

ISSN 2224-0152

**«Наука. Мысль: электронный
периодический журнал»**

№ 12 . - 2014

Научный журнал

Серия “Психологические науки”



Волжский – Черногорск, 2014

Научный журнал «**Наука. Мысль: электронный периодический журнал**» является научно-практическим изданием.
ISSN 2224-0152 • «A science. Thought: electronic periodic magazine» • scientific journal.

В38

Журнал основан в 2011 году.

Свидетельство о регистрации Эл № ФС 77 - 46701 от 23.09.2011.

Периодичность – не реже 4 номеров в год.

Электронная версия журнала (scientific e-journal) на издательской платформе RAE Editorial System в свободном доступе по адресу: URL: <http://wwenews.esrae.ru/>
и на сайте URL: <http://wwenews.ru/>

Редакционная коллегия

Учредитель М.М. Подколзин, к. с.-х. н., гл. редактор Л.Ф. Чупров, к. псих. н., ответственный секретарь П.В. Сабанин.

Члены редколлегии номера:

Янка Димитрова **Стоименова** – доктор педагогики, доцент (Благоевград, Болгария)

Михаил Михайлович **Подколзин**, к. сельскохозяйственных наук (Россия, Волжский),

Станислав Александрович **Степанов**, д. педагогических н., к. исторических н., профессор (Москва, Россия),

Александр Николаевич **Антоненко**, к. биол. н., доц. (Минск, Беларусь),

Емилия Николова **Патарчанова**, доктор по экономической и социальной географии (Болгария, Благоевград).

E-mail: e.wwenews@yandex.ru

Адрес редакции в г. Волжском (учредитель): 404106, Волгоградская область, г. Волжский, ул. Большевикская, д. 7.

Адрес редакции в г. Черногорске (гл. редактор): 655158 Россия, Хакасия, г. Черногорск, ул. Калинина, дом 15, кв. 67, e-mail: pahar.leonid@rambler.ru

© Научный журнал «**Наука. Мысль: электронный периодический журнал**», 2014.

© Авторы сообщений, 2014.

СОДЕРЖАНИЕ

Об этом, завершающем год, номере журнала (вступительное слово выпускающих редакторов)	4
---	---

Психологические науки

Байкин С.А. Детская психология в воспитательном процессе	6
Вержибок Г.В. Социально-психологические контексты лидерства у студентов ..	9
Мантикова А. В., Тен Ю.В. Состояние подросткового одиночества в контексте личностных особенностей	18
Сабанин П.В. Индивидуальная и групповая психодиагностика с помощью компьютерных диагностических программ	33
Чупров Л.Ф. Деонтология в психологической практике	38
Подколзин М.М. В ожидании звона курантов (слово учредителя по итогам прошедшего года)	43
Содержание / Table of Contents	3 / 45



© «Наука. Мысль», 2014.
Подписано в печать 31.12.2014.

ОБ ЭТОМ, ЗАВЕРШАЮЩЕМ ГОД, НОМЕРЕ ЖУРНАЛА (ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ВЫПУСКАЮЩИХ РЕДАКТОРОВ)

Уважаемые читатели! Редакция научного журнала «**Наука. Мысль**: электронный периодический журнал» представляет вашему вниманию очередной, двенадцатый номер издания за 2014 год. Он представлен направлением публикаций в рамках тематики «Психологические науки».

Этот номер открывает статья С.А. Байкина. Первоначально материал был расположен на сайте «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» [1], но не вошел в сборник, изданный на бумажной основе.

Несомненно, внимание читателей привлечет и статья автора из Республики Беларусь, Г.В. Вержибок, которая посвящена мало разработанному вопросу лидерства у студентов.

На наш взгляд, будут интересны и материалы на психологическую тематику преподавателя из Хакасии А.В. Мантиковой, представившей статью в соавторстве с Ю.В. Тен, практическим психологом из Красноярска. Этот дуэт авторов уже успешно дебютировал в нашем журнале [2].

Актуальный вопрос обсуждает в своей статье аспирант из Москвы П.В. Сабанин. Это компьютерная психологическая диагностика. Несомненно, материал заслуживает внимания, тем более что Хакасия была в свое время в числе пионеров в разработке технологий компьютерной психодиагностики [3].

Материал, представленный Л.Ф. Чупровым, познакомит читателя с авторским видением мало разработанной проблемы: деонтология в работе практикующего психолога.

Завершит номер сообщение по итогам прошедшего года учредителя нашего журнала М.М. Подколзина.

Таким образом, этот номер подготовлен коллективом авторов из Беларуси и России.

Приятного чтения.

Библиография

1. Байкин С.А. *Детская психология в воспитательном процессе* // Учебная деятельность студентов, обучающихся по направлению «Педагогика»: диагностика, структура, психологическая и педагогическая регуляция. Материалы Международной российско-болгарской научно-практической конференции (Благоевград - Черногорск, 20 декабря 2014 г.) / Под ред. Е.К. Янакиевой и Л.Ф. Чупрова // <http://bulletinpp.esrae.ru/209> - С. 113-115.

2. Мантикова А.В., Тен Ю.В. Групповая коррекция детской агрессивности в

условиях ДОУ

3. *Пережогин А.А., Чупров Л.Ф.* Из опыта работы Центра компьютерной психодиагностики и профориентации // Теоретические и прикладные проблемы практической психологии (Тезисы докладов межреспубликанской научно-практической конференции 27-28 марта 1992 г.).- Краснодар, 1992.- С. 84-85.

Выпускающие редакторы:

Ольга Юрьевна **Гребешкова**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии МПСИ, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан)

Андрей Сергеевич **Щукин**, член редакционной коллегии ЭНЖ «Наука. Мысль», ответственный секретарь научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири», Городская страховая медицинская компания, информационно-аналитический отдел (Санкт-Петербург)



© О. Ю. Гребешкова, 2014.

© А. С. Щукин, 2014.

© «Наука. Мысль», 2014.

Подписано в печать 31.12.2014.

УДК 159.922.72

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ¹

С.А. Байкин, Otto Group Russia (Москва, Россия), e-mail: *life-kadet@ya.ru*

Резюме: тезисы к конференции «Учебная деятельность студентов, обучающихся по направлению «Педагогика»: диагностика, структура, психологическая и педагогическая регуляция».

Ключевые слова: тезисы, детская психология, воспитательный процесс, основные понятия.

Nurser psychology in educational process

Abstract: abstracts for the conference "Educational activity of students in the direction of "Pedagogy": diagnostics, structure, psychological and pedagogical regulation.

Keywords: abstract, child psychology, educational process, basic concepts.

Важными звеньями образования являются воспитание и получение знаний [1]. Получение знаний заставляет молодого человека быть озабоченным для того, чтобы во взрослой жизни соответствовать насущным вопросам времени. Однако знания могут сочетаться с наличием или отсутствием воспитанности, то есть умения вести себя в обществе в качестве благонаправленного человека. Понятия добра и зла [2] сопровождают человека от рождения в течение всей жизни.

В свою очередь, начиная с детского возраста, можно наблюдать наличие психологии [3], заключающейся в любопытстве, стремлении к красивому, необычному, незнакомому и тому подобное. Подобное стремление у одних людей проявляется активно, а у других пассивно. Тем не менее, у детей можно наблюдать, согласно [4], три вида свободы: свобода, необременённая с окружающим миром; свобода в условиях жизни в обществе; духовная свобода. Личная свобода ребёнка может исходить из его эгоцентризма понимания того, что в центре всех событий находится ребёнок.

Свобода в обществе связана с учётом восприятия поведения ребёнка в семье, на улице, в образовательном учреждении и т.д. Свобода в обществе может формировать этноцентризм, то есть восприятие мира с точки зрения принадлежности к определённому этносу. Духовная свобода предполагает наличие

¹ Материал рекомендовал А.С. Шукин, выпускающий редактор номера. Рецензент к.псх.н. Л.Ф. Чупров (Черногорск, Россия).

у детей желания делать добро, жалеть и беречь природу и др. К духовной свободе можно отнести творческое озарение, романтику и др.

В процессе воспитания приходится сталкиваться с преодолением ряда недостатков: лени, отсутствие терпения, тщеславия, высокомерие и т.д. Все эти недостатки, согласно [5] объединены понятиями: властолюбие, серебролюбие и сластолюбие. Согласно книге [6], существует закон сродства, связи одного доброго дела со следующим добрым делом. Шагая от одного доброго дела к другому, человек обретает желание оставаться в таком состоянии. Однако подобный закон касается и череды недобрых дел. Отсюда следует делать всё, чтобы у ребёнка превосходило количество добрых дел, чтобы не ужесточалось его поведение.

Согласно [4], любой ребёнок способен совершать свои действия поэтапно: начало, ход действия, окончание. По мере взросления этапы могут сокращаться или удлиняться в зависимости от решаемой задачи. Тем ни менее, избегать последовательность прохождения этапов не рекомендуется.

Дитя, находясь в обществе, постоянно учится и плохому и хорошему поведению. Именно отсюда в последующем он становится сторонником добра или зла, создания или разрушения, правды или лжи. Кроме этого, формированию характера человека способствуют современные средства массовой информации, технические и медицинские средства, распространение порочных наклонностей, культа грубой силы. Принижение чувства меры в совершении добрых дел может обернуться злом. Злом может стать смешивание понятий справедливости и законности, наличие двойных стандартов. Без присутствия жертвенности (отстаивания своего мнения с риском для жизни себя и своих близких) не может быть практического примера для молодых людей, так как книжные и устные примеры со временем теряют свою привлекательность.

Таким образом, детская психология в воспитательном процессе нуждается в поиске новых форм своего применения.

Литература:

1. Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. - Издание 2-е, дополненное. - М.: Мариос, 2011. - 456 с. - 1 000 экз. - ISBN 5-7897-0241-2
2. Аверина Н.Г. О духовно – нравственном воспитании младших школьников./Н.Г. Аверина // Начальная школа – 2005 - №11
3. Марцинковской Т.Д. Детская практическая психология: Учебник. - М.: Гардарики, 2000. - 255 с.
4. Сочинения Епископа Игнатия (Брянчанинова). - Том 1-3 "Аскетические опыты", С.-Петербург, 1886.
5. Сочинения Епископа Игнатия (Брянчанинова). - Том 5, "Приношение современному монашеству", С.-Петербург, 1886.



Сведения об авторе

Станислав Анатольевич **Байкин** - аспирант (Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского), ведущий системный аналитик, Otto Group Russia (Москва, Россия).

© С.А. Байкин, 2014.

© Наука. Мысль, 2014.

Подписано в печать 31.12.2014.



УДК 316.46+37.013.21

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ ЛИДЕРСТВА У СТУДЕНТОВ ²

Г.В. Вержибок, УО «Минский государственный лингвистический университет» (МГЛУ), Минск, Беларусь. E-mail: galina_minsk@mail.ru

Резюме. В статье представлены общие и частные социально-психологические особенности студенческих групп, раскрываются социальная ситуация и специфика возрастного развития, обозначены типология лидерства, значимые качества и образ лидера, показаны детерминанты и проявления изучаемого феномена с учетом гендерной специфики.

Ключевые слова: лидерство, тип лидерства, гендерная специфика лидерства, студенческая молодежь.

The social and psychological contexts of leadership in students

Abstract. The article presents the general and specific socio-psychological characteristics of student groups, reveals the social situation and the specifics of the age of development, marked leadership typology, significant quality and a leader image shows the determinants and manifestations of the phenomenon under study from a gender perspective.

Keywords: leadership, leadership style, gender specifics of leadership and students

Современная жизнь ставит перед молодежью задачи, которые требуют активного включения в социальные отношения, во взаимодействие с людьми и социальными институтами в экономической, политической и духовной сферах. Молодежная инициатива, стремление к участию в жизни общества и государства, к удовлетворению и реализации различных социальных потребностей и интересов ведут к возникновению лидерства, добровольчества и других форм социальной активности. Наблюдается непосредственная связь этих проявлений с особенностями их социализации, взаимодействия с социумом. Молодежь – основной стратегический ресурс общества, именно эта группа активно участвует в модернизации страны, в проведении реформ. Актуальным становится вопрос о приобретении лидерских навыков в молодежной среде для решения конструктивных и значимых задач социума.

