Научно-издательский центр «Социосфера»
Российско-Армянский (Славянский)
государственный университет
Витебский государственный медицинский университет
Пензенская государственная технологическая академия
Информационный центр «МЦФЭР ресурсы образования»

Психология XXI века: теория, практика, перспектива

Материалы международной научно-практической конференции 15–16 февраля 2011 года

П 86 Психология XXI века: теория, практика, перспектива: материалы международной научно-практической конференции 15—16 февраля 2011 года. — Пенза — Витебск — Ереван: Научно-издательский центр «Социосфера», 2011. — 273 с.

Редакционная коллегия:

Ася Суреновна Берберян, доктор психологических наук, доцент, декан факультета психологии Российско-Армянского (Славянского) государственного университета.

Сергей Юрьевич Девятых, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Витебского государственного медицинского университета.

Илона Геннадьевна Дорошина, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Пензенской государственной технологической академии.

В сборнике представлены научные статьи преподавателей вузов, соискателей и аспирантов, в которых освещаются вопросы теоретикометодологических оснований, истории и перспектив дальнейшего развития психологии, особенности развития личности и субъекта на разных этапах онтогенеза, психологические и социокультурные проблемы саморегуляции личности, взаимодействие и взаимоотношения людей в социальных группах, психологические аспекты образовательного процесса.

ISBN 978-5-91990-010-8

УДК 159.9 ББК 88

- © Научно-издательский центр «Социосфера», 2011.
- © Коллектив авторов, 2011.

СОДЕРЖАНИЕ

І. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПСИХОЛОГИИ: ОБЩЕЕ И ЧАСТНОЕ

Кащук Я. Н. Человек и его экзистенция8
Горшков Е. А., Бобылёв Е. Л.
Социально-психологические идеи Ф. Г. Гиддингса11
Трощий А. Р. Научный синтез – с какими дисциплинами сотрудничать психологии?15
Соловьёв А. В. Отечественная психология на путях профессионализации
Русяева И. А. Онтогенез психологических защит: обоснование предмета исследования
Булгакова О. С. Механизм формирования гомеостазиса нездоровья при стрессе
Каськова Д. С. Связь успешности спортивной деятельности с процессами саморегуляции43
Козачун В. Л. К вопросу о необходимости организации системы психологической помощи в структуре целостной герапевтической практики в соматической клинике46
Л убовский Д. В. Развитие внутренней позиции личности в школьном возрасте50
Кабрин В. И. Стратегическая исследовательская модель граектории развития личности в многомерной образовательной среде
Брюхова Н. Г. Психологические особенности акмеориентированного саморазвития людей зрелого возраста

Григорьева М. Н.
Профессиональная Я-концепция
как условие развития личности профессионала86
Лысуенко С. А.
Личностно-ориентированный подход как фактор,
способствующий формированию
профессиональной Я-концепции личности
на этапе профессиональной подготовки 91
Тронь О. С.
К проблеме ценностных ориентаций
руководителей УИС:
опыт эмпирического исследования96
Ермолаева М. В., Приходько Е. В.
Особенности развития личности
современного пожилого человека100
II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
Бенькова О. А.
Ролевые установки и семейные ценности
супругов в семьях разного типа 123
Девятых С. Ю., Гукулова Э., Базарова Б.
Распределение властных полномочий
в исламской семье как реализация принципа
взаимодополнительности полов131
Багулина Н. В.
Современные подходы
к семейно-брачному консультированию133
Гаджиева У. Б.
Родители в системе психолого-педагогических условий,
направленных на воспитание детей 136
Шинина Т. В.
Семья ребенка-инвалида
в фокусе работы социальных учреждений 139
Галасюк И. Н.
Психологические аспекты обучения специалистов
социальной сферы работе с семьями детей-инвалидов:
проблемы и перспективы141

Барзан Г.
Методы обсуждения процесса
урегулирования конфликтов в организации15
Середина Т. С.
Социальный интеллект в структуре
психологической культуры
активных пользователей социальных сетей155
Ивенских И. В.
Проблема и пути исследования
социальной одарённости менеджеров в психологии16
III. ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА И ОТРОЧЕСТВА
Омельченко Е. М.
Психофизиологические характеристики
интеллектуального развития детей 6-7 лет165
Афонькина Ю. А.
Развитие творческого потенциала
личности дошкольника167
Матвеева М. Г.
Театрализованная деятельность детей
старшего дошкольного возраста как один из способов
формирования эмоциональной сферы 170
Федякова И. А.
Формирование субъектных свойств
личности младшего школьника174
Ащепкова Е. П.
Система коррекционной работы с детьми
с использованием технологий
биологической обратной связи179
Потапенко В. В.
Психическое развитие и самооценка детей,
подростков, проживающих в условиях
химического загрязнения окружающей среды 180
Молодцова Т. Д.
Основные причины девиаций детей
в условиях детского дома
Бабушкина О. Н.
Психологические особенности
социальных сирот подросткового возраста

Ванина О. Е., Чеснокова Д. Е.
Факторы, влияющие на проявление зависимости
от социальных сетей в подростковом возрасте187
IV. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
Хлызова Е. В., Сафронова М. В.
Отношение учителя к учащимся
как условие успешности обучения 199
Мансурова Т. А.
Организация взаимодействия психолога
с педагогами и родителями с целью создания
благоприятных условий для адаптации
детей с ММД в первом классе202
Федосеева М. В.
Особенности проявления чувствительности
к проблемам в условиях разных образовательных сред 203
Сартакова Е. М.
Опыт использования психологических тестов
и тренинговых упражнений
в образовательном процессе206
Лопаткова И. В.
Художественный способ познания
в современном образовательном пространстве:
проблематика, технология, результаты209
Зенич О. А.
Развитие творческих способностей у детей
в условиях образовательной инициативы
«Наша новая школа»222
Филистович О. А.
Личностно-ориентированное педагогическое
взаимодействие в процессе музыкально-досуговой
деятельности младших школьников
Никулина И. А.
Опыт реализации курса по выбору для подростков:
«Учусь выступать публично»227
Пряжникова Е. Ю.
Профессиональное самоопределение школьников
в условиях современной России229

I. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПСИХОЛОГИИ: ОБЩЕЕ И ЧАСТНОЕ

ЧЕЛОВЕК И ЕГО ЭКЗИСТЕНЦИЯ

Я. Н. Кащук Российский государственный профессиональнопедагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

Summary. The theoretical analysis of human development from the perspective of existential psychology is represented. The definition of existence is reviewed. The basic values of existentialism are marked out.

Keywords: development, an existential approach, existence.

Совершенствование инновационных технологий, стремительный технический прогресс приводят к возрастающей роли науки психологии во всех сферах производства, нуждающихся в эффективном использовании потенциала человеческой личности. Сторонники экзистенциального направления, отражая эти социально-исторические запросы, акцентируют важность конструктивных, смысловых и творческих начал человеческого поведения. Поэтому нам представляется актуальным рассмотреть человека с его возможностями в рамках экзистенциальной школы, идеи которой стремительно развиваются в научно-практическом сообществе.

Современная научная психология, углубляясь в своих концептуальных и методических средствах, ориентирует на появление новых школ с их научно-обоснованными решениями в вопросах развития потенциальных возможностей человека. Имеется надёжная западная (поведенческо-когнитивная, психодинамическая, гештальт, гуманистическая) и отечественная (деятельностная, событийная) методологическая основа, которая регулярно совершенствует свою психологическую идеологию в отношении развития человека. Каждый подход рассматривает человека в широком диапазоне, учитывает динамику в процессе развития, определяет ключевые звенья психического развития, этиологию, понятийный аппарат, диагностику. Каждая новая школа определяет свою программу путём её противопоставления установкам других, уже утвердившихся школ. Од-

ной из таких школ является экзистенциальная, которая восходит к периоду между двумя мировыми войнами, когда значительная часть интеллигенции в капиталистических странах переживала духовный кризис. Сквозь категориальную призму экзистенциализма общество воспринималось как главная угроза для человека, который является «брошенным» в лишённый смысла мир. Одинокий в этом абсурдном мире, человек не объект, не вещь, уже обладающая сущностью, а «голое» существование, созидание себя из ничего. Он сначала существует, а затем определяет себя в понятиях в качестве некоторой сущности. За той личностью, которая фиксирована в формах естественнонаучного и социального познания, скрыто её подлинное — экзистенциальное — «Я».

Экзистенциальная психология противопоставила себя бихевиоризму и фрейдизму, как направлениями, бессильными перед основными проблемами человека, а именно: его природы, способа познания и перспективы воздействия на личность человека с целью её преобразования на основе средств, контролируемых наукой. В критическом плане экзистенциальная психология делает упор на то, что все другие психологические направления избегают конфронтации с действительностью, как её переживает человек (М. Г. Ярошевский, 1973). Она предлагает понять существование человека с его тревогами, страхами, заботами, во всей его непосредственности на таком уровне, который лежит «ниже пропасти» между субъектом и объектом (W. Jamts, 1890). В своей критике экзистенциальная школа обнажает действительную слабость главных психологических течений капиталистического Запада: бихевиоризм в том, что он видит в человеке только двигательные реакции, а фрейдизм - сексуальные влечения, когда человека нужно видеть целостным, способным выбирать ценности, имеющим свой жизненный план. Данные направления в основу ставят естественнонаучное объяснение человека, а экзистенциализм представляет новый уровень детерминации жизнедеятельности, который неидентичен общей активности организма, а постигается исходя из общественно-исторической практики.

Идеи экзистенциального направления в отношении человека говорят о его переживаниях целостности, идентичности, о том, что формирует его экзистенцию, эссенцию, способность выбирать ценности и свой жизненный план.

Термин экзистенция человека произошёл от позднелат. ex(s)istentia, от лат. ex(s)isto – существую, существование. М. Хайдеггер называет экзистенцией особый вид бытия, и в особенности бытия того сущего, которое удерживается открытым для открытости бытия и удерживается внутри самой этой открытости. У Г. Марселя экзистенция – это личностный, человеческий способ существования, у К. Ясперса – экзистенция обнаруживает себя в пограничных ситуациях, у Н. Аббаньяно – экзистенция как отношение с бытиём есть трансценденция. По С. Кьеркегору, экзистенция – это «внутреннее» бытие. Обретение экзистенции – это смысложизненный, фундаментальный выбор самодетерминации. Три стадии движения, согласно С. Кьеркегору: 1) эстетическая – детерминация внешним – ориентация на удовольствия, наслаждения; 2) этическая – рассудочная самодетерминация через долг, мораль; 3) религиозная – иррациональная самодетерминация через страдания. Экзистенция - вся полнота и уникальность существования личности, наличие «жизненного плана», открытости будущему.

