инициалы и фамилии авторов, полное официальное название учреждения, e-mail автора. Затем – аннотация к статье (не более 3 предложений), ключевые слова (не более 10) на русском и английском языках. Завершают статью ПРИМЕЧАНИЯ (концевые сноски).

### **Требования к оформлению рукописи**

Текст статьи должен быть напечатан через 1 интервал, размер шрифта (Times New

Roman) основного текста – 14, второстепенного (сноски, таблицы, подписи и надписи к рисункам, приложения, примечания) – 12.

Все страницы рукописи следует пронумеровать.

Следует избегать многостраничных таблиц; большие по объему данные предпочтительнее распределить между несколькими таблицами. Каждая таблица должна быть пронумерована арабскими цифрами и иметь тематический заголовок, кратко раскрывающий ее содержание. Подзаголовки столбцов должны быть максимально краткими и информативными.

Формат рисунка должен обеспечивать ясность передачи всех деталей. Обозначения и все надписи на рисунках даются на русском языке; размерность величин указывается через запятую. Подрисуночная подпись должна быть самодостаточной без апелляции к тексту. Если иллюстрация содержит дополнительные обозначения, их следует расшифровать после подписи.

Список цитируемой литературы следует оформлять по ГОСТ Р 7.05-2008. В примечании (библиографическом списке) нумерация источников должна соответствовать очередности ссылок на них в тексте. Ссылки на литературные источники оформляются в виде концевых сносок по мере встречаемости. Сноски нумеруются арабскими цифрами (<sup>1</sup>, <sup>2</sup> ...) надстрочными символами.

Ссылки на неопубликованные работы не допускаются. Все процитированные в статье работы должны быть указаны в примечании (библиографическом списке).

### **Требования к оформлению электронной версии**

Текст рукописи, а также таблицы должны быть предоставлены в виде файлов (одного или нескольких) на дискетах «3.5» или на CD в формате MS Word 6.0 и выше (кроме MS Word 2007) для Windows. Текст файла должен быть идентичен распечатке текста статьи. Таблицы, подготовленные в текстовом редакторе Лексикон, редакцией не принимаются.

Графики и диаграммы должны быть выполнены в специализированном редакторе,

входящем в состав MS Word, что значительно облегчит их редактирование (при необходимости), или же в формате редактора векторной графики – Corel Draw, Adobe Illustrator. Растровые версии, а также графики и диаграммы, созданные в MS Excel, редакцией не принимаются. Диаграммы должны быть черно-белыми, а все деления необходимо выполнять штриховкой.

Иллюстрации должны быть представлены в форматах: LineArt (растр) – TIFF 600–1200 dpi (LZW сжатие), Grey (фото) – JPEG 300–600 dpi (степень сжатия 8–10). Векторные рисунки следует подавать в форматах

EPS, AI, CDR, не используя при этом специфических заливок и шрифтов. Рисунки, созданные в каких-либо текстовых редакторах, не принимаются.

Дискеты и рукописи не возвращаются.

*Рукописи, оформленные без соблюдения настоящих правил, в редакции не регистрируются и возвращаются авторам без рассмотрения.*

Более подробную информацию можно получить на сайте [www.sarkapsyobr.ru](http://www.sarkapsyobr.ru)