Студенчество как социальная группа характеризуется особым общественным поведением и «собственной» психологией, которые связаны со специфическими

² Статью рекомендовал А.С. Шукин, выпускающий редактор номера. Рецензент к.псх.н. Л.Ф. Чупров (Черногорск, Россия).

условиями жизни, труда и быта. При этом жизненный цикл в современном обществе становится более гибким; ряд традиционных норм и ожиданий меняется, возраст теряет многие из своих привычных значений. В результате формируется общество, не зависящее от возраста (*age-irrelevant society*), в котором не существует единой возрастной нормы для принятия на себя какой-то конкретной роли (Б.И. Нойгартен).

В юношеском возрасте развитие общности молодых людей обусловлено технологическим и социальным усложнением общественной жизни, появлением новых требований профессионального образования, личностной зрелости и социального положения. *Главный конституирующий момент социальной ситуации – молодой человек находится на пороге вступления в самостоятельную жизнь, это эпоха «второго рождения» (Ж.-Ж. Руссо).*

Существенным моментом выступает определение жизненного пути, обращенность в будущее, обретение идентичности, превращаясь в «аффективный центр» жизненной ситуации, где концентрируются интересы и основная деятельность. Значимыми предпосылками успешного социального самоопределения личности являются сформированный интеллектуальный потенциал, *адекватная самооценка*. Важную роль играет оценка своих возможностей, состояния здоровья, уровня учебной подготовки, материальных условий семьи и др. *Суть вопроса развития состоит не в открытии чего-то совершенно нового, а в формировании интегративного самосознания личности (И.С. Кон, 1978).*

Наряду с сохранением большой роли коллективно-групповых форм общения нарастает значение индивидуально-личностных контактов и привязанностей. В общении со сверстниками преодолеваются многие внутриспсихологические барьеры и в группе разрешаются, хотя и не всегда социально приемлемым образом, личностные проблемы. С этим связана сильнейшая потребность в общении, где определяется чувство «мы», объединении «своих» и отделении «чужих». В этот период индивид конституирует себя и как представитель определенного поколения.

Приобретение знаний и подготовка себя как специалистов и профессионалов является для студентов основным занятием. **Общие социально-психологические особенности студенческих групп** определяются тем, что по формальной классификации – это реальные, временные, по преимуществу малые, контактные, минимально иерархизированные (старший в учебной группе) и регламентированные группы. Они объединены единой учебной целью, но индивидуализированы по результату – каждый получает последствия собственного учения, хотя и испытывает порой влияние средовых факторов. В учебном коллективе нет материально или формально выраженных ежедневных критериев эффективности труда всех и каждого (подобно имеющимся на каждом производстве), есть лишь разрозненные текущие оценки отдельным обучающимся и рубежные (чаще всего семестровые и курсовые), материально практически не стимулируемые. *Частные* социально-психологические особенности студенческих групп связаны со спецификой социально-психологической атмосферы в вузе и на

факультетах, а *индивидуально-групповые* – с особенностями курсов и каждой группы, которые зависят от комплектования, состава тех лиц, из которых они состоят, сложившихся взаимоотношений между ними и микрогруппами (если они возникают), истории и уровня их развития, и пр. [1].

Осознание своих собственных интересов побуждает студенчество к общественно-политической и социальной активности. Внеучебная работа, выполняемая в вузе, создает оптимальные условия для формирования лидерских качеств молодого человека. Активная жизненная позиция выступает как некий гарант свежих идей, неординарных подходов, смелых управленческих решений, именно в таких специалистах особенно заинтересованы работодатели. Изучение современного поколения студенческой молодежи и воспитание лидеров представляется значимым и актуальным. Сегодняшние лидеры среди социально активных студентов в будущем могут проявить себя в качестве руководителей, общественных и политических лидеров, сферой деятельности которых является общество и его социальные институты (Е.С. Соколова, 2003).

Лидерство – это процесс влияния на людей, направленный на достижение поставленных целей. Первоочередными задачами лидеров являются: планирование процесса труда, создание структур организации и контроль над использованием ее ресурсов. С помощью направления действий других людей лидер достигает собственных результатов. К основным элементам процесса лидерства (руководства) относятся влияние (поддержка), обеспечение добровольного участия и достижение цели [2]. Студенческую среду можно рассматривать как показательную, где оформляются представления и проявляются новые социальные роли.

Определены пять основных сфер деятельности, где студенты проявляют лидерство. В зависимости от содержательных характеристик деятельности, формируются условия, в которых острота востребования проявления лидерских функций группы не однозначна. Так, спокойно-равномерная деятельность, с доминированием целей отдаленной перспективы, при достаточно умеренной системе появления элементов новизны в определенных условиях не создают предпосылок для актуализации лидерских функций и, соответственно, требований, предъявляемых членами группы к занятию социальной роли лидера.

Установлено (Е.С. Аврова, Т.Н. Мартынова, 2008), что для большинства студентов важно, как их воспринимает группа (70% респондентов ответили положительно, различий между группами юношей и девушек не выявлено). В качестве факторов, влияющих на восприятие того или иного члена группы, респондентами были отмечены:

- особенности поведения воспринимаемого, т.е. каким образом он строит свои отношения с группой (80% респондентов);
- личностные характеристики воспринимаемого, т.е. степень открытости группе, оригинальность, интеллектуальные способности (50%);
- внешние характеристики, такие как привлекательность, стиль и т.д. (15% опрошенных);

- восприятие человека человеком, которое обусловлено психологической установкой и сложившимися отношениями (8%).

Степень уважения всей группы к тому или иному студенту определяет лидер группы и наиболее популярные студенты. Так создается четко регламентированная закрытая система с конкретными требованиями к членам группы и жесткими критериями вступления в нее. Каждая структура (формальная и неформальная), сфера (деловая и эмоциональная) внутригрупповых отношений диктует свои требования к характеристикам лидерства, предъявляя соответствующие требования к лидерам.

Ряд исследователей (Т.В. Бендас, И.П. Волков, Е.М. Дубовская, О.И. Ключко, И.Н. Логвинова и др.) отмечают, что социальная активность девушек обнаруживается как в неформальном лидерстве, так и в сочетании с официальной позицией в группе – староста, что подразумевает выполнение формальных функций и проявляется в ярко выраженном общественном поведении. Юношей в большей степени привлекает неформальное лидерство, проявление которого происходит независимо от влияния педагогического состава и не требует выполнения различных директив и установок. Лидерская роль приемлема равно как для юношей, так и для девушек, независимо от их официального положения в группе (староста или рядовой член группы).

По мнению Н.Н. Григорьевой (2006), можно выделить следующие *типы лидерства* и установить психологические особенности студенческих лидеров в различных сферах жизнедеятельности группы:

- интеллектуальное (по Д.В. Ушакову) – определяется качеством умственных способностей, умением применять их и, частично, уровнем успеваемости студента;
- организаторское – способность студента выполнять функции организатора;
- эмоциональное (по Л.И. Уманскому) – студенты, к которым другие члены группы идут за эмоциональной поддержкой и сопереживанием;
- иницирующее (по Е.С. Соколовой) – креативный потенциал личности, ее активность;
- коммуникативное (по Н.Н. Григорьевой) – устанавливается по принципу желательности и привлекательности в общении [3].

Интеллектуальное лидерство студентов связано с их основной деятельностью в колледже – учебной. У девушек оно основано в большей степени на стремлении быть образцом в учебной деятельности для остальных членов группы, заинтересованности в получении высоких оценок, ответственности и на способности к социальной адаптации (соответствие желаемым моделям поведения, адаптация к указаниям педагога). У юношей лидерство выражается в способности интеллектуально активизировать учебную деятельность всей группы, что проявляется в их умении анализировать, иницировать, нестандартно мыслить и интеллектуально влиять на однокурсников.

Организаторское лидерство студентов состоит в активном взаимодействии с членами группы, налаживании общественных связей и деловой интеграции (по Л.И.

Уманскому). Эксперты отмечают, в организаторской деятельности девушки проявляют себя как тактичные, рассудительные и исполнительные лидеры, иногда – как властные и требовательные по отношению к исполнителям. Юноши-организаторы преимущественно опираются на рядовых членов группы и предпочитают передать им часть своих обязанностей, они менее взыскательны, чем девушки, но они достаточно негативно относятся к критике и со стороны однокурсников, и со стороны педагогов.

Иницилирующее лидерство в наибольшей степени характерно для юношей (по Т.В. Бендас). Отмечается их высокая активность тогда, когда необходимо придумать новый проект, составить интересную программу, предложить оригинальную идею, участие в инициации. Девушки готовы все это превратить в жизнь, кропотливо работать до полного достижения результатов, вникая даже в незначительные детали.

В *эмоциональном лидерстве* преобладают девушки, которое связано у них с повышенным уровнем экспрессии (по К. Левину), что способствует разрешению конфликтных ситуаций между членами коллектива и установлению благоприятного климата в группе. Для лидеров-юношей данный тип лидерства характерен в наименьшей степени.

В *коммуникативном лидерстве* студенты обоего пола практически в равной степени декларируют личностные характеристики в сфере общения. Это такие особенности индивида, как: коммуникативные навыки, контактность, объем и способы владения информацией, умение слушать и анализировать, преодолевать «барьеры» общения, компетентность и др.

При смене деятельности происходят существенные изменения в содержании структурных компонентов группы. Так, если в процессе учебной деятельности не выявляется четко обозначенной структуры лидерства, то при исследовании той же студенческой группы в условиях внеучебной деятельности четко выявляются наиболее значимые лица. Исследователь (Н.В. Белякова, 2002) объясняет такое положение так:

- учебная деятельность – ее цели, задачи, условия не предполагают наличие данной структуры, т.к. выдвижению лидера не способствует недостаточная конкретность образа цели, отдаленность перспективы, а также спокойное течение деятельности, очень слабо выраженные предпосылки проявления конфликтной ситуации;

- в управленческой деятельности факультета конкретно проявляется достаточно выраженное совмещение функций руководителя и общего лидера.

Соответственно, все это не предполагает актуализации лидерских функций, тогда как при возникновении конкретной ситуации возникают конкретные непосредственные цели и при осознании их группой важными лидерские функции становятся резко востребованными. Сделан вывод, что процесс учебной деятельности не является благоприятной почвой для выделения лидеров из числа студентов в силу его равномерности и небольшого количества ситуаций, требующих от группы принятия волевых решений. В свою очередь, деятельность

не связанная с процессом обучения предполагает постановку конкретных задач, что делает качества, присущие лидерам, необходимыми группе [4].

В студенческой среде роль формального лидера менее популярна, чем (в целом) роль лидера группы и роль неформального лидера. При анализе ответов на вопрос о том, почему статус формального лидера не совпадает со статусом неформального лидера группы, были получены следующие варианты ответов: «староста, профорг (формальный лидер) группы избирается, как правило, администрацией деканата, а не большинством членов группы», «формальный лидер чаще выдвигается сам в надежде стать полноценным лидером, но не получает поддержки со стороны группы», «когда выбирали старосту группы, не учли интересы и мнения всех членов группы», «формальный лидер не становится подлинным лидером потому, что не имеет необходимых для этого качеств, не умеет поддерживать отношений с членами группы» и пр. Роль формального лидера (например, староста группы) ассоциируется у студентов с официальной, т.е. преимущественно с деловой, учебно-организационной деятельностью, неформального – со сферой общения, развлечений, в меньшей степени с учебной деятельностью [5].

Для прогнозирования успешного развития студента как социально активного актора значимо определение индивидуально-типологических особенностей, которые находят место при проявлении лидерства. Современная психологическая наука рассматривает лидерство и социальное взаимодействие студентов с позиции социальной одаренности, которая приобретает многообразные формы. Первостепенную роль в ней играет личностная характеристика человека (Д.В. Ушаков, 2004), большое значение имеет тот факт, как воспринимают друг друга и самих себя ее члены. Для выдвижения на роль лидера индивид должен обладать определенной совокупностью социально-психологических качеств, которые будут эталонными для группы (А.С. Крикунов, Б.Д. Парыгин, В.П. Позняков и др.).

Считается, что в качестве детерминантов лидерства могут рассматриваться (Р. Хоган):

- экстраверсия (высокий уровень выраженности – представлена такими характеристиками, как напористость, энергичность, активность);
- невротизм (низкий уровень выраженности – эмоциональная стабильность, уверенность);
- сознательность (высокий уровень выраженности – организованность, ответственность, надежность, настойчивость);
- доброжелательность (высокий уровень выраженности – склонность к сотрудничеству, неэгоистичность, доброта).