Один из важнейших принципов экзистенциализма человек делает самого себя. Никакая внешняя сила, ничто, кроме самого индивида, не несёт за него ответственности. Каждый сам строит свою мораль, моральный выбор - акт свободного творчества. При определении того или иного варианта жизненного пути человеку важно ощущать себя «исполненным» в нём, т. е. переживать и проживать полноту своей экзистенции. Потому что сама жизнь и роль в ней человека имеет определённое значение для переживания целостности, удовлетворённости, ответственности. Экзистенция человека разворачивается в отношении себя и своей жизни. В систему этих отношений входит потребность раскрыть смысл своего существования, «воля к смыслу» (В. Франкл, Д. Леонтьев), свобода выбора, степень вовлечённости в процесс жизни (С. Мадди), переживание тревоги перед неизвестным, неопределённым, будущим (Р. Мэй), состоятся в духовной истории (С. Л. Рубинштейн). Переживание экзистенциального вакуума, недуга или невротической тревоги является следствием «глухого» (т. е. неосознанного) отношения человека к своей жизни и соответственно к себе. Более подробный процесс развития человеческой экпредложил A. Лэнгле своём научнозистенции практическом экзистенциальном анализе.

Итак, в экзистенциализме человек рассматривается как высшая ценность, познание реальности признаётся только через призму мировоззрения, интересов, ценностей и модальностей чувств. Также данный подход предлагает человеку альтернативу в выборе бытия - «подлинное» существование, в котором он обретает себя, либо «неподлинное», когда человек растворяется в политических и социальных отношениях, которые диктуют определённый способ действия в этой среде. Всё это ведёт к обесцениванию личности в обществе, индивидуальность при этом не проявляется. М. Хайдеггер называет это миром социальной обыденности, погружённости в мир вещей. Экзистенция человека определяет тот потенциал возможностей, позволяющий понять и раскрыть себя как творческого и созидающего человека в своей «подлинной» жизни. Осознание человеком своих ценностей, переживание любви, веры, ответственности и ощущения свободы формирует субъективное ощущения единства с самим собой, целостности и смысла.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ Ф. Г. ГИДДИНГСА

Е. А. Горшков, Е. Л. Бобылев Арзамасский государственный педагогический институт им. А. П. Гайдара, г. Арзамас, Россия

Summary. Article is devoted to the analysis of the social-psychological ideas of the American sociologist Franklin Henry Giddings (1855–1931). Paper provides the Giddings's contribution to the process of becoming of the social psychology in the USA in the end of XIX century.

Keywords: Franklin Henry Giddings, social psychology, the consciousness of kind, social group.

На этапе выделения социальной психологии в самостоятельную область знания особую роль сыграло психологическое направление в социологии. В США психологический эволюционизм можно выделить среди истоков американской социально-психологической мысли. Наиболее ярко идеи данного направления были сформулированы в работах Франклина Генри Гиддингса (Giddings). Еще в средней школе Гиддингс познакомился с работами Г. Спенсера

и Ч. Дарвина [5]. В юности он изучал инженерное дело в Юнион колледже (Union College), однако начал свою профессиональную карьеру в 1882 г. как журналист, что отчасти объясняет его последующую увлеченность социальными проблемами. Проработав шесть лет репортером в газете, он столько же времени преподавал политическую науку в Брин Мор колледже (Bryn Mawr College), куда был приглашен самим В. Вильсоном в 1888 г. В 1894 г. Гиддингс становится профессором социологии в Колумбийском университете. В этот период появляются и первые работы, в которых можно проследить социально-психологические идеи Гиддингса. «Основания социологии» («Principles Это Sociology», 1896; русский перевод – 1898) и «Элементы социологии» («Elements of Sociology», 1898).

В отличие от биолого-натуралистических теорий, Гиддингс утверждает, что общество — не просто организм, а организация, которая возникает отчасти вследствие бессознательной эволюции, а отчасти как результат «сознательного плана» [3, с. 94].

В «Основаниях социологии» Гиддингс представил психологический подход к исследованию феномена ассоциации и социальной организации, дав обоснование своей концепции «сознание рода». Термин «сознание рода» (the consciousness of kind) Гиддингс заимствовал, по его собственному признанию, у Адама Смита (Smith). Как и Смит, американский социолог зафиксировал в нем инстинктивность сознания [1, с. 111]. Человек является социальным существом благодаря врожденности сознания рода. В сознании рода фиксируется уровень социальности индивидов, оно влияет на поведение самыми различными путями, и любое социальное поведение определяется в первую очередь сознанием рода. Гиддингс обосновывает решающее значение психических факторов во взаимодействии людей и в развитии общества, заявляя: «все истинно общественные явления – психические по своей природе» [2, с. 1]. Отсюда социолог делает вывод, что словом «общество» можно обозначить «рассматриваемых коллективно индивидуумов, которые находятся в сношениях друг с другом и соединяются или организуются ради общих целей» [2, с. 2]. Он характеризует общество как сотоварищество, некую ассоциацию людей, которых скрепляют психологические узы, «сознание рода». «Умственные и нравственные элементы общества, соединяясь в различных сочетаниях, образуют так называемое общее чувство, общее желание, нравственное чувство, общественное мнение и общую волю общества» [2, с. 158]. Все это Гиддингс называет «социальным разумом», формирующимся в результате взаимодействия «индивидуальных разумов».

«Сознание рода» Гиддингс понимает, как «состояние сознания, при котором каждое существо, какое бы место оно ни занимало в природе, признает другое сознательное существо принадлежащим к одному роду с собой» [2, с. 19]. «Сознание рода», или «социальный разум», существует в сознании целого сообщества индивидов, и оно больше любого индивидуального сознания. Именно «сознание рода» делает возможным осмысленное многомерное взаимодействие разумных существ и одновременно сохраняет индивидуальные особенности каждого из них. Оно обнаруживается в этническом чувстве, в крепкой связи, существующей между лицами, по убеждению принадлежащими к одному и тому же вероисповеданию, оно же лежит в основе классовых делений и других разнообразных форм общества [2, с. 20].

«Социальное сознание, по Гиддингсу, — есть ни что иное, как чувство и мысль, возникающая в одно и то же время во всех индивидах и распространяющаяся от одного к другому по всему собранию или обществу». Гиддингс подчеркивал, что «социальный разум» есть явление, обнаруживающееся во взаимодействии многих индивидуальных разумов. Причем, они воздействуют друг на друга так, что «одновременно чувствуют одинаковое ощущение или эмоцию и приходят к одинаковому суждению или согласованному действию». Продуктами социального разума являются общественное мнение и традиции, коллективные настроения и желания, социальные оценки и ценности.

В качестве зарождения социально-психологической проблематики в американской социологии представляет интерес решение Гиддингсом проблемы взаимодействия личного и формирующегося в рамках ассоциаций группового сознания, в том числе влияния группового сознания – коллективных эмоций, воли и т. д. – на сознание личности [2, с. 445–447]. Все это, – пишет Гиддингс, – происходит на сознательном и подсознательном уровнях, в связи с этим он указывает на «инстинкт ассоциации» [2, с. 447].

В работах Гиддингса необычайный интерес вызывает его социологическая концепция групп. Он разработал типологию социальных групп. Два основных типа групповой организации у Гиддингса - «социальный состав» и «социальное устройство». «Социальный состав» представляет собой организацию, основанную на похожих элементах, а социальное устройство - на несхожих. Простейшим примером организации социального состава является семья (временные пары, полигамная и моногамная семья). Семьи, в свою очередь, объединены в более крупные единицы – этнические и народные («demotic» – «демотические» – перевод Л. А. Бургановой) общества. Первые представлены сначала стаями, племенами и конфедерациями племен. Демотические общества включают в себя составные группы «из семей, соседств, деревушек, округов, городов, коммун, графств, провинций или департаментов, государств, федеральных наций» [4, р. 190].

В «Элементах социологии» Гиддингс также рассматривает причины, особенности и механизмы формирования организаций социального состава. Гиддингс подчеркивал значение социального конфликта для становления групп. По его замечанию, «групповые отношения суть вид конфликта. Всякая деятельность есть столкновение мыслей» [Ibid, p. 192].

При изучении социальных групп Гиддингс сосредоточил свое внимание на процессах социального взаимодействия – конфликте, сотрудничестве, разделении труда и т. д., при помощи которых и организовывались группы, а также на таких явлениях, как психологическое единство группы.

В понимании современных проблем психологии социального общения и взаимодействия людей актуальным является анализ Гиддингса «психических отношений» людей, основанных на их взаимопонимании, симпатии, интересах, желаниях и воле.

Таким образом, следует признать большое значение теории Гиддингса в зарождении социально-психологического подхода к решению социальных проблем. Особенно в поздний период творчества, по мнению некоторых зарубежных исследователей, «социология становилась для Гиддингса социальной психологией» [6, р. 366].

Библиографический список

- 1. Бурганова Л. А. Ранняя американская социология: поиски теории социального порядка и прогресса. М.: Издательство ИИКЦ «Эльф-3», 2005. 302 с.
- 2. Гиддингс Ф. Г. Основания социологии. Анализ явлений ассоциации и социальной организации / пер. с англ. М.В. Лучицкой; под ред. И. В. Лучицкого. Киев-Харьков: Изд. Южно-Русского книгоизд-ва Ф. А. Иогансона, 1898. 500 с.
- 3. История социологии в Западной Европе и США: учебник для вузов / ответственный редактор академик ИП РАН Г. В. Осипов М.: Издательство НОРМА (Издательская группа НОРМА–ИНФРА М), 2001. 576 с.
- 4. Giddings F.H. The Elements of Sociology. New York: The Macmillan Company, 1908 (first published 1898). XI, 353 p.
- 5. Davids L. Franklin Henry Giddings: Overview of a forgotten pioneer // Journal of the History of the Behavioral Sciences, Vol. 4, Issue 1, P. 62–73.
- 6. Hankins F.H. Franklin Henry Giddings, 1855-1931: Some Aspects of His Sociological Theory // American Journal of Sociology, 37, 1931. Р. 349–367. [Электронный ресурс]. URL: http://www.brocku.ca/MeadProject/Hankins/Hankins_1931.html (дата обращения 10.01.11)

НАУЧНЫЙ СИНТЕЗ – С КАКИМИ ДИСЦИПЛИНАМИ СОТРУДНИЧАТЬ ПСИХОЛОГИИ?

А. Р. Трощий Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск, Россия

Summary. An interdisciplinary synthesis of knowledge needed in science. Disciplines to cooperate with any psychological? Psychology requires the knowledge accumulated in the western sciences, as economic theory and philosophy.

Keywords: psychology, economics, philosophy.

Междисциплинарный синтез знания, освоение одними науками результатов, полученных другими областями знания, является важнейшим условием развития науки [3].