Подчеркивается значение формирования социальной ответственности, в частности, у лидеров молодежных движений. Субъективной предпосылкой развития ответственности является сформированность таких важнейших социально-психологических характеристик личности, как просоциальная направленность, сложившаяся система ценностей, интернальность, социальная зрелость, выраженная социальная активность, мотивация достижения. Выявлено

(И.А. Панарин, 2010), что среди лидеров молодежных движений присутствуют 6,6% испытуемых с высоким уровнем готовности к социальной ответственности. Большинство считают, что лидер наиболее ответственен за внутренние социально-групповые явления в молодежном движении и за изменение отношения к нему [6, с. 38-39].

При ассоциативном описании образа студенческого лидера (Н.Н. Григорьева, 2006) для большинства опрошенных (80,5% студентов) наиболее значимыми оказались его личностные качества. На следующих позициях отмечаются: коммуникативно-поведенческие, внешние и ролевые характеристики лидера. По их мнению, образ лидера складывается из следующих характерологических особенностей, это – ответственность, интеллект, сила воли и характера, отзывчивость, честность, настойчивость, чувство юмора, эмоциональная устойчивость, активность, доброжелательность, уравновешенность. Следовательно, в качестве лидера воспринимается тот член студенческой группы, в личности которого наиболее ярко выражены качества, соответствующие представлениям группы о лидерстве (прототипу лидера).

Фиксируется, что отношение большинства опрошенных студентов к лидеру (и лидерству) интерпретируется как положительное. Длительность существования студенческой группы отражается на особенностях межличностного восприятия лидеров. Специфика выраженности и сочетания разных типов лидерства определяет принадлежность студенческих лидеров к группе абсолютных лидеров и парциальных лидеров (деловых и эмоционально-коммуникативных). Студенты 1-го курса более стереотипизированно воспринимают лидеров, притом, что более гибкое восприятие лидерской роли отмечается у студентов 2-3-го курсов. При самооценке реальных и оценке идеальных лидерских качеств студенты проявляют наличие и желательность всех лидерских признаков в варьирующей степени их выраженности [3].

Новым в разработке проблемы лидерства является изучение ее *гендерного аспекта* и организация конкретных научных исследований (Т.В. Бендас, 2000, 2005). Наиболее часто изучаются следующие шесть проблем связи лидерства и пола: 1) частота появления мужчин и женщин в роли лидеров; 2) лидерский стиль поведения; 3) эффективность выполнения лидерской роли; 4) лидерство и половая структура группы; 5) стремление к лидерству; 6) гендерная идентичность лидеров. Нередко отличия лидеров разного пола были просто отражением общих гендерных различий, т.е. имели больше сходства с рядовыми участниками своего пола, чем с лидерами противоположного пола [7, с. 23].

Установлено (И.А. Панарин, 2010), что существуют значимые различия между полами по показателям социальной ответственности (готовность персональной позиции, установка на принятие, прошлый опыт) на уровне микро- и макросоциального окружения. Юноши более дифференцированно определяют социальную ответственность лидера, в то время как девушки чаще считают, что лидер должен быть ответственен за все и за всех, но редко называют, за что конкретно. Девушки имеют больший опыт социальной ответственности на уровне

микро- и макросоциального окружения и значимо более высокую готовность принятия позиции ответственности [6, с. 32].

Не обнаружено значимых различий по стилям ни у стихийных лидеров, ни у студенческих лидеров, хотя принадлежность к тому же полу может искажать оценки экспертов (в сторону преимуществ именно своего пола). Однако большей продуктивностью отличаются мужские группы и мужчины – стихийные лидеры, по сравнению с женщинами-лидерами в женских группах; у девушек-лидеров преобладают авторитарные черты, у юношей-лидеров – демократические; в женских студенческих группах по сравнению с мужскими отмечается большее рассогласование формального и неформального лидерства (Т.В. Бендас, 2000). Наиболее продуктивна работа в монополовых мужских группах и с ведомым своего пола (Е.П. Ильин, 2002). Анализируя поведение молодежных лидеров в ситуациях наличия или отсутствия социальной депривации, И.Н. Логвинов (1991) установил, что в обеих ситуациях лидерами чаще становятся девушки, чем юноши и их лидерство является скорее «парциальным», чем «абсолютным» и т.д. [7, с. 25-26].

Современному обществу необходимы граждане, способные по-новому взглянуть на насущные проблемы, вести за собой. На первый план выходят такие важные человеческие качества как мобильность, конкурентоспособность, компетентность. Студенческая молодежь – это жизненная сила общества, сгусток энергии, нерастроченных интеллектуальных и физических сил, требующих выхода, за счет этих сил жизнь общества может быть омоложена, оживлена (И.М. Ильинский, 2001). Задачи образования состоят и в том, чтобы развивать и совершенствовать способность молодежи к активности, которая позволяет находить уникальные жизненные смыслы, вырабатывать способы личностного и профессионального самоопределения, и, в том числе, формировать собственный стиль поведения, развивать коммуникативные, организаторские и лидерские качества.

Литература

1. Павловский, В.В. Ювентология: проект интегративной науки о молодежи: моногр. / В.В. Павловский. – М.: Академический Проект, 2001. – 304 с. – (Серия «Gaudeamus»).

2. Давлетова, А.И. Развитие лидерских качеств студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ А.И. Давлетова; Славянск.-на-Кубани гос. пед. ин-т. – М., 2007. – 24 с.

3. Григорьева Н.Н. Гендерные особенности проявления лидерства у студентов (на примере учебных групп колледжа): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01, 19.00.05 /Н.Н. Григорьева; Моск. гуманит. ун-т. – М., 2006. – 27 с.

4. Белякова, Н.В. Социально-психологические особенности проявления лидерства в студенческих группах: дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Белякова. – М., 2002. – 197 с.

5. Вержибок, Г.В. Лидерство в социальном и образовательном пространстве: учеб.-метод. пособие / Г.В. Вержибок, В.И. Шупляк. – Минск: РИВШ, 2012. – 362 с.

6. Панарин, И.А. Психология социальной ответственности лидеров молодежных движений: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.05 / И.А. Панарин; Гос. ун-т управл. – М., 2010. – 47 с.

7. Вержибок, Г.В. Гендерные различия активности и лидерства / Г.В. Вержибок // Ученые записки Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского. Сер. Психология. Педагогика. – 2009. –Т. 2. - 1(5)87. – С. 20-27.

— ● —

Сведения об авторе

Галина Владиславовна Вержибок – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Минского государственного лингвистического университета (Минск, Беларусь).

— ● —

© Г.В. Вержибок, 2014.

© Наука. Мысль, 2014.

Подписано в печать 31.12.2014.

— ● —

СОСТОЯНИЕ ПОДРОСТКОВОГО ОДИНОЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ³

А.В. Мантикова, Медико-психолого-социальный институт ХГУ им. Н.Ф. Катанова
Ю.В. Тен, практический психолог, г. Красноярск.

Резюме. Статья экспериментального характера. В статье обсуждаются теоретические вопросы подросткового одиночества. Произведен анализ собственных полученных экспериментальных данных. Результаты экспериментального исследования отражены в таблицах и графиках.

Ключевые слова: психология, подростковый возраст, одиночество

The state of teenage loneliness in the context of personal characteristics

Abstract Article experimental nature. The article discusses theoretical issues of adolescent loneliness. The analysis of their own experimental data. The results of the pilot study are reflected in tables and graphs.

Keywords: psychology, adolescence, loneliness

Состояние одиночества переживается человеком по-разному на протяжении всей жизни, в разные её периоды. Впервые как состояние оно осознается наиболее остро в подростковом возрасте в связи с тем, что расширяются и актуализируются социальные потребности. Среди них: потребности в установлении значимых межличностных отношений, в накоплении собственного социального опыта, в расширении дружеских контактов, в знакомстве с различными людьми, потребности в причастности и признании, желание быть принятым различными социальными группами.

Исследователи сходятся на том, что одиночество связано с переживанием подростка оторванности от общества сверстников, семьи. Подросток становится одиноким тогда, когда осознает неполноценность своих отношений с людьми, лично значимыми для него. Он выбирает одиночество, когда не находит эмоционального отклика в ходе общения с другими людьми.

Проблема одиночества подростков получила отражение в трудах известных зарубежных психологов, таких как Р. Вейс, Г. Салливан, Ф. Фромм-Рейхман, К. Роджерс, К. Ясперс и другие. В отечественной психологии крайне мало работ, посвященных проблеме одиночества, особенно у подростков. Это связано с тем,

³ Статью рекомендовал А.С. Шукин, выпускающий редактор номера. Рецензент к.псих.н. Л.Ф. Чупров (Черногорск, Россия).

что отечественная психологическая наука в советский период как бы не замечала этот феномен, полагая, что советскому подростку не свойственно и даже противопоказано состояние одиночества. Среди немногих российских исследователей, занимающихся данной проблематикой, можно назвать специалистов в области одиночества и переживаний И. С. Кона, С. Г. Корчагину, Н. Е. Покровского. Проблема одиночества требует серьезного осмысления, теоретических и экспериментальных научных исследований.

Признавая существование и психологическую содержательность подросткового одиночества, следует отметить, что какими бы ни были пути подростка, приводящие его к одиночеству, важнее то, как он сам воспринимает это своё состояние и как он его использует. Продуктивное использование этого состояния снимает трагическую окраску. Человек может найти в одиночестве возможность совершенствования, самовоспитания у него тех или иных умений, интересов, активно заниматься спортом, то есть путь к себе, либо возможность развития в себе альтруизма, сочувствия, сопереживания, милосердия, сострадания, то есть путь к людям.

Объект исследования: личностные особенности подростков.

Предмет исследования: личностные особенности подростков, испытывающих состояние одиночества.

Цель исследования: изучить личностные особенности подростков, испытывающих состояние одиночества.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ литературы по проблеме одиночества в подростковом возрасте.

2. Выявить личностные особенности подростков, испытывающих состояние одиночества.

3. Провести сравнительный анализ личностных особенностей подростков, испытывающих с группой ровесников, не испытывающих состояние одиночества.

5. Найти связи переживаемого одиночества и личностных особенностей подростков.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что у подростков, испытывающих состояние одиночества, преобладает заниженная самооценка, низкий уровень коммуникативных способностей и организаторских навыков, они эмоционально неустойчивы, более зависимы, ориентированы в большей степени на свой внутренний мир, неуверенны в себе. Также, переживаемое одиночество имеет связь с личностными особенностями подростков.

Методологической основой нашего исследования явились:

- положение Л. А. Венгера о личностных особенностях, как устойчивых психологических образованиях;

- положение Д. Рассела и М. Фергюсона, в котором одиночество рассматривается как единое явление, отличающееся по испытываемой интенсивности переживания;

- достижения отечественной и зарубежной психологии в области изучения проблемы одиночества: К. Роджерса, Г. Салливана, Ф. Фромм-Рейхмана, С. Г. Корчагиной, Н. Е. Покровского и других;

- гипотеза И. С. Кона о том, что в подростковом возрасте чувство одиночества – это явление, являющееся следствием рождения внутренней жизни;

Методы исследования:

Анализ психологических и педагогических источников по проблеме одиночества.

Эмпирические:

- методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона;
- методика Г.Н. Казанцева «Определение уровня самооценки»,
- методика «Коммуникативные, организаторские способности» (КОС) В.В. Синявского и В.А. Федорошина;
- методика «16-ти факторный личностный опросник» Р. Кэттелла.
- Методы количественной и качественной обработки данных с использованием методов математической статистики (ранговая корреляция (r) Спирмена, U-критерий Манна-Уитни, угловое преобразование Фишера для сравнения процентных долей).

Практическая значимость исследования. Данное исследование представляет интерес для педагогов-организаторов, воспитателей, учителей школы, работающих с подростками как группы риска: склонных к девиантному, делинквентному поведению, так и с «внешне благополучными» подростками.

Теоретическая значимость исследования состоит в осуществлении теоретического анализа проблемы особенностей самооценки и коммуникативных способностей подростков, испытывающих состояние одиночества.

Надежность и достоверность данных, полученных в работе, обеспечивается применением методик, адекватных цели и объекту исследования, количественным и качественным анализам эмпирического материала.

База исследования: В исследовании принимали участие учащиеся МБОУ СОШ № 1, МОУ СОШ №2, с. Ермаковское 7-9 классов, средний возраст которых составил 14 лет, в первоначальной диагностике участвовало 126 подростков.

На первом этапе исследования был выявлен уровень одиночества подростков с помощью методики диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона и, используя результаты данной методики, мы разбили выборку на две равные по количеству группы: экспериментальную – подростков, испытывающих состояние одиночества, и контрольную – подростков, не испытывающих состояние одиночества в данное время. Далее нами были определены личностные особенности подростков из контрольной и экспериментальной групп с помощью методики Г.Н. Казанцевой

«Определение уровня самооценки», методики «Коммуникативные, организаторские способности» (КОС) В.В. Синявского и В.А. Федорошина и методики «16-ти факторный личностный опросник» Р. Кэттелла.

Сравнительный анализ личностных особенностей подростков, испытывающих и не испытывающих состояние одиночества

Для сравнительного анализ самооценки подростков, испытывающих и не испытывающих состояния одиночества, результаты, полученные в двух группах, по методике Г.Н. Казанцевой, сведем в единую таблицу 1.

Таблица 1

Уровни самооценки подростков контрольной и экспериментальной групп

Уровни Испытуемые	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Кол-во чел.		Кол-во чел.		Кол-во чел.	
Экспериментальная группа	6	15	22	55	12	0
Контрольная группа	14	35	24	60	2	

Из таблицы мы видим, что большинство подростков из контрольной и экспериментальной групп, имеют средний уровень самооценки. Подростков из контрольной группы с высоким уровнем самооценки чуть больше. И меньше всего подростков из контрольной группы оказалось с низким уровнем.

Критерий Фишера позволил выявить значимые различия в показателях низкого уровня самооценки ($\varphi^*=3,17$; $p\leq 0,01$).

Данные результаты мы отобразили на рисунке 1.

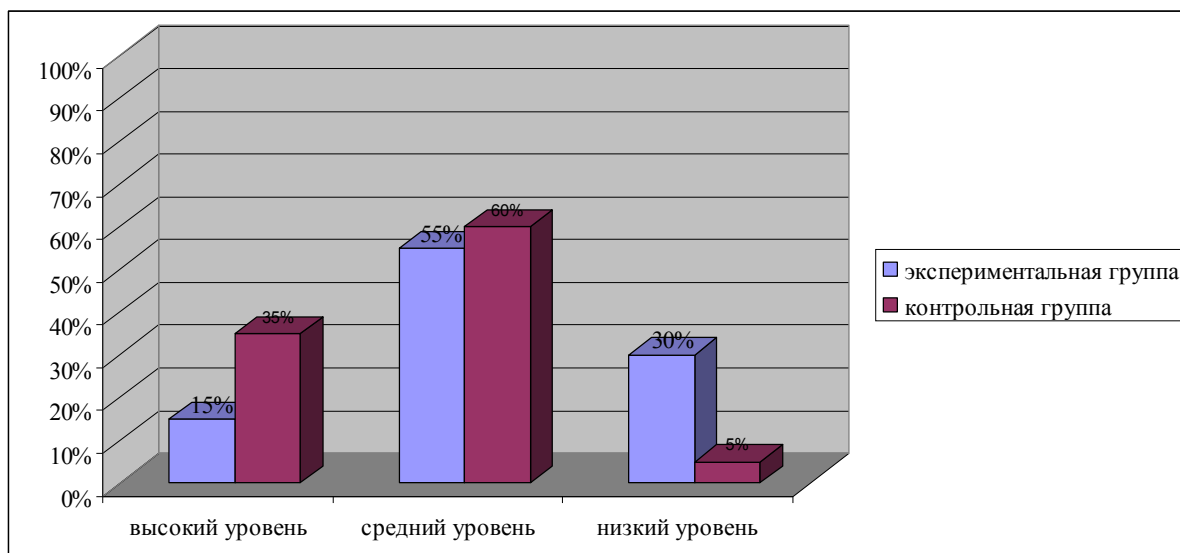


Рисунок 1. Уровни самооценки подростков, испытывающих и не испытывающих состояние одиночества

Таким образом, из рисунка 1 мы видим, что больше всего подростков в двух группах со средним уровнем самооценки. Они оценивают себя по своим поступкам и деяниям, по отношению к себе окружающих. Чуть меньше подростков из контрольной группы с высоким уровнем самооценки. Для этих ребят характерна требовательность не только к окружающим, но в первую очередь к себе, часто они ставят перед собой завышенные цели, и добиваются их. С заниженной самооценкой оказалось меньше всех испытуемых в экспериментальной группе. У этих ребят слабая вера в себя, боязнь получить отказ, снижение самоуважения, они, как правило, легко поддаются влиянию, с трудом осознают, что могут совершать хорошие поступки, так как считают себя неспособными к ним.

Результаты коммуникативных способностей, полученные контрольной и экспериментальной группами, по методике «Коммуникативные, организаторские способности» (КОС) В.В. Синявского и В.А. Федорошина, мы поместили в таблицу 2.

Таблица 2
Коммуникативные способности подростков

Уровни Испытуемые	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Абс. число	%	Абс. число	%	Абс. число	%
Экспериментальная группа	3	8	25	62	12	30
Контрольная группа	16	40	20	50	4	10

Из таблицы мы видим, что большинство подростков из контрольной и экспериментальной групп, имеют средний уровень коммуникативности. Подростков из контрольной группы с высоким уровнем коммуникативности чуть больше. И меньше всего подростков из контрольной группы оказалось с низким уровнем коммуникативности. Критерий Фишера позволил выявить значимые различия в показателях высокого уровня коммуникативности ($\varphi^* = 3,55$; $p \leq 0,01$). Данные результаты мы отобразили на рисунке 2.

Из рисунка мы видим, что, у подростков контрольной и экспериментальной групп большинство имеют средний уровень коммуникативных способностей, среди подростков контрольной группы большинство с высоким уровнем, а в экспериментальной группе больше испытуемых с низким уровнем коммуникативных способностей.

Результаты организаторских способностей, полученные контрольной и экспериментальной группами, по методике «Коммуникативные, организаторские способности» (КОС) В. В. Синявского и В. А. Федорошина, мы поместили в таблицу 3.

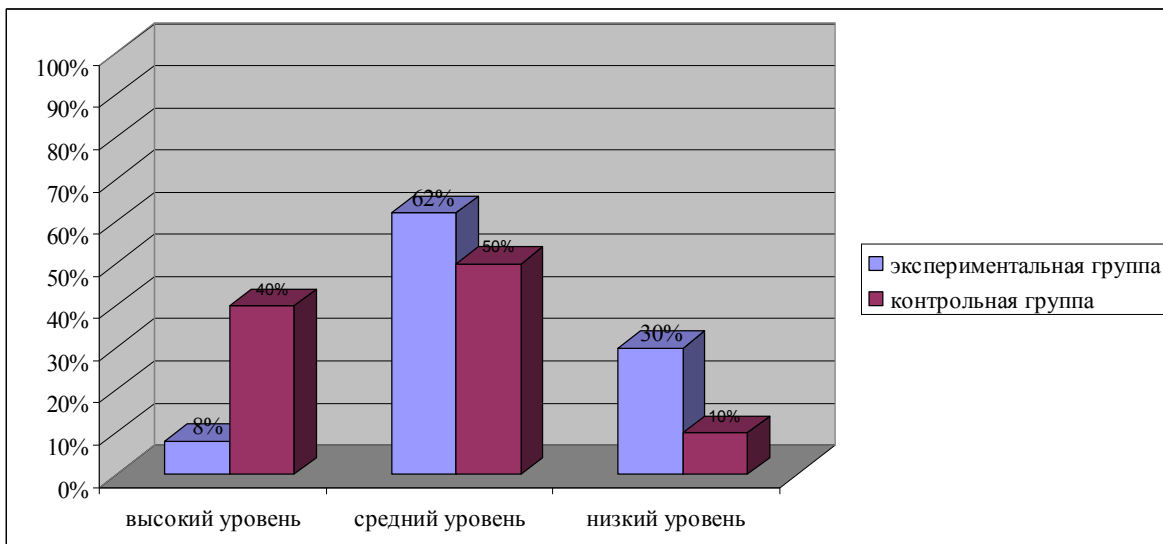


Рисунок 2. Коммуникативные способности подростков

Таблица 3

Организаторские способности подростков

Уровни Испытуемые	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Абс. число	%	Абс. число	%	Абс. число	%
Экспериментальная группа	4	10	16	40	20	50
Контрольная группа	16	40	18	45	6	15

Из таблицы мы видим, что большинство подростков из контрольной группы, имеют средний уровень организаторских способностей. Большинство подростков из экспериментальной группы с низким уровнем организаторских способностей. И меньше всего подростков из контрольной группы оказалось с низким уровнем организаторских способностей, а в экспериментальной – с высоким. Критерий Фишера позволил выявить значимые различия в показателях высокого уровня организаторских способностей ($\varphi^*=4,31$; $p \leq 0,01$). Данные результаты мы отобразили на рисунке 3.

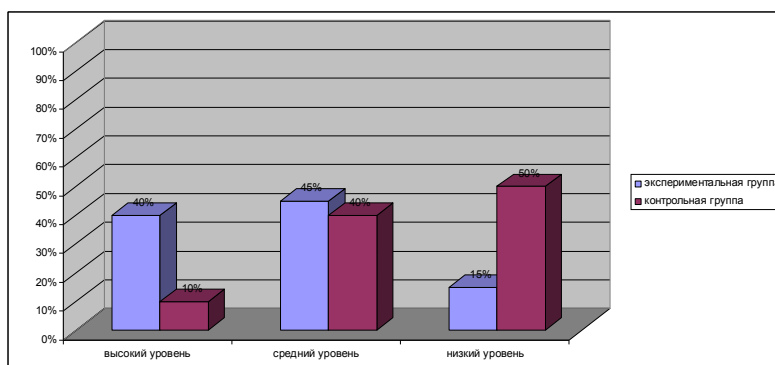


Рисунок 3. Организаторские способности подростков

Из рисунка мы видим, что, у подростков экспериментальной группы большинство имеют средний уровень организаторских способностей, среди подростков контрольной группы большинство с низким уровнем.

Также, приведём соотношение средних баллов в совокупности по трём параметрам: самооценке, коммуникативным и организаторским способностям на следующем рисунке.

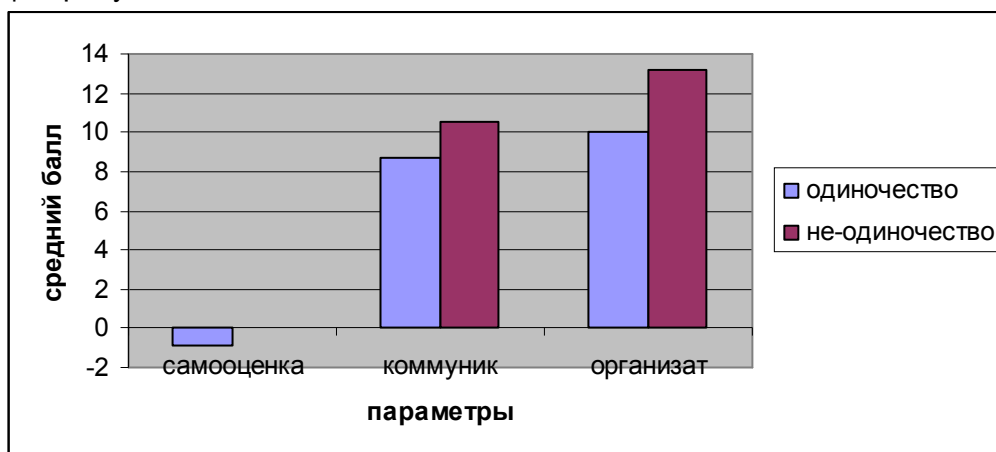


Рисунок 4. Сравнительные данные по самооценке, коммуникативным и организаторским способностям подростков, N=80

У подростков, испытывающих состояние одиночества, самооценка ниже, чем у подростков, не испытывающих состояние одиночества, $U=445,5$; $p \leq 0,001$. Также, и коммуникативные, и организаторские способности менее выражены у подростков, не испытывающих состояние одиночества, $U=355,00$; $p \leq 0,001$ и $U=491,0$; $p \leq 0,001$ соответственно.