Весьма своевременно поднят вопрос о междисциплинарном синтезе как пути психологии XXI века. По-другому и не получается, и не получится. Потому-то и нет на сегодняшний день не только единой теории поведения, но даже теории личности. Более того: нет теории управления организацией и даже государством! Поэтому наши законодатели действуют, что называется, «по факту». Увидели, например, что сетевые магазины монополизируют рынок и препятствуют (как минимум) развитию конкуренции – разработали и приняли соответствующий закон - «Закон об основах государственного регулирования торговой деятельности в РФ» от 28.12.2009. Там, в статье 14, прямо запрещается хозяйствующему субъекту-организатору сетевой торговли, доля которого превышает двадцать пять процентов объёма всех реализованных продовольственных товаров за предыдущий финансовый год в границах субъекта Российской Федерации, приобретать или арендовать дополнительную площадь торговых объектов для осуществления торговой деятельности, и даже участвовать в торгах в целях приобретения торговых объектов. Почему это сделано было так поздно? Почему не были приняты превентивные меры? Потому что нет в психологии теории, которая бы говорила нам о всех потребностях человека, и об их ненасыщаемости, помогая тем самым спрогнозировать поведение владельцев сетевых магазинов (да и не только их, но и всех коммерческих структур). В данном случае - потребности максимизировать прибыль (способом монополизации рынка). А это потому, что западная экономическая теория поведения потребителя (ЭТПП), достаточно универсальная и хорошо работающая, в том числе и в сфере производства, а не только торговли, практически не известна у нас. Широким массам её не преподают, в том числе и по причине её противоречия марксистско-ленинской теории, а значит, взглядам и позициям многих преподавателей, работающих в вузах с советских времён. Теория, конечно, в постперестроечное время была переведена, и даже в учебниках наших авторов есть, но в них не делается акцент на психологии потребителя [1]. Именно в западной экономической теории поведения потребителя приняты аксиомы, проистекающие из психологии человека (по мнению многих западных авторов, авторов ЭТПП)¹. Среди них:

Аксиома *максимизации-минимизации*: потребитель стремится максимизировать удовлетворение своих потребностей и получить максимальное удовольствие (полез-

¹ В словаре Ожегова *аксиома* – исходное положение, принимаемое без доказательств и лежащее в основе доказательств истинности других положений.

ность) и минимизировать неудовольствие (затраты). То есть, побольше взять и поменьше дать.

Аксиома *ненасыщения*: большее количество благ предпочитается меньшему, а общая полезность максимизируется. В общем, сколько бы человек ни имел, – ему всё будет мало.

В общем, психологии надо учесть знания, наработанные западной экономической теорией.

Другая наука, без которой не создать теорий поведения и личности, как и не понять причин её проблем, — это философия. Но здесь нужно сказать, что вопрос, с какими науками кооперироваться, результаты каких наук использовать, — это ещё не самый сложный вопрос. Неизмеримо сложнее выбрать в отдельных науках те результаты, те парадигмы, которые помогут продвинуть психологическую науку. Наверное, излишне говорить, что марксизм-ленинизм психологии не помощник. Там просто выдавалось желаемое за действительное, а реальный человек оставался «за кадром». Но ведь марксистско-ленинская философия — это далеко не вся философия. Есть совсем другая философия, либертовская прежде всего, с совсем другими подходами в объяснении жизни и места в ней человека [2].

Наше поведение, осознаём мы это или нет, хотим или не хотим, – подчинено целевой причине, которая именуется смыслом жизни. Постижение смысла жизни является не менее сложной проблемой философии, чем происхождение человека. А что, если принять, что смысл жизни – продолжение жизни наилучшим образом, а происхождение человека – инопланетное, причём законы жизни, и, прежде всего, законы диалектики, изначально заданы, и существуют неразрешимые диалектические противоречия, в том числе между человеком и обществом, а отбор в обществе идёт по уму? Тогда многое, если не всё, становится понятным и объяснимым. Но... крайне неприятным. Однако другой путь, прежний, приятный, – это бег по кругу. Не пора ли из него вырваться?

Библиографический список

- 1. Гальперин В. М. и др. Микроэкономика: в 2 т. СПб.: Экономическая школа, 1999.
- 2. Современные зарубежные концепции диалектики / под ред. В. А. Лекторского (АН СССР, Институт философии). М.: Наука, 1987. 270 с.

3. Междисциплинарный синтез http://muzei.in/mezhdisciplinarnyj-sintez

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ НА ПУТЯХ ПРОФЕССИОЛНАЛИЗАЦИИ

А.В. Соловьёв Московская высшая школа социальных и экономических наук, г. Москва, Россия

Summary. The article sketches the history of Russian psychology with special emphasis on its recent developments. Both academic and applied branches of psychology are considered. The last decades saw a rapid expansion of the field. Some significant internal changes have also taken place and they are specially focused upon.

Keywords: professions, professional institutions, psychology in Russia, historical developments, current state.

В данной статье мы ставим перед собой задачу очертить наиболее существенные, на наш взгляд, тенденции развития психологической науки и практики в России за последние полвека. Предыдущий период будет нас занимать лишь постольку, поскольку он закладывал предпосылки всего дальнейшего развития. Поэтому мы вовсе не претендуем и на полный охват всей истории отечественной психологии второй половины XX и начала XXI века. В данном контексте нам интересны лишь ключевые моменты этого процесса, характеризующие становление психологии как области науки и практической деятельности в нашей стране. Мы намерены взглянуть на неё как извне — со стороны общества, его запросов и отношения, так и изнутри — со стороны внутренней логики развития самой профессии.

Но, прежде всего, попробуем уточнить основные понятия. В самом общем виде термин «профессия» относится к определённой сфере трудовой деятельности. Здесь, как нам представляется, полезно будет развести два разных аспекта той реальности, которая им обозначается. Для удобства обозначим эти аспекты как социологический и психологический. В первом смысле профессия представляет собой одну из форм организации социальных отношений. С этой точки зрения, разные профессии — это разные группы людей, занимающихся сходной по содержанию деятельностью и выполняющих в обществе сходные функции.

Например, все учителя, рассматриваемые как одна профессиональная группа, так или иначе, оказываются включёнными в процесс обучения и воспитания подрастающего поколения, в процесс трансляции общественного опыта; все врачи — в усилия общества по поддержанию здоровья населения и, в частности, в деятельность, связанную с лечением различных заболеваний. Глобальные задачи психологии, в этом смысле, определить сложнее. Но, как нам кажется, можно утверждать, что она преследует две главные стратегические цели: повышение эффективности деятельности людей во всех сферах и обеспечение внутреннего (эмоционального) комфорта каждого индивида. По большому счёту, эти две цели где-то смыкаются, ибо, в конечном счёте, одно определяет другое.

Поскольку на практике сходными типами деятельности занимаются многие люди, разделённые между собой даже чисто территориально, профессия представляет собой, так сказать, виртуальное сообщества, то есть совокупность людей, которых объединяют некоторые специальные формы социальной организации, о которых речь пойдёт ниже.

Во втором (индивидуально-психологическом) смысле, профессией мы называет определённую сферу жизнедеятельности человека – сферу его трудовой активности. Встречая нового человека, мы обычно хотим знать, кто он по профессии, чем он занимается. Вполне привычными для нас являются такие выражения, как «профессиональная подготовка», «профессиональный опыт», «профессиональная карьера». Говоря об этом, всегда подразумевают основной вид общественно-полезной деятельности, в которую индивид включён. Работе он посвящает значительную часть своей сознательной жизни. Работа даёт человеку не только средства к существованию, но и, как правило, является для него делом глубоко значимым. Выбор профессии, подготовка к ней (обучение в специальном учебном заведении соответствующего профиля), профессиональный рост в ходе трудовой деятельности, смена профессии – всё это чрезвычайно важные (можно даже сказать, судьбоносные) этапы жизненного пути каждого из нас.

Соответственно можно выделить и два смысла понятия «профессионализация». В первом случае речь идёт об историческом процессе формирования достаточно большой группы специалистов одного профиля внутри страны и па-

раллельном процессе возникновения соответствующих институтов, обеспечивающих её устойчивое функционирование. Это и система профессиональной подготовки и аттестации кадров, и разнообразные формы получения, накопления, обобщения и распространения профессиональных знаний (научно-исследовательские институты, отраслевые библиотеки, научно-практические конференции и семинары, специальные журналы и сборники, монографии и учебники), и профессиональные организации, берущие на себя роль руководства этими процессами и координации деятельности в масштабах всей страны. Сложившаяся профессия в полной мере обладает всеми этими атрибутами, которые в совокупности можно назвать инфраструктурой профессии. Постепенное формирование подобной инфраструктуры и составляет во многом содержание термина «профессионализация» в социологическом смысле этого слова.

Во втором случае, соответствующем индивидуальнопсихологическому аспекту понимания профессии, рассмотренному выше, мы имеем дело с процессом становления специалиста, формирования его профессиональной компетенции. Этот процесс начинается с выбора соответствующей профессии молодыми людьми, желающими ею заниматься. Целый ряд факторов определяет этот выбор: имеющиеся в обществе представления о содержании и целях данного вида деятельности, престиж профессии, конъюнктура на рынке труда. Далее идёт процесс формальной (обучение) и неформальной (самообразование) подготовки специалиста к грамотному выполнению своих профессиональных функций. А на следующем уровне существует целая система переподготовки, повышения квалификации и аттестации кадров. Если брать конкретного человека, то его индивидуальную трудовую биографию, особенно в том случае, когда она связана с устойчивым профессиональным ростом, мы называем карьерой. В своём законченном виде вся эта траектория ведёт к вершинам профессионального мастерства [6].

В историческом плане возникновение новых профессий является результатом процесса дифференциации и специализации трудовой деятельности. Осознавая свои особые интересы, новая профессиональная группа пытается отстаивать их путём внутригруппового сплочения. Первы-

ми образцами таких профессиональных союзов были так называемые цехи, возникшие в Западной Европе в период Средневековья (XIII—XIV вв.). Они объединяли городских ремесленников сходного профиля деятельности. Помимо чисто экономических функций (защита от посягательств феодалов), они выполняли также и важные функции обеспечения высоких стандартов деятельности путём обмена опытом и внедрения всяческих нововведений. Внутри цехов реализовывалась и функция воспроизводства трудовых ресурсов: как известно, мастер, как правило, имел в своей мастерской учеников и подмастерьев (молодых ремесленников), которые со временем сами становились мастерами.

Несколько позже началось формирование профессий в собственном смысле слова. Кстати, в английском языке более резко, чем в русском дифференцируются понятия «профессия» (profession) и «занятие» (occupation). К первой категории относятся только люди интеллектуального труда. Типичными представителями здесь являются врачи и юристы. В этих профессиях довольно рано сложился и тот тип внутренней организации, который берётся в качестве эталона при оценке степени профессионализации других аналогичных групп. Например, для характеристики учительской профессии, тоже массовой, но возникшей позднее и не обладающей всеми атрибутами первых двух, часто используют понятие «квази-профессия» (semi-profession). Профессия психолога, если рассматривать её в этом плане, ещё моложе. Тем не менее, мы можем констатировать, что на протяжении одного столетия она довольно успешно прошла процесс институционализации практически во всех развитых странах. Что касается России, то здесь этот процесс, оказавшись искусственно прерванным на его начальной стадии, по-настоящему набрал силу лишь во второй половине XX века.

Как известно, психология стала самостоятельной наукой к концу 19 века. До этого она обычно рассматривалась как часть философского знания. Процесс обретения независимого статуса сопровождался пересмотром её теоретических оснований, сближением с естественными науками, утверждением эксперимента в качестве основного метода исследования. Официальным рубежом принято считать 1879 год, когда Вильгельм Вундт создал в Лейпциге (Германия) психологическую лабораторию – первую в своём роде.

Лаборатория Вундта стала образцом для других центров новой психологической науки, которые вскоре стали возникать как в Европе, так и в Америке. Первая в России лаборатория экспериментальной психологии была открыта В. М. Бехтеревым в Казани в 1885 году. В том же году при Московском университете было создано Московское Психологическое Общество. В 1889 году в Париже прошёл первый в истории Международный психологический конгресс. В 1892 году была основана Американская психологическая ассоциация. В начале XX века в России появились довольно крупные исследовательские центры - Психоневрологический институт в Петербурге (1907), созданный тем же В. М. Бехтеревым, а затем также Психологический институт в Москве (1914), организованный Г. И. Челпановым. С 1906 по 1916 год в Росси прошли четыре съезда по педагогической психологии и экспериментальной педагогике. Таким образом, у нас имеются все основания утверждать, что развитие психологии в России того времени шло тем же путём, что и на Западе, и не менее интенсивно [2].

Ещё одной существенной тенденцией формирования психологии в начале 20 века, наряду с утверждением экспериментальных исследований в этой сфере, было развитие прикладных её областей. И в этом отношении отечественная психология шла в ногу со временем. В частности, в 20-х годах, то есть уже после Октябрьской революции, стали активно разрабатываться такие направления, как психотехника (психология труда) и педология (психология развития ребёнка). В рамках последнего направления широко использовались психологические тесты. Выходило довольно много переводной психологической литературы. В частности, на русском языке были изданы практически все главные произведения Зигмунда Фрейда (в рамках «Психологической и психоаналитической библиотеки» под ред. проф. И. Д. Ермакова). В 1921 году в Москве прошёл Всероссийский съезд по психоневрологии, в 1927 году - Всероссийский педологический съезд, в 1931 году в Москве была проведена VI Международная психотехническая конференция.

Однако в начале 30-х годов произошёл резкий негативный перелом. По причинам идеологическим и политическим начались гонения на психологию. Психотехника и педология фактически прекратили своё существование. Использование тестов было официально запрещено. Даже в

МГУ кафедра психологии была закрыта, и таким образом преподавание психологии на 10 лет было вообще прекращено. В качестве альтернативы ей предлагалось Павловское учение (физиология высшей нервной деятельности), сильно вульгаризированное некоторыми из его учеников и последователей. Психология, по выражению М. Г. Ярошевского, попала в разряд репрессированных наук [8]. Такое положение сохранялось фактически до середины 50-х годов, когда началось её постепенное возрождение. Понятно, что за три десятилетия гонений на неё отечественная психология значительно отстала в своём развитии по сравнению с Европой, и особенно с США, где в то время наблюдался подлинный психологический бум.

Справедливости ради нужно сказать, что и в трудные для отечественной науки годы сохранялись «островки» научной психологии. Например, в начале 30-х годов в Москве в Психологическом институте работал Л. С. Выготский один из её наиболее ярких представителей. В годы сталинских репрессий его труды оказались под запретом. Да и сам он, если бы не умер в 1934 году, вряд ли избежал бы физической расправы. Как бы то ни было, в дальнейшем его идеи оказали значительное влияние на формирование московской психологической школы. Примерно в то же время сильная психологическая школа сложилась в Харькове. Из неё вышли А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Л. И. Божович, П. И. Зинченко. Перебравшись позднее в Москву, они составили костяк «московской школы». В те же годы кафедрой психологии в Ленинградском педагогическом институте им. Герцена руководил другой корифей отечественной психологической науки - С. Л. Рубинштейн. В годы войны, переехав в столицу, он возглавил возрождённую кафедру психологии МГУ, а также открытый по его инициативе сектор психологии в Институте философии АН СССР. Им был написан фундаментальный труд «Основы общей психологии», который в течение многих лет был основным учебником для отечественных психологов [4].

Если брать тот период, до рассмотрения которого мы сейчас дошли (начало 60-х годов), то с полным основанием можно утверждать, что психология занимала тогда очень скромное положение в жизни общества. Психологов было мало, а широкая публика имела лишь смутное представление о том, чем они вообще занимаются. Приведу личный

пример. До 20 лет я никогда не соприкасался с психологией и практически не знал о её существовании. И это притом, что я вырос в средней интеллигентной семье (отец – инженер, мать – врач), где было много книг, где регулярно выписывали и читали научно-популярные журналы типа «Наука и жизнь» или «Знание – сила». Сейчас такое просто трудно себе представить! В 1964 году я поступил в Московский государственный педагогический институт. На первом курсе началась психология, которая значилась среди других общеобразовательных дисциплин. Для меня это было настоящим откровением. Оказывается, есть наука, которая занимается такими интересными вещами, как восприятие, память, мышление, способности, характер! Учебник психологии стал для меня настольной книгой. Он вывел меня и на другие книги, которые я нашёл в библиотеках и стал самостоятельно штудировать. Занятия в студенческом научном кружке укрепили желание полностью посвятить себя психологии.

В то время психология в нашей стране, как уже отмечалось, начала вновь активно развиваться после довольно длительного периода гонений на неё. В 1955 году начал издаваться журнал «Вопросы психологии». В 1957 году было воссоздано Общество психологов. В 1959 году прошёл его первый съезд.

Позитивные сдвиги можно хорошо проследить на примере системы подготовки кадров. Вплоть до 60-х годов профессиональных психологов у нас практически вообще никто не готовил. Кафедры психологии в университетах и пединститутах не были выпускающими. Небольшое отделение психологии существовало в рамках философского факультета МГУ. Рубежным в этом отношении стал 1966 год, когда в двух ведущих университетах страны - Московском и Ленинградском - были открыты факультеты психологии, на которых появились различные специализированные кафедры. Было также увеличено количество часов, отводимых на изучение психологии в педагогических институтах. Существенные изменения произошли также в области подготовки научных кадров высшей квалификации. Так, вплоть до конца 60-х годов XX века кандидатские и докторские диссертации по психологии проходили по разделу педагогических наук (как одна из специальностей внутри него). В 1968 году стали присуждать научные звания собственно по психологии – кандидат и доктор психологических наук.

В 1971 году был открыт факультет психологии в Ярославском государственном университете. Таким образом, до конца 80-х годов на территории Российской Федерации обучение специалистов-психологов осуществлялась лишь в трёх университетах. Правда, был ещё один путь подготовки специалистов этого профиля – через кафедры психологии педагогических университетов. Как уже отмечалось, психология всегда была частью профессиональной подготовки учителей в России. А в советское время педагогических институтов у нас было значительно больше, чем университетов. Кафедры психологии нуждались в собственных кадрах и вели их подготовку через систему стажировки и аспирантуры, рекрутируя людей из числа выпускников педагогических институтов, проявивших соответствующую склонность. Именно таким путём пришёл в профессиональную психологию и автор этих строк.

В 70-х годах экспансия психологии выразилась и в том, что её преподавание было введено в программы медицинских и ряда технических институтов. В первых были организованы кафедры медицинской психологии, во вторых – инженерной. Но, конечно, размах психологического образования в нашей стране не шёл ни в какое сравнение с тем, что мы имеем в настоящее время, когда психология стала одной из наиболее востребованных в этом плане специальностей. Ведь по числу обучающихся она вполне сопоставима с такими популярными профессиями, как экономист и юрист. В одной только Москве сейчас подготовку по ней ведут более 50 учебных заведений высшего образования. Мы, правда, не касаемся сейчас вопроса качества профессиональной подготовки. Однако даже чисто количественные показатели свидетельствуют о том, что в наши дни психология играет гораздо более значимую роль в жизни российского общества, чем это было 30-40 лет назад.

Где работали психологи в то время? Ну, прежде всего, психология по своему характеру была тогда сферой почти исключительно академической. Значительная часть профессиональных психологов работала в высших учебных заведениях, совмещая преподавание с более или менее активной научно-исследовательской работой. Другая часть, меньшая по числу, работала в научно-исследовательских

институтах — психологических или смежного профиля. До 70-х годов у нас в стране было всего два крупных исследовательских центра собственно психологического профиля (оба созданы ещё в начале XX века): Институт общей и педагогической психологии АПН в Москве и Психоневрологический институт им. Бехтерева в Ленинграде. В 1972 году в Москве появился новый центр — Институт психологии АН СССР. Основной упор здесь делался на инженерную психологию. В частности, большой цикл работ проводился непосредственно по заказу Центра подготовки космонавтов.

Помимо этих собственно психологических институтов, существовал целый TO время ряд научно-В исследовательских институтов иного профиля, где также трудились психологи. Например, в рамках Академии педагогических наук действовали НИИ содержания и методов обучения, НИИ дошкольного воспитания, НИИ дефектологии (ныне – Институт коррекционной педагогики). В структуре одного из промышленных министерств действовал ИИИ технической эстетики, где был отдел эргономики. В Институте истории естествознания и техники АН СССР был сектор проблем научного творчества, которым заведовал М. Г. Ярошевский – известный специалист по истории психологии. Автор данной статьи в 70-80-х годах работал в НИИ гигиены детей и подростков МЗ СССР, где, наряду с медицинскими подразделениями, были, например, отдел гигиены обучения и воспитания, лаборатория психического здоровья, лаборатория психофизиологии умственного труда. Лаборатория патопсихологии существовала в НИИ психиатрии (ныне - Всероссийский центр психического здоровья). Психологи работали также в ряде закрытых НИИ, связанных с авиашией и космосом.

Но в целом, несмотря на наличие прикладных областей деятельности психологов, сама психология оставалось академической дисциплиной, то есть мыслилась, прежде всего, как наука. Получение, накопление и систематизация знаний о человеке и его поведении (деятельности) рассматривалось в качестве основной задачи психологических исследований. Предполагалось, что, обладая такими фундаментальными знаниями, мы затем сможем применять их и для решения различных практических задач. Ну а высшим типом психологического знания считалась методология. Соответственно, «столпы» отечественной психологии,

оформляли свои общие взгляды на предмет и задачи психологической науки в виде некой теории. А. Н. Леонтьев, декан факультета психологии МГУ и глава «московской школы», развивал теорию деятельности, которая предлагала, в частности, и определённый язык описания психических явлений [1]. Б. Г. Ананьев, декан факультета психологии ЛГУ и официальный лидер «ленинградской школы», предлагал несколько иную глобальную модель психики человека, из которой следовала необходимость комплексного (системного) подхода к её изучению [3]. В академической среде теоретические дебаты обычно преподносились как высшая форма искания и утверждения истины, но на деле они сплошь и рядом вырождались в пустую схоластику. Тем более что высшим авторитетом (по крайней мере, офици-«классиков взгляды считались ленинизма», на которые положено было ссылаться. Тут достаточно вспомнить, что ни одна диссертация (не говоря уже о теоретической монографии) не могла обойтись без цитирования (пусть чисто формального) произведений «классиков», которые по существовавшим тогда правилам оформления научной библиографии должны были возглавлять список использованной литературы.

Однако уже в 70-е годы начинается активное развитие психологии как сферы прикладной деятельности. Вначале должность психолога была введена в штат психиатрических больниц. Чуть позже была официально учреждена должность школьного психолога. В структуре МВД должности были введены в уголовнопрактических психологов (сначала исправительной системе В воспитательнотрудовых колониях для несовершеннолетних). Достаточно активно развивалась спортивная психология. Значительные успехи советского спорта не в последнюю очередь были достигнуты и с её помощью. Широкое внедрение психологии в общественную практику, естественно, повлекло за собой и соответствующие изменения системы подготовки кадров: переориентацию преподавания и больший упор на прикладные аспекты профессиональной компетенции, возникновение новых факультетов психологии и новых специализаций на существующих факультетах. Следует отметить, что к тому времени на Западе практическая психология уже пустила прочные корни. Опора на международный опыт в значительной мере облегчила процесс её внедрения у нас в стране.