Таким образом, исследуемые нами подростки из экспериментальной группы обладают более низкой самооценкой и менее выраженными коммуникативными и организаторскими способностями.

Результаты, полученные контрольной и экспериментальной группами по методике «16-ти факторный личностный опросник» Р. Кэттелла представим для наглядности в виде графика, (см. рисунок 5).

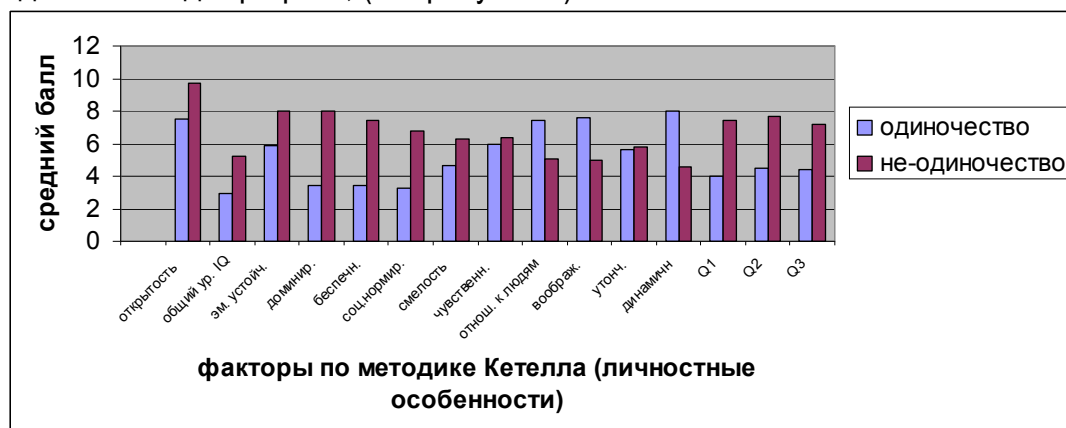


Рисунок 5. Сравнительные данные по личностным особенностям подростков, N=80

С помощью критерия U Манна-Уитни, мы выявили значимые различия по:

1) фактору А ($U=369,5$; $p \leq 0,001$), что говорит о том, что подростки, не испытывающие состояние одиночества более общительны, открыты, по сравнению с подростками, испытывающими состояние одиночества, они легко устанавливают межличностные контакты;

2) фактору В ($U=369$; $p \leq 0,001$) характеризуют подростков из экспериментальной группы с более развитым абстрактным мышлением, сообразительностью, достаточно высоким уровнем общей культуры; подростков, испытывающих состояние одиночества характеризуют конкретность и некоторая ригидность мышления, затруднения в решении абстрактных задач, сниженная оперативность мышления, недостаточный уровень общей вербальной культуры.

3) фактору С ($U=416,5$; $p \leq 0,001$) говорят о том, что подростки, не испытывающие состояние одиночества эмоционально устойчивые, выдержаны, ориентированы на реальность; подростков, испытывающих состояние одиночества характеризует эмоциональная неустойчивость, импульсивность; человек находится под влиянием чувств, переменчив в настроениях, легко расстраивается, неустойчив в интересах;

4) фактору Е ($U=139,5$; $p \leq 0,001$) характеризуют подростков из экспериментальной группы как самостоятельных, независимых, склонных к авторитарному поведению; подростков, испытывающих состояние одиночества характеризует мягкость, уступчивость, тактичность, любезность, зависимость, безропотность, услужливость, почтительность, застенчивость, готовность брать вину на себя, скромность, экспрессивность, склонность легко выходить из равновесия.

5) фактору F ($U=340$; $p \leq 0,001$) характеризует подростков, не испытывающих состояние одиночества как жизнерадостных, импульсивных, восторженных, беспечных, а подростков, испытывающих состояние одиночества, как менее жизнерадостных менее импульсивных; склонных к озабоченности, беспокойству о будущем, пессимистичных в восприятии действительности;

6) G ($U=493$; $p \leq 0,001$) характеризует подростков, не испытывающих состояние одиночества как более добросовестных, ответственных, стабильных, уравновешенных; подростков, испытывающих состояние одиночества как склонных к непостоянству, подверженных влиянию чувств, случая и обстоятельств, потворствующих своим желаниям, не делающих усилий по выполнению групповых требований и норм, как менее организованных, безответственных, импульсивных.

7) фактору L ($U=500$; $p \leq 0,001$) характеризует подростков, не испытывающих состояние одиночества как более открытых, уживчивых, терпимых, покладистых; подростков, испытывающих состояние одиночества как осторожных, эгоцентричных, проявляющих настороженность по отношению к людям; склонных к ревности, стремлению возложить ответственность за ошибки на окружающих, раздражительных;

8) фактору M ($U=507$; $p \leq 0,001$) характеризует подростков, не испытывающих состояние одиночества с высокой скоростью решения практических задач, прозаичностью, с выраженной ориентацией на внешнюю реальность, с развитым

конкретным воображением; подростки, испытывающие состояние одиночества; подростков, испытывающих состояние одиночества как поглощенных своими идеями, внутренними иллюзиями, легкостью отказа от практических суждений, умением оперировать абстрактными понятиями, ориентированным в большей степени на свой внутренний мир; мечтательность.

9) фактору O ($U=234$; $p \leq 0,001$) характеризует подростков, не испытывающих состояние одиночества, как беспечных, самонадеянных, жизнерадостных, уверенных в себе и в своих силах; подростков, испытывающих состояние одиночества как беспокойных, озабоченных, ранимых, подверженных настроению, неуверенных в себе, склонных к предчувствиям, самобичеванию, к депрессиям, чувствительных к одобрению окружающих, испытывающих чувство вины и недовольство собой.

10) фактору Q1 ($U=474,0$; $p \leq 0,001$) характеризует подростков, не испытывающих состояние одиночества по сравнению с подростками, испытывающими состояние одиночества, как имеющих интеллектуальные интересы, развитое аналитическое мышление, восприимчивость к переменам, к новым идеям;

11) фактору Q3 ($U = 511,5$; $p \leq 0,001$) характеризует подростков, не испытывающих состояние одиночества, по сравнению с подростками, испытывающими состояние одиночества, как целенаправленных, с сильной волей, умением контролировать свои эмоции и поведение.

Таким образом, проведенное исследование позволило доказать выдвинутую гипотезу: у подростков, испытывающих состояние одиночества, преобладает заниженная самооценка, низкий уровень коммуникативных способностей и организаторских навыков, они эмоционально неустойчивы, зависимы, ориентированы в большей степени на свой внутренний мир, неуверенны в себе.

Чтобы проверить частную гипотезу о том, что переживаемое одиночество имеет связь с личностными особенностями подростков, мы далее рассмотрим, какие факторы коррелируют с группирующей переменной – испытываемым состоянием одиночества у подростков.

В результате корреляционного анализа выявлено 16 взаимосвязей (как прямых, так и обратных) группирующей переменной – испытываемым состоянием одиночества у подростков, с их особенностями, обозначим их в таблице 4.

Таблица 4

Личностные особенности подростков, связанные с испытываемым ими состоянием одиночества

№ п/п	признак	коэффициент, r	ур. значимости, p
1	самооценка	0,385	0,01
2	организаторская способность	0,338	0,01
3	коммуникативный навык	0,486	0,01
4	открытость	0,470	0,01
5	общий уровень IQ	0,525	0,01
6	эмоциональная устойчивость	0,518	0,01

7	доминирование	0,719	0,01
8	беспечность	0,680	0,01
9	социальная нормированность	0,602	0,01
10	смелость	0,318	0,01
11	чувственность	-0,431	0,01
12	воображение	-0,511	0,01
13	утонченность	-0,672	0,01
14	склонность к чувству вины либо спокойная самоуверенность	0,625	0,01
15	самостоятельность	0,603	0,01
16	самоконтроль, сильная воля	0,605	0,01

Результаты корреляционного анализа, представленные в таблице 4, дают основание сформулировать следующее:

Самооценка взаимосвязана с состоянием одиночества: чем ниже самооценка, тем больше подросток склонен испытывать одиночество.

Организаторская способность тем ниже, чем больше уровень одиночества подростка.

Также, с повышением уровня одиночества подростка возрастают: чувственность и воображение. То есть, чем выше уровень одиночества, тем более проявляются у подростка следующие качества: нетерпимость, зависимость от других, поиск помощи, богатая фантазия, требование внимания других, ипохондричность, боязливость, мечтательность, утонченный, непрактичность, углубленность в себя, интерес к искусству, теории, смыслу жизни, богатое воображение, беспомощность в практических делах.

Вместе с тем, с повышением уровня одиночества подростка снижается выраженность: коммуникативного навыка, открытости, общего уровня IQ, эмоциональной устойчивости, доминирования, беспечности, социальной нормированности и смелости.

Таким образом, чем выше у подростка испытываемое им одиночество, тем он становится менее общительным, открытым, более эмоционально неустойчивым, более серьезным, углубленным в себя, озабоченно-задумчивым, пессимистичным, сдержанным, рассудительным, больше проявляет мягкость, уступчивость, зависимость и застенчивость, легко впадает в смятение.

Проведенное исследование позволило доказать выдвинутую гипотезу: у подростков, испытывающих состояние одиночества, преобладает заниженная самооценка, низкий уровень коммуникативных способностей и организаторских навыков, они эмоционально неустойчивы, зависимы, ориентированы в большей степени на свой внутренний мир, неуверенны в себе. Также, нами определены взаимосвязи испытываемого состояния одиночества и личностных особенностей подростков. К сожалению, метод корреляционного анализа не может установить, какой фактор является зависимой, а какой – независимой переменной, но мы предполагаем, что одиночество, которое испытывает подросток, является

следствием его личностных особенностей. Поэтому, выявленные нами личностные особенности подростков, испытывающих состояние одиночества, в комплексе, могут быть использованы как маркеры, индикаторы данного состояния в коррекции эмоциональной сферы подростка для предотвращения негативных, асоциальных проявлений.

Заключение

Проблема одиночества подростков рассматривается в трудах зарубежных и отечественных психологов. Они выделяют следующие виды подросткового одиночества: временное, постоянное, эмоциональное, поведенческое, когнитивное. Основные причины одиночества в подростковом возрасте – это наличие конфликтных отношений с окружающими и глубокие эмоциональные переживания как главные признаки кризиса взросления; узость социальных контактов и отсутствие компенсаторного характера; недостаток социальных навыков; преобладание индивидуализации, персонализации над адаптацией.

В ходе эмпирического исследования нами выявлено, что подростки, испытывающие состояние одиночества, характеризуются следующими особенностями по сравнению с не испытывающими состояние одиночества подростками:

Они обладают более низкой самооценкой и менее выраженными коммуникативными и организаторскими способностями.

Также, существует взаимосвязь испытываемого состояния одиночества подростком и его особенностей. Она проявляется следующим образом: чем выше у подростка испытываемое им одиночество, тем он становится менее общительным, открытым, более эмоционально неустойчивым, более серьезным, углубленным в себя, озабоченно-задумчивым, пессимистичным, сдержанным, рассудительным, больше проявляет мягкость, уступчивость, зависимость и застенчивый, легко впадает в смятение. К тому же, чем выше уровень одиночества, тем более проявляются у подростка следующие качества: нетерпимость, зависимость от других, поиск помощи, богатая фантазия, требование внимания других, ипохондричность, боязливость, мечтательность, утонченность, непрактичность, углубленность в себя, интерес к искусству, теории, смыслу жизни, богатое воображение, беспомощность в практических делах.

Итак, подростки, испытывающие состояние одиночества, преимущественно имеют заниженную самооценку, низкий уровень коммуникативных способностей и организаторских навыков, они эмоционально неустойчивы, более зависимы, ориентированы в большей степени на свой внутренний мир, неуверенны в себе. Между состоянием одиночества, испытываемым подростком, и его личностными особенностями, имеется взаимосвязь.

Литература

1. Алешина, Ю.Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы [Текст]: Ю.Е. Алешина // Психология. – МГУ, 2000.-№ 2. - С. 60-72.
2. Антонов, А.И. Микросоциология семьи (методология исследования структур и процессов) [Текст] : Учебное пособие для вузов / А.И. Антонов. - М.: Нота Бене, 1998. – 244 с.
3. Арнаутова, Е.П. Общение с родителями: зачем, как ? [Текст]: Е.П. Арнаутова., В.М. Иванова. - науч. ред. В.М. Иванова.- М., 1999.- 219 с.
4. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст]: Л. И. Божович. - СПб.; М.; Харьков: Питер, 2008. - 400 с.
5. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды [Текст]: Л. И. Божович ; ред., авт. вступ. ст. Д. И. Фельдштейн. - 3-е изд. - М. : Московский психолого-социальный институт, 2001. - 352 с.
6. Бойко, В.В. Малодетная семья (социально-психологический аспект). [Текст]: В.В. Бойко - М.: Мысль, 1988.-24 с.
7. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике. [Текст]: Л. Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. - Киев, 1987. С. 98-101.
8. Герберт, О.И. Формирование положительной самооценки подростков "группы риска": методические рекомендации [Текст]: О. И. Герберт. - Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2008. - 36 с.
9. Гульянова, Н.А. О связи самопринятия и осознания Я-образа в ситуации неуспеха [Текст]: Н.А. Гульянова // Вестник Московского университетата. Серия 14. Психология. № 3, 2001, с. 68-75.
10. Давыдов, В. В. Возрастная и педагогическая психология [Текст]: учебник для студентов педагогических институтов/ В. В. Давыдов, Т. В Драгунова, Л. Б. Ительсон, А.В. Петровский - М.: Просвещение, 1979. - 288с.
11. Дальто, Ф. На стороне ребенка [Текст]: Ф Дальто.- Изд-во, У- фактория.- 2004.-135 с.
12. Драгунова, Т.В., Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. [Текст]: Т.В.Драгунова, Д.Б. Эльконин. - М.: Просвещение, 1967. - 156с.
13. Дружинин, В.Н. Психология семьи [Текст]: В.Н. Дружинин.- М: Просвещение ; 2006. - 176 с.
14. Карпенко, Л.А., Краткий психологический словарь [Текст]: Петровский А. В., Карпенко Л.А. - М.: Просвещение, 1981. – 1995 с.
15. Кон, И.С. Какими они себя видят. [Текст]: И.С. Кон. М., 1975.
16. Кон, И.С. Психология ранней юности. [Текст]: И.С. Кон. М., 1989.
17. Кон, И.С. Социологическая психология: избранные психологические труды [Текст]: И.С. Кон. - М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. - 560 с.
18. Коломинский, Я.Л. Человек среди людей. [Текст]: Я.Л. Коломинский. - М., 1987.

19. Кондратьев, М.Ю. Типологические особенности психосоциального развития подростков. [Текст]: М. Ю. Кондратьев // Вопросы психологии. 1998. №2. С. 69-78.
20. Королева, А. П. Оказание психологической помощи младшим школьникам с низким социометрическим статусом [Текст]: А. П. Королева // Наука и школа. - 2006. - N 4. - С. 31-33.
21. Кошелева, Ю.П. Самопредъявление одиноких людей в тексте газетных объявлений. [Текст]: Ю.П. Кошелева// Вопросы психологии. 1998. №2. С. 106-116.
22. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения [Текст]: Т.Л. Крюкова. - Кострома, 2004. – с.22.
23. Кузнецов, А. Я одинока сама с собой [Текст]: А. Кузнецов // Воспитание школьников. 1997. №2. С. 28-32.
24. Лидерс, А.Г. Психологическое обследование семьи: учеб. Пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. Заведений [Текст]: А.Г. Лидерс. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 432 с.
25. Лидерс, А.Г. Семья как психологическая система [Текст]: А.Г. Лидерс - М. - Обнинск, 2004. - 238 с.
26. Майерс, Дэвид. Социальная психология [Текст]: Д. Майерс. - М., 2000.
27. Маринина, Е. Подросток в «стае» [Текст]: Е. Маринина, Ю. Воронов // Воспитание школьников. 1994. №6. С. 41-44.
28. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников [Текст]: А.В. Мудрик. - М., 1984.
29. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. [Текст]: Учебное пособие.- СПб.: Речь, 2004.- 392 с.
30. Нейпир, О. Семья в кризисе: Опыт терапии одной семьи, преобразившей всю её жизнь / пер. с англ. [Текст]: О. Нейпир, К. Витакер – М.: «Когито-Центр», 2005. – 344 с.
31. Немов, Р.С. Психология. В 3 кн [Текст]: Р.С. Немов. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М., 2001.
32. Овчинникова, Т.Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция [Текст]: Т.Н. Овчинникова – М.: Академический Проект, 2000. - 2-е изд. – 208 с.
33. Особенности социализации современного подростка [Текст]:// Вопросы психологии. 1999. №6. С. 54-58.
34. Поливанова, К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста [Текст]:// Вопросы психологии. 1996. №1. С. 20-33.
35. Петровский, А.В. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений [Текст]: А.В.Петровский., М.В. Полевая // Вопросы психологии.- 2001.-№1.-с.19-26.
36. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов [Текст]: учебное пособие для вузов/ К.Н. Поливанова. - М.: Академия, 2000. - 184 с.

37. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии [Текст]: ред. А. А. Крылов. - Л. : Издательство государственного университета, 1990. - 272 с.
38. Психологическая диагностика детей и подростков [Текст]: М., 1995.
39. Психология развивающейся личности [Текст]: М., 1987.
40. Реан, А.А. Психология и педагогика. [Текст]: Н.В. Бордовская, А.А. Реан, С.И. Розум - СПб.: Питер, 2002. - 432 с.
41. Рогова, Е.Е. Переживание одиночества подростками с разной социальной направленностью [Текст]: Е.Е. Рогова // Вопросы психологии. - 2007. - №5.
42. Рутман, Э. Никто меня не понимает [Текст]: Э. Рутман // Семья и школа. 1996. №9. С. 16-19.
43. Сермягина, О.С. Эмоциональные отношения в семье [Текст]: О.С. Сермягина. - Кишинев: Штиница, 1991.- 86 с.
44. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст]: СПб.: ООО "Речь", 2007 . С. 32
45. Симеонова, Л. Человек рядом [Текст]: Л. Симеонова.- М., 1989.- 200 с.
46. Старшенбаум, Г.В. Любовь против одиночества [Текст]: Г.В. Старшенбаум.- М., 1991.- 236 с.
47. Тарасов, С.В. Психологический анализ категориальных структур мировосприятия школьников [Текст]: С.В. Тарасов// Вопросы психологии. 1998. №4. С. 14-19.
48. Хараш, А. Наедине с собой: краткое введение в психогигиену одиночества [Текст]: А. Хараш// Урания. 1994. №4. С. 12-19.
49. Хоментausкас, Г.Т. Семья глазами ребёнка [Текст]: Г.Т. Хоментausкас. – Томск.: Курсив, 1995. – 270 с.
50. Хорицкая, Ю.Г. У одиночества характер крут [Текст]: Ю.Г. Хорицкая, С.Н. Шевченко. - М., 1990. - 200с.
51. Хъелл, Л. Теория личности [Текст]: учебное пособие / Л. Хъелл.- СПб., 2007.-153с.
52. Человек один не может... [Текст]: (о проблеме одиночества: сборник). М., 1989. – 188с.
53. Швал, Ю.М. Одиночество: социально-психологические проблемы [Текст]: Ю.М. Швал, О.В. Данчева. - Киев, 1991.
54. Шевцова, И.В. Работа психолога с родителями. Коррекция родительских отношений [Текст]: И.В. Шевцова - М., 2000. – 390 с.
55. Шибутани, Тамотсу. Социальная психология [Текст]: Т. Шибутани. - Ростов-на-Дону, 1999. – 348 с.
56. Шильштейн, Е.С. Особенности презентации «Я» в подростковом возрасте [Текст]: Е.С. Шильштейн // Вопросы психологии. 2000. №6. С. 69-78.
57. Шнейдер, Л.Б. Основы семейной психологии [Текст]: Л.Б. Шнейдер.- М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.- 927с.
58. Шнейдер, Л.Б. Психология семейных отношений [Текст]: Л.Б. Шнейдер. - М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.-512 с.

59. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст]: Д.Б.Эльконин. – М.: Институт практической психологии, 1995. - 216 с.

60.Эриксон, Э. Детство и общество [Текст]: Э. Эриксон.- СПб : ЗАО ИТД «Летний сад», 2000.- 416 с.

— ● —

Сведения об авторах

Анна Владимировна **Мантикова**, аспирант Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, психолог социально-психологического центра «Праксис», Абакан (Россия).

Юлия Валериевна **Тен**, практический психолог, г. Красноярск (Россия).

— ● —

© А.В. Мантикова, 2014.

© Ю.В. Тен, 2014.

© Наука. Мысль, 2014.

Подписано в печать 31.12.2014.

— ● —

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ И ГРУППОВАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ПРОГРАММ ⁴

П.В. Сабанин, Московский городской педагогический университет
(ГБОУВПО МГПУ), Москва (Россия), e-mail: convergo@mail.ru

Резюме. В статье рассматриваются особенности групповой и индивидуальной психодиагностики, роль компьютерных диагностических программ в данном виде деятельности психолога.

Ключевые слова: групповая психодиагностика, индивидуальная психодиагностика, психолог, компьютерная диагностическая программа, младший школьник.

INDIVIDUAL AND GROUP PSYCHOLOGICAL TESTING WITH COMPUTER DIAGNOSTIC PROGRAM

(by Pavel V. Sabanin)

Abstract. In article discusses the features of group and individual psychodiagnostics, the role of computer diagnostic programs in this kind of activity of the psychologist.

Keywords: group psychological testing, individual psychological testing, psychologist, computer psycho-diagnostic program, a Junior high school student.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее ФГОС НОО) устанавливает ряд обязательных требований при реализации основной образовательной программы начального общего образования образовательными учреждениями и ее освоении обучающимися, одним из которых является учет возрастных и индивидуальных психологических и физиологических особенностей обучающихся. Стандарт направлен на развитие личности ученика посредством усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира, с созданием максимально благоприятных условий для развития способностей и дарования детей.

В связи с этим важную роль приобретает психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса, включающего изучение индивидуальных психологических особенностей и поведения ребенка с углубленным анализом

⁴ Статью рекомендовал А.С. Щукин, выпускающий редактор номера. Рецензент к.псх.н. Л.Ф. Чупров (Черногорск, Россия)

полученных результатов. В ряде некоторых случаев, для достижения положительных учебных результатов учеников, является проведение экспертного психологического анализа, нацеленного на определение соответствия выстроенного процесса обучения и возможностей ребенка.

При выборе психодиагностических процедур одним из самых важных критериев является минимизация затрат как специалиста, так и ребенка. Компьютерная диагностика (при соблюдении всех необходимых для ее применения процедур и условий) весьма эффективна для массовых исследований. Действительно, как пишут Л.И. Переслени, В.Л. Подобед, Л.Ф. Чупров (1990): «Дополнительные возможности для использования в работе школьного психолога представляет компьютерная техника. В частности, применение компьютерных вариантов программ в психодиагностике позволяет повысить эффективность работы психолога, способствуя унификации процедуры исследования, уменьшению нагрузки психометриста, применению программных методов статистического анализа индивидуальных и групповых результатов, накоплению банка данных. Появляется возможность группового обследования методиками, исходно рассчитанными на индивидуальное обследование, т.к. компьютерная техника позволяет с успехом осуществлять обратную связь с исследуемым ребенком. Кроме того, использование компьютерного варианта методики может представлять дополнительную ценность для тестирования детей со сниженной коммуникабельностью, в том числе с ранним детским аутизмом» [3, с. 22].

Методики, по способу их проведения, подразделяются на групповые и индивидуальные. Методики для проведения групповым способом позволяют сделать срез по группе по исследуемому показателю и можно определить, какое место занимает в группе ребенок со своим значением по данному показателю и по отношению к нормативам методики. Однако главным недостатком группового тестирования является неспособность полностью раскрыть особенности конкретного ребенка, провести детальный качественный анализ полученных результатов. Но для выделения детей, нуждающихся в дополнительном развивающем воздействии, тренировке недостаточно сформированных навыков, групповые виды диагностики подходят. Для психологической диагностики детей необходимо получить согласие родителей (опекунов).