Некоторое представление о современном состоянии практической психологии в нашей стране можно составить, обратившись к данным, которые приводит В. В. Рубцов ректор Московского городского психолого-педагогического университета и руководитель службы практической психологии образования г. Москвы [5]. По его сведениям, в системе образования России сейчас существует почти 60 тысяч психологов. По стране действуют свыше 700 центров психологической помощи. Только в Москве действуют 35 центров психологической поддержки, среди которых имеются центры психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков, центры психолого-педагогической реабилитации и коррекции, служба экстренной психологической помощи, включающая телефон доверия для подростков. Число психологов, работающих в столичной системе образования, давно перевалило за две тысячи. Правда, надо учесть, что детская популяция Москвы составляет почти 2 миллиона человек. Таким образом, на каждого школьного психолога приходится почти тысяча детей. Понятно, что и этого числа специалистов явно недостаточно.

Психологи активно внедряются и в другие сферы общественной жизни. Так, в системе правоохранительных органов психологи сейчас работают не только в исправительных учреждениях, но и непосредственно с личным составом. На региональном уровне предусмотрена должность главного психолога и группа психологического обеспечения. В центральном аппарате МВД (в структуре оперативно-технического управления) недавно была создана психологическая группа, обеспечивающая применение полиграфов (детекторов лжи). Психологи работают в системе МЧС, где имеется достаточно мощная служба экстренной психологической помощи. Практические психологи вышли и в сферу политики, превратившись в политтехнологов.

Если взять современную прикладную психологию в целом и рассмотреть деления внутри неё, то на одном полюсе окажутся организационная психология и бизнесконсультирование, а на другом – индивидуальное и семейное консультирование. Специалисты первой группы используют преимущественно групповые методы работы (деловые игры, методы командообразования). Теоретической

базой для них выступают психология труда, социальная психология, теория современного менеджмента. Представители второй группы тяготеют к более тесному личному взаимодействию с клиентом и к индивидуальным методам работы (диагностика, коррекция, профилактика). Правда, это разделение не является абсолютным. Так, бизнесконсультирование включает направление под названием коучинг, где во главу угла ставится индивидуальная работа с руководителем над его личными проблемами, так или иначе связанными с его профессиональной деятельностью. С другой стороны, для решения личных проблем весьма широко используются групповые методы (группы встреч, группы личностного роста). Но различие в целом сохраняется и учитывается, например, при формировании программ подготовки специалистов того или иного профиля.

Структура современного психологического знания находит своё отражение в официальной номенклатуре специальностей, которая в настоящее время используется Высшей аттестационной комиссией при Министерстве образования РФ, ответственной за присуждение научных степеней и званий. В одной части этого перечня мы находим традиционные и преимущественно теоретически ориентированные тематические блоки психологической науки, такие как общая психология, история психологии, психология личности, психология развития, психофизиология. Другая часть содержит прикладные разделы современной психологии, ориентированные на конкретные сферы практической деятельности: инженерная, медицинская, социальная, политическая, юридическая, педагогическая и коррекционная психология. В этом находит своё отражение общая историческая тенденция дифференциации знаний внутри самой психологии, приводящая к образованию различных направлений и школ.

Внутренняя неоднородность психологии связана со сложностью того объекта, с которым она имеет дело – человек в многообразии его проявлений. Сложность объекта влечёт за собой возможность разных исследовательских позиций и ракурсов анализа. В истории психологии это нередко приводило к ожесточённым спорам о предмете и методах исследования. В современной психологии возобладала толерантная (плюралистическая) позиция, хотя полностью уйти от дебатов по поводу методологии нам вряд ли

удастся. Это связано, в частности, с тем, что в системе наук психология занимает как бы промежуточное положение между биологическими (естественными) и гуманитарными (общественными) науками. Соответственно, некоторые разделы её (психофизиология) смыкаются с естествознанием, а другие разделы (психология личности, социальная психология, политическая психология) близки к тому классу наук, чей предмет лежит в сфере духа.

Внутренняя неоднородность объекта психологического исследования создаёт принципиальную возможность существования различных подходов к его анализу (исследовательских стратегий). В истории нашей науки поиск адекватных методов познания психической реальности нередко принимал форму полемики между сторонниками объяснительной и понимающей теории, позитивизма и феноменологии, количественной и качественной методологии. В центре её оказывается вопрос выбора адекватных методов анализа. Представители позитивистского лагеря выступали за использование естественнонаучной стратегии исследования, ядром которой являются изменение и эксперимент. Их оппоненты отстаивали положение об особом статусе психических явлений по сравнению с явлениями природы. Отсюда вытекало следствие о неприменимости методов объективного исследования для познания их сути. В качестве альтернативы предлагалось использовать различные формы интроспекции, то есть анализа феноменов сознания. Современное решение этого исторического спора лежит в плане признания неоднородности тех явлений, с которыми имеет дело психология, с признанием возможности сосуществования различных объяснительных парадигм. Выбор методов тогда будет обусловлен грамотной формулировкой предмета исследования. Не исключается совмещение различных стратегий в одном исследовании при условии чёткого разведения его различных плоскостей. Методологический плюрализм базируется на грамотном учёте всей многоуровневой структуры исследуемой реальности [7].

От анализа структуры современной психологии как области научного знания вернёмся к рассмотрению её функционирования в качестве особого социального института. Отметим, что психологические знания фактически существуют не только как базовый элемент профессиональной компетенции специалистов данного профиля, но и в мате-

риализованном (объективном) виде – как массив специальной психологической литературы. Состояние дел в этой области тоже можно использовать в качестве индикатора степени развития профессии как социального института.

Начнём с журналов. Выше уже отмечалось, что журнал «Вопросы психологии» начал издаваться в 1955 году. В 1980 году появилось ещё одно периодическое издание данного типа - «Психологический журнал». И такая ситуация сохранялась вплоть до 90-х годов. А на Западе к тому времени существовали уже десятки специализированных психологических журналов. Но дальше положение стало меняться: появились новые периодические издания, в том числе и сугубо практической направленности. В настоящее время число издаваемых в нашей стране научных психологических журналов исчисляется десятками. Помимо указанных выше периодических публикаций широкого профиля сейчас регулярно выходят журнал «Мир психологии» (издаётся Московским психолого-социальным институтом) и «Сибирский психологический журнал» (издаётся Томским государственным университетом). Также выходят журналы: «Экспериментальная психология», «Методология и история психологии», «Культурно-историческая психология», «Психология зрелости и старения», «Психологическая диагностика», «Журнал практического психолога», «Журнал практической психологии и психоанализа», «Консультативная психология и психотерапия», «Вестник практической психологии образования», «Семейная психология и семейная терапия», а также целый ряд других. Диапазон проблематики, задаваемой их названиями, отражает как значительную дифференциацию психологических знаний, так и формирование прикладных областей психологической практики. Кроме того, сейчас появились и спепопулярные журналы, циализированные пытаюшиеся удовлетворить растущий интерес к психологии со стороны широкой аудитории.

Теперь посмотрим, как обстоит дело с книгами. Огромный прогресс в этой области очевиден. В настоящее время у нас регулярно издаётся огромное количество литературы по психологии самого разного жанра. Книжный бум начался с начала 90-х годов. До этого положение было совсем иным. Книг было мало, переводных — вообще единицы. Даже в самых крупных книжных магазинах столицы не

существовало специальных отделов. Психологическую литературу нужно было искать в отделах философии, медицины или педагогики. Часть переводных книг выпускалась не для открытой продажи. Например, в 60-х годах на русский язык перевели Дейла Карнеги, но вышла книга закрытым тиражом, предназначенным для партийного руководства. В 1969 году появился перевод книги «Социальная психология» американского психолога Тимоцу Шабутани. Она вышла с грифом «Для научных библиотек» и не поступала в широкую продажу. Хорошо помню, как, будучи молодыми аспирантами, мы брали на кафедре специальное отношение, чтобы приобрести её. Значительная часть книг на иностранных языках и даже некоторые книги, выпускавшиеся ранее на русском (например, весь Фрейд), в главных библиотеках находились в особом отделе (спецхране), доступ в который был разрешён только узкому кругу людей.

Сегодня положение в корне изменилось. Издаётся множество книг по психологии. Любой крупный магазин имеет большой специализированный отдел. Если мы сейчас зайдём в московский магазин «Медицинская книга», то увидим, что чуть ли не треть его занимают книги по психологии. Выходит масса переводной литературы. Популярные учебники постоянно переиздаются. Можно смело утверждать, что на протяжении последних 20 лет на русском языке появилась вся психологическая классика – как отечественная, так и зарубежная. Любознательный молодой человек сейчас просто не может не иметь каких-то элементарных психологических знаний. Ведь психология в том или ином её виде сейчас заполняет и популярные журналы, и Интернет.

Популярная психология — явление для нас сравнительно новое. Поэтому на нём следует остановиться особо. И оценка её с позиций профессиональной науки, как нам представляется, далеко неоднозначна. С одной стороны, научно-популярная литература является каналом трансляции психологических знаний в широкие массы и средством повышения психологической культуры населения. Кроме того, она, в целом, служит делу повышения престижа психологии в глазах обывателя. Но, с другой стороны, популяризация часто сопряжена с упрощением реального положения вещей, с вульгаризацией науки. Нередко популярная психология где-то смыкается со знахарством и оккультиз-

мом, становясь, в этом смысле, прямым антиподом науки. Для человека со стороны демаркационная линия между двумя позициями чаще всего не видна. Отсюда — опасность подмены одного другим, тем более что для этого существует и чисто экономический соблазн: шарлатана мало интересует реальная природа тех проблемы, с которыми к нему обращаются. Ведь «охмурить» человека значительно проще, чем действительно помочь ему.

Рассматривая процесс становления психологической науки и практики, нельзя не остановиться ещё на одном его аспекте. Речь идёт о той роли, которую призваны играть различные профессиональные организации, создаваемые для того, чтобы координировать и направлять деятельность специалистов конкретного профиля. Поскольку, как мы уже говорили, профессия – это виртуальное сообщество людей, принадлежащих к определённой сфере труда, должен существовать некий орган, который бы обеспечивал идейное и организационное единство всей этой социальной группы. Например, в США таким органом является Американская психологическая ассоциация. В момент её создания в 1892 году она объединяла всего три десятка членов. На протяжении всего XX века, особенно во второй его половине, шёл бурный рост числа профессиональных психологов. К настоящему времени в рядах этой организации насчитывается 150 000 членов. Сейчас она включает 54 отделения, среди которых имеются как вполне традиционные (экспериментальная, возрастная, педагогическая, клиническая психология), так и сравнительно новые (реабилитационная, потребительская, экологическая психология, психологические проблемы этнических меньшинств, психотравма). Ассоциация издаёт профильные журналы, проводит съезды и конференции, задаёт стандарты профессиональной деятельности (этический кодекс), обеспечивает своих членов соответствующим рабочим инструментарием (тестами).