С помощью групповых видов диагностики в школе можно решать следующие задачи [7]:

1. Выделение детей в классе, которые по определенным диагностируемым показателям отличаются от остальных обследуемых.
2. Оценка личностных характеристик обучающихся. Однако перед применением данных методик надо удостовериться, что ребенок понимает смысл прочитанного.
3. Социометрические исследования межличностных отношений в классе или группе. Для младшего школьного возраста данные методики не применимы, в виду недостаточной сформированности «межличностного пространства».

Одним из методов, подходящих для групповой диагностики, является

наблюдение. Данный метод позволяет в режиме «здесь и сейчас» наблюдать за поведением детей в классе и увидеть выделяющихся детей по отдельным показателям, сформулировать диагностическую гипотезу для проведения последующего углубленного исследования и оценки особенностей их развития. Однако в процессе наблюдения психолог может и не увидеть тех особенностей, которые сглажены компенсаторными механизмами личности.

Диагностика с помощью компьютерных специализированных программ и модифицированных бланковых методик для диагностики посредством компьютера позволяет проводить как групповые исследования, так и индивидуальные. С помощью компьютера исследование когнитивных процессов, в особенности восприятия, внимания и памяти приобретает более четко выстроенный, жестко регламентируемый и контролируемый по времени процесс диагностики [5; 6]. Использование современных информационных, цифровых технологий позволяет оптимизировать работу психолога и испытуемого. А современные условия развития общества и массовое распространение информационных технологий является необходимым условием для интеграции в современные реалии [2; 4]. Для применения компьютеризированной методики необходимо, чтобы уровень общекультурной и информационной компетентности испытуемого и психолога соответствовал условиям применения методики [1].

Одно из преимуществ, хорошо созданных компьютерных диагностических программ, является снижение доли ошибки психолога, так как вероятность ошибки из-за человеческого фактора значительно уменьшается. Компьютерные программы значительно облегчают обработку полученных результатов и их интерпретацию. Также интересное оформление интерфейса компьютерной программы способствует положительному настрою обследуемого. Данный факт очень важен для проведения психологической диагностики детей младшего школьного возраста, в силу их особенностей волевой регуляции деятельности, которая продолжает активно развиваться на данном этапе.

Необходимо отметить, что индивидуальное психологическое обследование также имеет свои особенности. Для младшего школьного возраста необходимость применения в большинстве своем индивидуального обследования обусловлена возрастной спецификой психического развития. Индивидуальное обследование применяется также для проведения углубленного психологического обследования, где необходимо использовать рациональную технологию, которая максимально эффективно и с минимальными затратами времени и ресурсов психолога и ребенка дает возможность получить необходимые результаты для анализа, интерпретации, составления заключения и рекомендаций. В данном случае компьютерные программы хорошие помощники психолога в обработке полученных результатов и их интерпретации, позволяя более эффективно распоряжаться временем работы с ребенком. Интерфейс компьютерных программ, смоделированный под игру, помогает ребенку легко включиться в диагностику.

При психологическом обследовании все этапы должны быть взаимосвязаны и корректироваться в зависимости от необходимости. Оценка уровня актуального

развития должна проводиться в едином русле, с целью решения задачи – комплексной многоаспектной квалификации состояния ребенка, что в свою очередь позволяет поставить правильный психологический диагноз и обеспечить достаточно надежный прогноз в развитии и обучении ребенка [7; 8; 9]. Данный алгоритм индивидуальной психологической диагностики соответствует требованиям ФГОС НОО и определению образовательного маршрута.

Для более полного представления диагностического процесса необходимо отметить, что он состоит из следующих этапов [7]:

1. Получение согласия от родителей (опекунов) на работу с ребенком, если ранее оно не было получено. Чаще всего запрос на работу с ребенком поступает от педагогов, поэтому к работе с ребенком можно приступить только после согласия родителей, независимо от настойчивости и желания педагогов и администрации. Подготовка к проведению психологического обследования и первичный прием ребенка. На этом этапе очень важно установить доброжелательный контакт с ребенком.

2. На данном этапе происходит собственно психологическое углубленное обследование, которое состоит из таких компонентов как: построение диагностической гипотезы, собирается психологический анамнез о развитии ребенка, непосредственно проведение обследования.

3. На этом этапе проводится анализ полученных результатов.

4. Составление психологического заключения и формулировка психологического диагноза.

5. Консультация субъектов образовательного процесса (непосредственно заинтересованных) и предоставление им рекомендаций по дальнейшему развитию обучающегося.

В заключении отметим, что психологический диагноз вытекает из результатов углубленного психологического обследования, анамнеза, поведенческих особенностей обследуемого ребенка, его критичности и адекватности (включая отношение к самой процедуре). Для повышения эффективности психодиагностической деятельности на современном развитии цифровых технологий, разумно будет наряду с обычными бланковыми методиками использовать компьютер.

Литература

1. Бабанин, Л.Н. Проблема эквивалентности традиционных и компьютеризированных психологических методик / Л.Н. Бабанин // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – С. 77-80.

2. Григоренко, В.А. Информационные технологии в образовательной деятельности сельской школы / В.А. Григоренко // Развитие инновационного потенциала сельской школы: возможности и перспективы. Комплексные сельские образовательные системы как перспективные модели для возрождения и развития сельского социума в России: Материалы Всероссийской научн.-практ. конф. (26–27

июня 2008г). – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – С. 268-272

3. Исследование особенностей прогностической деятельности (методические рекомендации и компьютерная программа) / Авт.-состав.: Л.И. Переслени, В.Л. Подобед, Л.Ф. Чупров.- Абакан: АГПИ, 1990.- 30 с.

4. Перевезенцева, Е.С. Веб-реализация адаптивного матричного теста интеллекта Бертлинга–Холлинга / Е.С. Перевезенцева, Д.В. Ушаков, А.С. Панфилова // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. – М.: Ин-т психологии РАН, 2010. – С. 168 – 171

5. Сабанин, П.В. Особенности развития когнитивных процессов в городской и сельской популяции детей / П.В. Сабанин // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2014. № 7. С. 61-69.

6. Сабанин, П. В. Роль произвольного внимания в умственной деятельности младшего школьника / П.В. Сабанин // Наука. Мысль. – 2014. – № 7; URL: www.news.esrae.ru/17-488 (дата обращения: 31.10.2014).

7. Семаго, М.М., Диагностико–консультативная деятельность психолога образования: Методическое пособие. /М.М. Семаго, Н.Я. Семаго/ – М.: Айрис-пресс, 2004. – 288 с.

8. Семаго, Н.Я., Диагностический Комплект психолога. Методическое руководство /Н.Я. Семаго, М.М. Семаго/ – изд. 3-е перераб.– М.: Изд-во АПКППРО, 2007. – 127 с.

9. Семаго, Н.Я. Методические рекомендации к «Диагностическому альбому для оценки развития познавательной деятельности. Дошкольный и младший школьный возраст» / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго/ – М.: Айрис-пресс, 2005. – 64 с.

— ● —

Сведения об авторе

Павел Валериевич **Сабанин**, аспирант кафедры социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений (ИПССО) Московского городского педагогического университета (ГБОУ ВПО МГПУ), Москва (Россия).

© П. В. Сабанин, 2014.

© Наука. Мысль, 2014.

Подписано в печать 31.12.2014.

— ● —

УДК 614.253+159.9

ДЕОНТОЛОГИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ⁵

Л. Ф. Чупров, ЭНЖ «Наука. Мысль», редакция / Российская академия естественных наук (Черногорск, Россия).

Резюме. В статье обсуждаются вопросы профессиональной этики и деонтологии практикующего психолога. Описано сравнение деонтологических аспектов деятельности психолога с представителями других практик.

Ключевые слова: психология, деонтология, профессиональная этика психолога.

Deontology in psychological practice

Abstract. The article discusses the professional ethics and deontology as a practicing psychologist. Described comparing deontological aspects of the work of the psychologist with representatives of other practices.

Keywords: psychology, deontology, professional ethics of a psychologist.

Вероятно, когнитивный диссонанс заложен уже в самом заголовке этой статьи. Профессия «детский практический психолог» или «педагог-психолог» есть. С тем или иным успехом специалисты с такими дипломами появляются в системе образования. Чуть меньше, но тоже в последнее время значительно преумножилось «психологов и преподавателей психологических дисциплин», полным ходом осуществляется подготовка психологов на всякого рода краткосрочных курсах и отделениях по подготовке «специалистов» в дистанционной системе обучения, и т.п.

Профессия есть, но все что должно ей соответствовать – нет.

Психолог-специалист - это не только знание теории, наличия арсенала психодиагностических методик и даже умения ими пользоваться. Любая профессия предполагает и свой кодекс отношений в плане ординации и субординации, в плане взаимоотношений с остальным миром.

Термин «деонтология» (от др.-греч. δέον «должное»; deon, deontos должное, надлежащее + logos учение) предложен английским философом Бентамом (J. Bentham) в 19 веке для обозначения теории нравственности как науки о морали. В последующем термин стал использоваться для обозначения совокупности нравственных норм профессионального поведения.

⁵ Статью рекомендовал А.С. Щукин, выпускающий редактор номера. Рецензент О.Ю. Гребешкова, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии МПСИ, ХГУ им. Н.Ф. Катанова (Абакан, Россия).

Существуют деонтологические нормативы и предписания в медицине, в юриспруденции, в судебной психологической экспертизе.

Конечно, не совсем верно было бы утверждать, что ничего из профессиональной этики и деонтологии в психологии не присутствует. Уже в первых положениях и нормативных актах, как, например, «Приказ Государственного комитета по народному образованию № 616 от 19.09.90» [3], в первых методических разработках по этой тематике [2; 4] такие контуры профессионального нравственного кодекса и взаимоотношений просматриваются. Даже классическое высказывание «Primum non nocere», правда в урезанном виде в ряде документов присутствует [5]. Правда, у Гиппократа это выражение более полно: «Noli nocere, si juvare non potes. Не вреди, если не можешь помочь»⁶.

Профессия психолога, как специалиста, и его деятельность относятся к, так называемым, «орденским профессиям», но до настоящего времени вопросы этики и деонтологии взаимоотношений в психологии не разработаны в достаточной мере. Именно эти нюансы и отделяют одну профессию от другой в рамках «орденского списка». Действительно, вопросы этики взаимоотношений практикующего психолога с его <...>. Вот тут **первый камень преткновения**.

Кто тот субъект, с которым взаимодействует практикующий психолог, в какой роли он выступает? Испытуемый, подэкспертный, клиент, потребитель психологических услуг, обследуемый, страдающий? Чем занимается с этим субъектом специалист-психолог: изучает, обследует, оказывает помощь или манипулирует им? От характера этих взаимоотношений и той роли, в которой выступает взаимодействующий или не взаимодействующий с практикующим психологом субъект, зависит то, какова роль субъектов психологической деятельности, и каковы функциональные права и возможности практикующего психолога в этом взаимодействии.

Наиболее простыми для ответа являются три варианта взаимодействия деятельности практического психолога: исследование, услуга, помощь.

Исследование. Взаимоотношения в исследовательской работе предполагают такие отношения психолога-исследователя с его исследуемым субъектом, что субъект информирован о том, что его ожидает и подписывает контракт с исследователем. В ситуации исследования исследуемый субъект может именоваться по-разному: интервьюируемый, испытуемый, подэкспертный. Все это оговаривается в контракте, как и возможные последствия из этого взаимодействия вытекающие. При большинстве университетских психологических лабораторий исследуемый субъект может получать за свое участие некоторый гонорар. Если он интервьюируемый (или респондент), то он самостоятельно отвечает на вопросы, предложенные в анкете или устном общении интервьюером. Он имеет возможность выбора. В ситуации испытания – определяющим является корень «пыт», который ограничивает самостоятельность субъекта, т.е. испытуемого. В

⁶ Другие варианты выражения: «Primum non nocere, seu noli nocere, seu cave ne laedas.» Прежде всего - не навреди, или бойся, чтобы не навредить.

экспертизе, особенно судебной, у подэкспертного самостоятельности и того меньше.