Обратимся теперь к нашей стране. Если брать историю, то Россия и здесь не отставала от передовых стран Запада. Выше мы уже отмечали, что Московское психологическое общество было создано ещё в 1885 году, то есть даже раньше американского. Ну а затем его история повторяет судьбу психологии в России: подъём в начале XX века, мрачный период репрессий, начавшийся в 30-х года, возрождение в конце 50-х годов. В 1922 году Общество было

распущено, а его глава — И. А. Ильин — выслан за границу. Возрождение произошло только в 1957 году. Начиная с 1959 года, Общество психологов СССР регулярно проводило съезды, которые являлись своего рода смотром состояния психологической науки и практики в нашей стране. Вместе с тем, как и следовало ожидать, в условиях тоталитарного режима оно вполне закономерно стало выполнять также функции идеологического контроля. Например, использование психологических тестов официально не поощрялось. Данная позиция была непосредственным отголоском беспощадной борьбы с педологией, начатой в 30-х годах. Ну, а разного рода теоретики подводили под неё «научное» обоснование. На практике тесты, конечно, использовались, но делалось это полулегально.

Политические преобразования в стране на рубеже 80х и 90-х годов привели к тому, что сильно изменилась и психология как социальный институт. Она с тех пор значительно расширила свою географию, стала менее централизованной и внутренне значительно более разнородной. Общество психологов утратило свою доминирующую роль, и появился целый ряд достаточно специализированных профессиональных организаций: Ассоциация гуманистической психологии, Национальная федерация психоанализа, Ассоциация детских психиатров и психологов, Российская психотерапевтическая ассоциация, Гильдия психотерапии и тренинга, Федерация психологов образования России, Общество православных психологов. Некоторые из них примыкают к более крупным международным организациям, другие являются сугубо российскими. Руководство попрежнему сосредоточено в двух столицах, но имеются и многочисленные региональные филиалы. Это вполне соответствует реальной диверсификации психологической науки и практики.

Завершая наш экскурс, вернёмся к проблеме профессиональной подготовки будущих психологов, поскольку, как уже говорилось, специальное образование — это весьма важный элемент профессиональной организации. Ранее мы отмечали впечатляющий количественный рост в данной сфере. Теперь остановимся на вопросах содержания профессиональной подготовки. Рассмотрим в этой связи две главные проблемы. Первая касается соотношения теоретических и практических её компонентов. Поскольку в общей

структуре психологической профессии растёт удельный вес прикладных её областей, подготовка будущих психологов должна отражать этот сдвиг приоритетов. Но подобная перестройка образования сопряжена с определёнными сложностями. Требуется отойти от традиционной системы преподавания, где во главу угла ставилось приобретение теоретических знаний, и включить виды обучения, ориентированные на формирование практических умений. Другая проблема связана с введением специализации, которая должна сочетаться с достаточно фундаментальной общей подготовкой. Когда начинать специализацию? Как далеко следует идти в этом направлении? Вопросы эти далеко не праздные. Нам представляется, что проходящий у нас в настоящее время переход на двухступенчатую систему высшего образования (бакалавр-магистр) подсказывает рациональный путь решения данной проблемы. При такой организации профессионального обучения на первой ступени ведётся подготовка специалистов общего профиля, на второй – вводится специализация.

Подведём итоги. После непростого начала, развитие психологии в нашей стране в последние десятилетия вышло на широкую столбовую дорогу. Многие достижения на этом пути впечатляют. Главные из них:

- Психология освободилась от идеологических пут, сковывавших её развитие.
- Она стала неотъемлемой частью широкой социальной практики, внедрилась во многие сферы жизни российского общества.
- Психология в нашей стране значительно расширила свою географию.
- Подготовлена большая армия профессионалов, работающих в данной сфере.
- Значительно повысился интерес к этой области знаний и престиж профессии психолога.

Итак, вступая во второе десятилетие XXI века, мы можем с полным основанием констатировать, что перспективы развития у нашей профессии сейчас в целом достаточно светлые.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – М., 1969.

- 2. Ждан А. Н. История психологии: От античности до наших дней. M., 2005.
- 3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- 4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1945.
- 5. Рубцов В. В. Служба практической психологии образования: современное состояние и перспективы развития. URL: http://vashpsixolog.ru/documentation-school-psychologist/88-information-for-school-psychologist/506-office-of-applied-psychology-of-education-current-status-and-development-prospects-v-v-rubtsov Фонарёв А. Ф. Психология становления личности профессионала. М. Воронеж, 2005.
- 6. Юревич А. В. Социология психологического знания // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 1. С. 3–14.
- 7. Ярошевский М. Г. Наука о поведении: русский путь. М. Воронеж, 1996.

ОНТОГЕНЕЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ: ОБОСНОВАНИЕ ПРЕДМЕТА ИССЛЕДОВАНИЯ¹

И. А. Русяева Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия

Summary. The article covers the main theories about ontogenesis of psychological defense. Also it shows what periods of formation the object of the research had. In the conclusion we formulated the actual object of research according to requirements of the modern psychological theory and practice.

Keywords: psychological defense, ontogenesis, interpersonal relationship, adaptation, behavior patterns.

Формированию современного подхода к изучению психологических защит и совладающего поведения предшествовало длительное становление научных взглядов на онтогенез психологических защит. В зависимости от основного предмет изучения условно можно выделить три значимых периода: классические исследования психологических защит в рамках психоанализа З. Фрейда, исследования межличностного контекста психологических защит во взглядах представителей неофрейдизма, теории привязанности и объектных отношений, системный подход к изучению психологических защит и совладающего поведения в контексте системы саморегуляции.

¹ Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации. Грант № 14.740.11.0235.

Исследования психологических защит в рамках психоанализа (З. Фрейд, А. Адлер, А. Фрейд) были в основном эмпирическими и носили описательный характер. Первоначально психологические защиты изучались З. Фрейдом как врожденные механизмы ослабления внутреннего конфликта, обусловленного противоречием между инстинктивными импульсами бессознательного и интериоризированными требованиями внешней среды [1]. А. Адлер уделял особое внимание развитию защитной компенсации на протяжении жизни человека и связи ее с переживанием чувства неполноценности в детстве, а также условиям нормального и гипертрофированного функционирования психологической защиты [7].

А. Фрейд первой проложила путь к изучению межличностных аспектов психологической защиты, показав, что еще до возникновения стойкого Я у детей защиты уже существуют и направлены на внешние объекты, что указывает на изначально межличностные механизмы их формирования и связь с процессами научения [8].

В целом, в исследованиях психоаналитического направления представления о психологических защитах ограничены эмпирическими наблюдениями феноменологии защит. В качестве пускового механизма исследователи на этом этапе выделяют отрицательные эмоции (тревогу, страх, чувство неполноценности) и указывают на врожденность или достаточно ранний возраст возникновения защит в онтогенезе. Предпринимаются попытки к соотнесению возникновения защит с возрастными периодами онтогенеза. Единой тенденцией этого этапа является заключение психологических защит внутри личности, и механизм формирования разнообразия защит остается неясным, хотя Анной Фрейд уже делаются шаги к связи их с социальным контекстом и процессами научения.

Тенденция изучения значимости микросоциального контекста по отношению к формированию защит появляется в исследованиях неофрейдистов (К. Хорни, Г. С. Салливена, Э. Фромма и др.). С этого момента изучение защит переходит в новую плоскость — внимание уделяется микросоциальному контексту, семейным факторам становления психологических защит [7]. Наиболее полно эта тенденция отражена в трудах представителей теории объектных отно-

шений и теории привязанности (М. Кляйн, М. Малер, Дж. Боулби, Д.В. Винникотт и др.).

Возникновение психологических защит у ребенка, согласно теории К. Хорни, происходит вследствие родительского поведения, когда они обделяют ребенка теплом и вниманием. Защиты носят неконструктивный, невротический характер и представляют собой попытку преодолеть чувство базальной тревоги [10].

- Г. С. Салливен [5] смещает акцент на наличие лицемерия, унижения и физических наказаний в семье, в результате чего у ребенка появляются навязчивые состояния, желание доминировать над другими, которые, по сути, являются защитой от чувства беспомощности и страха унижения.
- Э. Фромм среди семейных факторов выделяет страх и неуверенность в родительской любви в сочетании с подавлением враждебности и воспитанием, при котором отец или мать предлагает ребенку любовь и заботу лишь при условии подчинения [9]. Дж. Боулби также фокусировал внимание на среде адаптации ребенка [3]. Привязанность к родителям с позиции теории Боулби представляет собой фокусирование на объекте привязанности и следование за ним. Нарушения процесса здоровой привязанности у младенцев изучала М. Эйнсуорт [3]. Защитное поведение младенцев, согласно ее исследованиям, является невротическими попытками реагирования на определенные паттерны поведения матери по отношению к ребенку. Ключевым фактором для формирования здоровой привязанности М. Эйнсуорт определяла внимание и своевременное реагирование матери на потребности ребенка, поскольку в этом случае у него не возникает необходимости в формировании защитного поведения.

Таким образом, многочисленные попытки описать межличностные факторы онтогенеза психологических защит заключаются в описании ранних (объектных) отношений ребенка и матери и влияния родительских способов поведения на эмоциональное состояние ребенка. Выводы из этих теорий носят констатирующий характер и подтверждают наличие тесной связи поведения родителей с защитными реакциями детей. Существенным ограничением данных подходов является рассмотрение защитных реакций скорее как невротических и нездоровых при отсутствии

представлений о нормативном развитии защитной системы человека.

Новый этап изучения развития психологических защит характеризуется выходом феномена психологической защиты за пределы психоаналитических исследований, интересом к защитному поведению представителей других направлений (психология эмоций, психология стресса и др.), многообразием тенденций в изучении психологических защит как за рубежом, так и в России [2]. Теории Р. Плутчика, К. Келлерманн, Р. Лазаруса стали основой для расширения предмета исследования, включения в круг изучаемых явлений совладающего поведения и реагирования на стресс. Это породило новые трудности, касающиеся определения терминов и критериев отличия психологических защит, копинг-стратегий и совладающего поведения [6].

Анализ существующего многообразия отечественной литературы позволяет отметить, что за последнее десятилетие активно предпринимаются попытки к объединению существующих взглядов на психологические защиты в единую систему (Романова Е. С., Гребенников Л. Р., 1996; Калмыкова Е. С., 1988; Парфенова З. А., 2000; Никольская И. М., Грановская Р. М., 2000; Богданова М. В., Доценко Е. Л., 2010) [1; 4; 6].

Одной из современных тенденций является возросший интерес к проблемам личности и высших уровней системы саморегуляции (Богданова М. В., Доценко Е. Л., Леонтьев Д. А. и др.), что приводит к увеличению интереса к совладающему поведению и значительному росту исследований, посвященных ему. Психологические защиты оказываются как бы оттесненными на второй план. Тем не менее, смещение акцентов в сторону совладающего поведения не снижает ценности и важности изучения психологических защит как глубинных способов регуляции поведения.

Таким образом, проблемное поле онтогенеза психологических защит определяется несколькими направлениями:

- 1. Исследование межличностных источников формирования психологических защит в онтогенезе.
- 2. Переход от описания отдельных защитных механизмов к анализу внутренних закономерностей процесса формирования психологических защит как одного из уровней системы саморегуляции.

3. Поиск системообразующего принципа формирования защитного и совладающего поведения в онтогенезе, их соотношения в поведении ребенка.