Услуга. В ситуации, когда клиент обращается к специалисту за той или иной услугой он вступает в определенного рода экономические отношения. Если услуга оказана качественно, то он оплачивает ее в полном объеме. Если услуга оказана не в полном объеме, то клиент возмещает своей оплатой только часть этой услуги, включая оплату стоимости затрат на потраченное или амортизированное оборудование. Касается ли это консультации, тренинга, обучения, экспертизы. Таким образом, если эта практическая психологическая деятельность оплачена клиентом – это услуга. Если деятельность специалиста-психолога не оплачивается потребителем психологических услуг – это помощь.

Помощь. Любая помощь оказывается либо безвозмездно, либо оплачивается не самим обратившимся за помощью клиентом (пациентом). По содержанию психологическая помощь не отличается от того набора услуг, что оказывает специалист на платной основе за счет кошелька клиента. Здесь различия лишь в том, платит ли обратившийся за помощью. Именно как специалисты помогающих профессий работают психологи в образовательных учреждениях, учреждениях здравоохранения и т.п., где они, как штатные работники или совместители получают денежное вознаграждение в виде заработной платы.

Исключение составляет лишь психологическое просвещение [1]. Возделывать ниву для будущего урожая сеятель должен сам. И вопросы оплаты психологического просвещения не должны ставиться во главу угла. Где-то это осуществляется бесплатно, где-то психологу удастся получить некоторую сумму финансовых средств в виде гонорара за свое выступление, иногда и сам психолог оплачивает свой публичный труд.

И исследование, и услуга, и помощь, например, в медицине регламентируется соответствующими этическими правилами. Врач или иной медицинский работник исходно оценивает свои возможности, определяя: «Этому я в силах помочь, я буду его лечить, этому облегчу страдание, а этого оставлю на волю богам, чтобы не навредить ему еще больше».

Второй камень преткновения – правопослушность специалиста-психолога.

В среде психологов-практиков почему-то бытует негласное положение о том, что если клиенту нанесен вред неумышленно, то за это он не должен нести ни материальную, ни профессиональную, ни юридическую ответственность. Это неправильно. Умышленный или не умышленный вред – это вред и за это должно следовать либо возмещение, либо быть наказание, вплоть до запрета на деятельность. В УК предусмотрена статья за халатность, которая применяется к представителям многих профессий, в том числе и медицинских. Психологическая деятельность не должна быть исключением.

Психологи часто не только не сведуци в границах своей компетенции, но и сознательно игнорируют эти границы. Особенно это наглядно просматривается у психологов, что, не имея медицинского образования, гордо именуют себя психотерапевтами, «арт-терапевтами» и т.п. Еще более удручающей выглядит

ситуация, когда психолог использует приемы и методы далекие от науки, предлагая свои услуги в гадании на бобах, картах Таро, составлении астрологических прогнозов, занимаются шаманскими камланиями и манипулируют сознанием обратившегося (или не обращавшегося) к нему субъекта. Все это нарушение профессиональной этики и деонтологии.

Третий камень-аспект.

Взаимоотношения между ребенком и администрацией в рамках выполнения профессиональных обязанностей специалистом-психологом. Довольно часто психологу, работающему в учреждениях образования, приходится выполнять, под угрозой потерять работу, функции по выбраковке детей. Администрация не рассматривает психолога как своего консультанта, но как специалиста по селекции. Это грубейшее нарушение профессиональной этики.

И наконец. Следующий аспект проблемы – это взаимоотношения между самими психологами. Если в медицине есть четкие предписания и хорошо очерчены границы ординации (взаимоотношения между равными по статусу профессионалами) и субординации (отношение в системе выше и нижестоящего по мастерству и опыту, административному положению субъектов взаимоотношений) специалистами, то для психологии это несбыточная мечта.

Правда, в медицине и здравоохранении в последнее время эти понятия слегка стали терять свои былые четкие очертания. В здравоохранении благодаря правительственным мерам, когда министерства стали объединяться и возглавляться лицами, не имеющими соответствующего базового образования. В медицине и психологии, благодаря анонимности сетевого общения, когда в Интернете «с ученым видом знатока» (с) ⁷ какой-нибудь тролль нападает на солидного и известного в своей среде специалиста. Если вход на медицинские сайты чаще всего контролируется через систему вопросов к вновь регистрирующемуся участнику и разрешает доступность для него просматриваемого контента через специальное «сито» вопросов, то психологические сайты, как правило, эту «защиту от тролля» не имеют.

Общими для профессиональной этики и деонтологии, как в медицине, так и в психологии являются:

1. Вопросы соблюдения профессиональной тайны.
2. Меры ответственности за жизнь и психическое здоровье того с кем взаимодействует специалист-психолог, выполняя свои профессиональные обязанности.
3. Проблемы взаимоотношений в психологическом сообществе.
4. Проблемы взаимоотношений с потребителями психологических услуг (испытуемый, подэкспертный, клиент, обследуемый, страждущий, ребенок) и их родственниками (или лицами, их заменяющими).

⁷ «Имел он счастливый талант / Без принужденья в разговоре / Коснуться до всего слегка, / С ученым видом знатока / Хранить молчанье в важном споре..» Из романа в стихах «Евгений Онегин» (1823-1831) А. С. Пушкина (1799-1837) (гл. 1, строфа 5).

Заключение.

Это небольшое по объему и затрагиваемым вопросам профессиональной этики и деонтологии в психологической практике сообщение, конечно, не исчерпывает всего спектра этических вопросов.

Здесь предпринята попытка осветить лишь главные из них.

Вероятно, к более детальному анализу и обсуждению всех других, в том числе и затронутых в данной статье, вопросов этой философской проблемы следует обратиться чуть позднее.

Литература

1. Бафаев М.М., Чупров Л.Ф. Просвещение и пропаганда специальных знаний в системе психологического обеспечения населения // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2014. - №1. - С. 115-121.

2. Нормативные предписания к разработчикам и пользователям психодиагностических методик // Вопросы психологии. – 1987. – С. 176-181.

3. Приказ Государственного комитета по народному образованию № 616 от 19.09.90 // Учительская газета. - № 45, ноябрь, 1991. - С. 5.

4. Чупров Л.Ф. Некоторые аспекты организации психологической службы в школе (методическое пособие). - Ч. 1.- Абакан: АГПИ, 1992.- 57 с.

5. Чупров Л.Ф., Щукин А.С. Принцип «Primum non nocere» в психологическом и санитарном просвещении и Интернет // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2013. № 1-2. С. 162-169.



Сведения об авторе

Леонид Федорович **Чупров**, кандидат психологических наук, профессор Российской академии естествознания, главный редактор ЭНЖ «Наука. Мысль», учредитель научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» и ЭНЖ «РЕМ: Psychology. Educology. Medicine» (Черногорск, Россия).

© Л. Ф. Чупров, 2014.

© Наука. Мысль, 2014.

Подписано в печать 31.12.2014.



УДК 159.9

В ОЖИДАНИИ ЗВОНА КУРАНТОВ (СЛОВО УЧРЕДИТЕЛЯ ПО ИТОГАМ ПРОШЕДШЕГО ГОДА)

М.М. Подколзин, ЭНЖ «Наука. Мысль» (Волжский, Россия).

Рестарт журнала состоялся. Этим же номером мы завершаем годовой цикл его выпусков. Как и положено, в последние часы уходящего года, надо подвести итоги. Они есть. Нам удалось не только наладить работу журнала, собрать команду редакционной коллегии, но и привлечь рецензентов для материалов нашего журнала.

Хочется в первую очередь поблагодарить их всех за их бескорыстный труд.

Первый номер был с материалами по сельскохозяйственным наукам и экологии, а завершающий по психологическим наукам.

Также, хочется отметить труд и выразить благодарность нашим выпускающим редакторам.

Номера 1, 2, 4 и 5 вышли со вступительными статьями главного редактора журнала Л.Ф. Чупрова [5; 6; 8; 9].

Два тематических выпуска журнала (№6 и №10) со статьями авторов из Узбекистана были подготовлены к выпуску М.М. Бафаевым и Л.Ф. Чупровым [1; 2]. Причем №6 был издан на бумажном носителе в Бухаре.

Дуэтом выпускающих редакторов (Л.Ф. Чупров, М.М. Подколзин) был подготовлен №3 журнала [7].

В определенной степени тематическим с материалами авторов из Болгарии и Украины был №7 нашего журнала [10]. В его подготовке помощь оказала профессор Е.К. Янакиева (Благоевград) [11].

Выпуски номеров 8 и 9 отведены под работы студентов из города Нижний Новгород.

Два номера (11 и 12) завершили этот журнальный год. Они были подготовлены к выпуску дуэтом выпускающих редакторов: О.Ю. Гребешковой (Абакан) и А.С. Щукиным (Санкт-Петербург) [3; 4]. Это были тоже номера тематические по психологическим наукам.

Осталось немного времени и куранты пробьют начало Нового года.

Надеемся, что и выпуски нашего журнала грядущего 2015 года будут интересны для читателей, разнообразны по тематике, авторам, странам, представляемым ими.

С Новым журнальным годом!

Библиография

1. Бафаев М.М., Чупров Л.Ф. Вступительная статья (редакторская заметка) к тематическому номеру журнала // Наука. Мысль. 2014.- № 6.- С. 5.
2. Бафаев М.М., Чупров Л.Ф. Вступительная статья (редакторская заметка) к тематическому номеру журнала // Наука. Мысль. 2014.- № 10.- С. 5.
3. Гребешкова О.Ю., Щукин А.С. Об этом номере журнала (вступительное слово выпускающих редакторов) // Наука. Мысль. 2014.- № 11.- С. 4-5.
4. Гребешкова О.Ю., Щукин А.С. Об этом номере журнала (вступительное слово выпускающих редакторов) // Наука. Мысль. 2014.- № 12.- С. 4-5.
5. Чупров Л.Ф. Об этом номере журнала (вступительное слово главного редактора) // Наука. Мысль. 2014.- № 1.- С. 5.
6. Чупров Л.Ф. Слово главного редактора // Наука. Мысль. 2014.- № 2.- С. 4.
7. Чупров Л.Ф., Подколзин М.М. Слово главного редактора. Слово учредителя // Наука. Мысль. 2014.- № 3.- С. 4.
8. Чупров Л.Ф. Вступительное слово главного редактора // Наука. Мысль. 2014.- № 4.- С. 6.
9. Чупров Л.Ф. Вступительное слово главного редактора // Наука. Мысль. 2014.- № 5.- С. 6.
10. Чупров Л.Ф. Об этом номере журнала (слово главного редактора) // Наука. Мысль. 2014.- № 7.- С. 6-8.
11. Янакиева Е.К., Чупров Л.Ф. Заглянули к коллегам. В гостях у «Психолога в детском саду» научный журнал «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» и его болгарские авторы // Наука. Мысль. 2014.- № 7.- С. 63-65.



Сведения об авторе

Михаил Михайлович **Подколзин**, доцент, кандидат сельскохозяйственных наук, учредитель ЭНЖ «Наука. Мысль» (Волжский, Россия).

© М.М. Подколзин, 2014.

© Наука. Мысль, 2014.

Подписано в печать 31.12.2014.

TABLE OF CONTENTS

<i>Grebeskova O.Yu., Shchukin A.S.</i> About this, the final year, issue of the journal (opening remarks issuing editors)	4
---	---

Psychological science

<i>Baikin S.A.</i> Nurser psychology in educational process	6
<i>Verzhybok H.V.</i> The social and psychological contexts of leadership in students ...	9
<i>Mantikova A.V., Ten Yu.V.</i> The state of teenage loneliness in the context of personal characteristics	18
<i>Sabanin P.V.</i> Individual and group psychological testing with computer diagnostic programs	33
<i>Chuprov L.F.</i> Deontology in psychological practice	38
<i>Podkolzin M. M.</i> In anticipation of the ringing of the chimes (the word of the founder at the end of last year)	43

TABLE OF CONTENTS	3 / 45
--------------------------------	--------

Научное издание

**«Наука. Мысль: электронный периодический журнал»
№12. – 2014.**

**Главный редактор *Л.Ф. Чупров.*
Выпускающие редакторы *О. Ю. Гребешкова, А.С. Щукин.***

Формат А4, (60x84 1/8), объем 2,0 а.л.

Кол-во стр. 46.

Цена договорная.

16+

ISSN 2224-0152

УДК 159.9

НЗ4