Таким образом, предмет нашего исследования представляет собой *генезис защит в аспекте межличностного взаимодействия* ребенка и значимого взрослого.

Теоретическая новизна исследования состоит в систематизации знаний о развитии психологических защит в онтогенезе, в частности знаний, касающихся аспекта межличностного взаимодействия ребенка и взрослого. Практическая значимость исследования заключается в консультативных и диагностических возможностях, позволяющих на основе знаний об онтогенетическом принципе развития защитных механизмов выявлять и корректировать причины формирования психологических защит ребенка, определять диапазон их эффективности, а также сформулировать рекомендации родителям по коррекции психологических защит ребенка на межличностном уровне через изменение родительских паттернов поведения.

Библиографический список

- 1. Богданова М. В., Доценко Е. Л. Саморегуляция личности: от защит к созиданию. Тюмень, 2010.
- 2. Журавлев А. Л., Крюкова Т. Л., Сергиенко Е. А. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- 3. Крейн У. Боулби и Эйнсуорт о человеческой привязанности // Журнал практической психологии и психоанализа. 2002. N^{o} 1.
- 4. Портнова А. Г., Богомолов А. М. Психологическая защита в контексте социально-психологической адаптации и развития личности: Монография. Кемерово, 2007.
- 5. Решетников М. М. Интерперсональный психоанализ Гарри Салливана // Салливан Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии / пер. с англ. СПб.: Ювента, 1999.
- 6. Романова Е. С, Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. Мытищи: Талант, 1996.
- 7. Тайсон Ф., Тайсон Р. Психоаналитические теории развития. Екатеринбург, 1998.
- 8. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. М.: Педагогика-Пресс, 1993.
- 9. Фромм Э. Бегство от свободы / пер. с англ. А. Лактионова. М.: АСТ: АСТ Москва, 2009.
- 10. Хорни К. Невроз и развитие личности. М.: Смысл, 1998.

МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ГОМЕОСТАЗИСА НЕЗДОРОВЬЯ ПРИ СТРЕССЕ

О. С. Булгакова Научно-практический центр «Психосоматическая нормализация», г. Санкт-Петербург, Россия

Summary. The research is devoted to formation new homeostasis. It is formed after stress influence. Is demonstration of a new functional condition. **Keywords:** stress, homeostasis, dysfunction, functional condition.

Актуальность данной работы определена тем, что в связи с экологическими и социальными нагрузками наиболее деятельная часть населения подвергается сильному стрессорному воздействию, которое превышает адаптивные способности. Задачами данной работы было установление новых механизмов формирования гомеостазиса нездоровья

при стрессе.

В качестве испытуемых на протяжении всего периода исследований выступали различные социальные группы здоровых добровольцев и пациентов с психогенными и психосоматическими нарушениями. Всего было обследовано 649 человек. Они были разделены на 6 групп, которые отражали специфику обследования, реабилитации и контроля. Через 6 месяцев было проведено выборочное полное повторное обследование.

В методы диагностики входили: метод сбора анамнестических данных, метод беседы, метод самонаблюдения, объективное наблюдение, САН, тест Спилбергера-Ханина «Реактивная тревожность», тест на определение субъективного времени «Индивидуальная минута», регистрация артериального давления, частоты сердечных сокращений и частоты дыхания, физиологическое биоуправление с отрицательной обратной связью по кардиоритму.

Методики обследования позволили сделать следующие выводы о механизме возникновения гомеостазиса нездоровья.

При стрессогенных дисфункциях формируется гомеостазис нездоровья — присущая любому организму, при любой тяжести его патологии, постоянной адаптационной среды, поддерживающей жизнь организма в оптимальном для него действующем режиме, зачастую за счет минимизации или прекращении работы отдельных, как ему кажется на данный момент времени, не жизненно важных функций. Вначале формируется первичный психологический гомеостазис нездоровья, при котором доминирует изменение личностных и поведенческих характеристик. При ухудшении состояния он трансформируется во вторичный психофизиологический гомеостазис нездоровья, происходят изменения в работе уже и психологических и физиологических функций. Доминирующим психологическим или физиологическим гомеостазисом называется существующее на данный момент функциональное состояние, отражающее первичность и силу или психологического или телесного дискомфорта. При ухудшении или улучшении функционального состояния доминирование психологического и физиологического гомеостазиса меняется. Фиксируется перетекающий доминирующий гомеостазис, при котором ухудшающееся или улучшающееся состояние психосоматического нарушения ведет за собой динамическое перетекание одной доминирующей формы гомеостазиса в другую. При психофизиологическом нарушении в процессе коррекции функционального состояния может сформироваться мигрирующая картина. Это выражается в том, что в течение коррекционного процесса симптоматика соматических проявлений может меняться, то есть на определенном этапе коррекции происходит «физиологическая провокация», выражающаяся в проявлении дисфункции совершенно другого органа или системы. Фактически формируется новая временная альтернативная психофизиологическая функциональная система, отражающая устойчивость системного патологического процесса в гомеостазисе организма.

СВЯЗЬ УСПЕШНОСТИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПРОЦЕССАМИ САМОРЕГУЛЯЦИИ

Д. С. Каськова Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия

Summary. modern level of sport game development enables to assert that win in difficult and changeable conditions of competitive activity depends not only on the level of sportsman physical and functional readiness, but considerably on his ability to handle his actions and behavior in the conditions of competitive struggle.

Keywords: self-regulation, sport activity, successbulness.

Основной целью психологических исследований в сфере спорта является анализ закономерностей повышения успешности спортивной деятельности и конкретных действий через оптимизацию компонентов саморегуляции действий, оптимизацию психологической структуры спортивной техники и тактики, формирование социально адекватных мотивов и социально-значимых для спортивной деятельности черт личности [3].

Система эмоционально-волевой регуляции в спортивной деятельности была описана через анализ процессов саморегуляции у спортсменов высшей квалификации [4].

Большинство авторов (Ф. Генов, 1971; А. Ц, Пуни, 1979; А.В. Родионов, 1987; О. П. Андронов, 1992; С. В. Дмитриев, 1992; В. В. Рубцов, 2004) рассматривают проблему эмоционально-волевой регуляции в спортивной деятельности через анализ отдельных её компонентов: эмоциональной устойчивости, самооценки и регуляции негативных психических состояний (напряжение, утомление и др.).

Регуляция психического состояния имеет свою функциональную структуру, особенности которой связаны с реализацией специфических, частных функций целостного регуляторного процесса. К их числу относят: а) индивидуальные особенности, связанные с постановкой, принятием, удержанием целей; б) особенности создания модели значимых условий, т. е. анализа условий деятельности и выделения комплекса условий, значимых для достижения цели; в) особенности планирования, программирования предстоящих исполнительских действий, необходимых для дос-

тижения поставленной цели; г) особенности контроля и оценки результатов своей деятельности и принятия решений о необходимой коррекции [4].

Г. Ш. Габдреева (1981) предлагает иную структуру системы эмоционально-волевой регуляции деятельности. В этой системе автор выделяет два блока (внешний и внутренний) и пять уровней. Внешний блок регуляции представляет собой открытую часть функциональной системы, обеспечивающую выбор оптимальных межличностных отношений, поведения, деятельности и психического состояния. Внутренний блок определяет процессы, направленные на сохранение гомеостаза в относительно закрытой части системы, отвечающей за приспособительную деятельность организма.

Первый уровень (самый высокий) - социальнопсихологический, характеризующий регуляцию межличностных отношений, «бифронтальную» психическую активность. Второй уровень – личностный, который характеризует регуляцию поведения личности. В спортивной деятельности данный уровень проявляется в стремлении повысить эффективность своих действий. Третий уровень - уровень психических процессов, содержанием данного уровня системы регуляции выступают особенности управления и регуляции деятельности. В спортивной деятельности данный уровень проявляется в планировании своих действий и предвосхищении действий противника. Четвёртый уровень - уровень психических состояний. Данный уровень отражает управление и регуляцию психических уровней реагирования, проявляющихся в спортивной деятельности преимущественно в виде переживаний состояния нервнопсихического напряжения. Пятый уровень – уровень регуляции функциональных состояний, динамической стороной которых являются проявления периферической нервной системы (соматического отдела, иннервирующего мышцы, и вегетативного – иннервирующего внутренние органы). В данном случае в рамках спортивной деятельности речь идёт о состоянии утомления (как физического, так и умственного) [2].

Каждый из уровней в целостной системе эмоционально-волевой регуляции связан со всеми остальными, зависит от них и системы в целом. Чем выше уровень, тем более интегрированы его свойства, тем больший «вес» он имеет в

целостной системе. Близкие уровни тесно связаны прямыми «нисходящими» и «восходящими» влияниями. Связи между отдалёнными уровнями могут быть как прямыми, так и опосредованными промежуточными уровнями системы. Поскольку все уровни системы эмоционально-волевой регуляции взаимосвязаны, изменение на любом из них ведёт к изменению всей системы в целом. Осуществляя целенаправленное управление процессами, происходящими на уровне психических состояний, можно оптимизировать состояние всей системы. Психические состояния при этом приобретают функцию регулятора отношений, поведения, деятельности и функционального состояния организма [1].

Таким образом, в результате анализа особенностей эмоционально-волевой регуляции спортсменов можем сделать следующие выводы. Во-первых, в результате анализа специфики спортивной деятельности нами были выделены два её критерия — успешность и удовлетворённость. Вовторых, рассмотрение эмоционально-волевой регуляции спортсменов как многокомпонентной системы позволяет судить о существенном влиянии уровня сформированности и особенностей основных её блоков на результативность спортивной деятельности с точки зрения как успешности выступления в соревнованиях, так и личностной удовлетворённости. В связи с этим эмоционально-волевую регуляцию можем рассматривать в качестве механизма спортивной деятельности.

Библиографический список

- 1. Андреев А. Н. Экспериментальное исследование мотивации в спорте. СПб.: Питер, 2000. 330 с.
- 2. Конопкин О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журн. ВШЭ. -2005. Т. 2. N $^{\circ}$ 1. C. 27-42.
- 3. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. N° 2. С. 128—135.
- 4. Моросанова В. И., Коноз Е. М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 118–127.

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В СТРУКТУРЕ ЦЕЛОСТНОЙ ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В СОМАТИЧЕСКОЙ КЛИНИКЕ

В. Л. Козачун

Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского, г. Симферополь, Украина

Summary. Different variants of psychosomatic interrelations are examined; the necessity of elaboration of a concept of psychological assistance as an integral part of the structure of a holistic therapeutic practice in the somatic clinic is substantiated. The forms of psychological assistance in the somatic diseases' clinic are considered.

Keywords: medicine, psychology, psychological assistance, somatic disease, psychosomatic.

В медицине всегда доминировал «объективный», организмоцентрический подход к пониманию и терапии соматических заболеваний. Такой подход предполагает, что врач общетерапевтической практики, как правило, старается отстраниться от того, что думает пациент, а пациент рассматривается как пассивное лицо, на которое направлено воздействие. Но всё же медицина не может полностью отвергнуть тот факт, что заболевания могут быть очевидно связаны с негативными переживаниями.

Ф. В. Бассин (1972) писал, что болезнь как процесс зависит не только от объективных обстоятельств, но также и от личности больного, его отношения к своей болезни и особенностей её переживания.

К больному человеку необходим целостный подход. Следует учитывать не только объективную картину болезни — формальные анкетные данные, а и субъективные переживания больного, которого нужно рассматривать не как объект, а как активного субъекта деятельности, в данном случае — терапии. Ещё Р. А. Лурия (1935) отмечал, что нет только психических и только соматических болезней, а есть живой процесс в живом организме и что знание переживаний, характера больного и его изменения в процессе болезни не менее важно для постановки диагноза, чем объективная история болезни. И, соответственно, если человек — не только организм, то и лечение должно быть не только биологическим.

Однако, до вступления в силу Международной клас-сификации болезней Десятого пересмотра (МКБ-10) меди-

цина выделяла лишь небольшую группу «психосоматических» заболеваний. И только в 2007 году термин «психосоматический» по рекомендации группы экспертов Всемирной организации здравоохранения был исключён из МКБ, «так как его применение подразумевает, что психологический фактор не играет никакой роли в возникновении, течении или исходе всех остальных болезней» [1]. А это ведёт к признанию того факта, что каждое соматическое заболевание может считаться таковым, которое может обуславливать либо же обуславливаться психическими феноменами.

Другими словами, любое тяжёлое соматическое заболевание имеет в структуре своего патогенеза психологическое звено, выступающее в роли нозогений (психогенноличностные реакции, возникающие в связи с соматическим заболеванием, которое, существенно влияя на качество жизни больного, выступает в виде психотравмирующего фактора) либо соматогений (психические реакции экзогенного типа, возникающие вследствие нейротоксического эффекта соматического заболевания); помимо того, существует ряд таких заболеваний, которые традиционно считаются психосоматичесими (эссенциальная гипертония, язвенная болезнь двенадцатиперстной кишки, неспецифический язвенный колит, бронхиальная астма, тиреотоксикоз, ревматоидный артрит, нейродермит - т. н. «чикагская семёрка» [2]), что предполагает также и возможность психогенной этиологии данных заболеваний.

В качестве иллюстрации соматогений можно привести следующие исследования. Доказано, что больные с обструктивной патологией дыхательной системы достоверно в худшую сторону отличаются от здоровых лиц по всем показателям психоэмоционального статуса: для них характерна более высокая распространённость невротических, тревожных и депрессивных симптомов, причём такая психическая дисфункция является соматогенно обусловленной, что связано с вторичными изменениями в мозговой ткани на уровне нейронов и глиальных элементов в результате длительной и рецидивирующей гипоксии и гиперкапнии ЦНС [3]. Хронические нефрологические больные испытывают длительные интоксикации, в т. ч. головного мозга, вследствие почечной патологии (недостаточности), что негативным образом сказывается на познавательной деятельности и продуктивности психической деятельности таких больных в целом [4].

Кроме того, любое серьёзное, тяжёлое, длительное соматическое заболевание, и тем более требующее госпитализации, ограничивающее сферу социальной активности больного, не может не оказывать некоторого психотравмирующего действия (выступать в роли нозогении), приводя к нарушениям познавательной и эмоциональной сфер, отражаясь непосредственно на поведении больных. Такое психопатогенное влияние болезни в значительной степени более выражено и более значимо в детском возрасте. Дети с хроническими заболеваниями, и особенно подростки, испытывают постоянный дефицит общения со сверстниками, что на данном возрастном этапе крайне необходимо, т. к. именно общение со сверстниками является для подростков ведущей деятельностью. При невозможности её осуществления в полной мере искажается социальная ситуация развития, происходит нарушение процессов социализации, личностного роста.

Очевидно, что в ситуации болезни изменяется не только соматическое, но и психическое состояние человека. Восприятие больным реальности становится искажённым, что отражается на поведении, а следовательно, и на взаимоотношениях с окружающим миром, т. е. развивается социальная дезадаптация больного с объективной (экзогенной) стороны и вариативная психическая дисфункция с субъективной (эндогенной) стороны.

Таким образом, умозрительным становится тот факт, что организация психологической помощи больным с тяжёлыми соматическими заболеваниями, и особенно в детском возрасте и в условиях стационара, является неотъемлемым компонентом целостной и эффективной терапии. Такие выводы и рекомендации подтверждаются многими нормативными документами, как: программой Международного консенсуса по бронхиальной астме (Global Initiative For Asthma), разнообразными программами психологической реабилитации больных с хронической болезнью почек, болезнями сердца, протоколами Международного союза по борьбе с раком (International Union Against Cancer), многочисленными международными соглашениями и руководствами по борьбе с ВИЧ/СПИДом и др., на сегодняшний день широко и в полной мере реализуются государственными и различными инициативными программами за рубежом: в США и Европейском Союзе.

Что касается форм организации психологической помощи в соматической клинике, то они могут быть весьма разнообразны – это:

- психодиагностическая работа с больными;
- психокоррекционная работа с больными;
- групповая, индивидуальная, а также семейная психотерапия;
- консультативная работа с родителями больных детей;
- консультативная работа с лечащими врачами;
- организация и оптимизация процесса коммуникации и интеракции детей в стационарах, другими словами, формирование необходимого с точки зрения процесса социализации и минимизации последствий социальной депривации коммуникативного пространства.

Что касается последней функции, то одним из вариантов решения проблемы организации психологической помощи соматически больным детям является, например, создание на базе стационарных отделений детских игровых комнат. В определённой мере такие комнаты создадут необходимое для детей коммуникативное пространство и необходимое для психолога на сегодняшний момент отсутствия нормативно-правовой базы, регламентирующей психологическую работу в соматической клинике, консультативно-терапевтическое пространство.

Таким образом, из приведённых умозаключений и фактов очевидно, что междисциплинарный «медикопсихологический» синтез является логичным и органичным путём освоения и терапии соматических заболеваний; что психологическая помощь (диагностика, коррекция, терапия, консультирование) — неотъемлемый и обязательный компонент целостного терапевтического процесса, а «проблема восстановления функций человека является в такой же мере проблемой физиологической, в какой мере и психологической» [5, с. 51].

Библиографический список

- 1. Сарториус Н. Понимание МКБ-10: Классификация психических расстройств. Киев: Сфера, 2002. 104 с.
- 2. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение. Москва: Эксмо-Пресс, 2002. 352 с.
- 3. Константинович Т. В. Психосоматичні та соматопсихічні синдроми у клініці захворювань органів дихання // Здоров'я України. 2008. № 9. С. 48–49.

- 4. Николаева В. В. Влияние хронической болезни на психику: психологическое исследование. Москва: Издательство Московского университета, 1987. 168 с.
- 5. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем / П. К. Анохин. М.: Наука. 1980. 201 с.

РАЗВИТИЕ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Д. В. Лубовский Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия

Summary. This article analyzes a concept that has become central to L. I. Bozhovich's theory of personality. Three aspects of internal position are identified (affective, motivational, and reflective), the methodological and general psychological significance of this concept is explained, and contemporary research into the internal position of school-aged children is summarized, including research conducted under the direction of the author. The possibilities afforded by further study of internal position during ontogeny are noted.

Keywords: personality internal position, school-aged children, research perspective.

Понятие внутренней позиции, введённое в лексикон отечественной психологии Л. И. Божович, несмотря на заложенные в нём значительные возможности для понимания и изучения личности, остаётся до сих пор мало разработанным. **Актуальность** исследования внутренней позиции (далее — ВП) обусловлена, во-первых, значительными эвристическими возможностями, которые имеет данное понятие. Во-вторых, необходимость изучения ВП обусловлена теми стремительными изменениями базовых свойств личности, которые всё более заметны у современных детей.

Целью нашей работы является прослеживание развития ВП на протяжении школьного возраста.

Задачами работы являются:

- 1) методологический анализ понятия для выявления его возможностей в изучении личности и различных основ для его исследования (философской, общенаучной, конкретно научной, методической);
- 2) теоретический анализ понятия для его операционализации в исследованиях;

- 3) составление программы исследования ВП в школьном возрасте и выбор исследовательских методик, адекватных для решения данной задачи;
- 4) анализ проведённых исследований для подведения предварительных итогов изучения ВП и выстраивания перспектив её дальнейшего исследования.

Для анализа возможностей понятия ВП необходимо вспомнить о выделенных Э. Г. Юдиным (1978) пяти функциях научной категории (на примере категории деятельности). Среди них выделяются как особо актуальные в психологических исследованиях две функции: 1) объяснительный принцип; 2) предмет конкретно-научного исследования. Понятие ВП обладает значительными эвристическими возможностями и как объяснительный принцип, и как предмет научного исследования. Как объяснительный принцип понятие ВП позволяет понять, как происходит возникновение интегрального центра личности, который определяет её целостность и индивидуальное своеобразие. Л. И. Божович ещё в 1978 г. отметила существующую в исследованиях личности неполноту: «...почти все психологи, занимающиеся изучением личности, признают возникновение у неё ядра, которое обозначается ими то термином «Я-система», то «система-Я», то просто «Я». Эти понятия употребляются ими в качестве объяснительных при рассмотрении психической жизни человека и его поведения. Однако психологическое содержание и строение этого ядра не раскрываются, и, тем более, не устанавливаются закономерности его развития в онтогенезе» (Л. И. Божович, 1978).

Попытки содержательного анализа понятия ВП и её исследования на разных этапах развития личности ребёнка (Л. Г. Бортникова, 2000; Н. И. Гуткина, 2004; В. С. Лукина, 2004; Т. А. Нежнова, 1991; Е. О. Смирнова и А. Е. Лагутина, 1991; Н. Г Салмина, И. Г. Тиханова, 2007; Н. Н. Толстых, 2007; О. А. Щербинина, 2007 и др.), очевидно, восполняют пробел, отмеченный Л. И. Божович. В этих исследованиях обнаруживаются и объяснительные возможности понятия. Так, Т. А. Нежнова отмечает, что именно понятие ВП способно объяснить то, что при переходе к школьному возрасту ребёнок становится гораздо более независимым от ситуации, а его поведение – более устойчивым. Возможности ВП как объяснительного принципа, впервые предложенного Л. И. Божович для анализа изменений личности ребёнка в

связи с переходом в школу, не ограничиваются возрастом 6-7 лет.

В отличие от объяснительного принципа, который, по словам Э. Г. Юдина, методологически неприхотлив, понятие ВП как предмет научного исследования нуждается в детализации, позволяющей сделать возможным его эмпирическое исследование. Попытки детализации понятия, основывающиеся на содержательном анализе работ как самой Л. И. Божович, так и её последователей, идут в нескольких направлениях. Одним из этих направлений является исследование возможностей понятия ВП как единицы анализа личности (Д. В. Лубовский, 2008). Ранее исследователи (Е. О. Смирнова и А. Е. Лагутина, 1991) предлагали ВП в качестве единицы анализа сознания, но, очевидно, этим возможности ВП как единицы анализа не исчерпываются.

В ряде других исследований (Л. Г. Бортникова, 2000; В. С. Лукина, 2004; Т. А. Нежнова, 1991; О. А. Щербинина, 2007 и др.) на основе анализа предшествующих исследований по данной проблеме авторы производят содержательный анализ понятия. На этой основе сделан ряд существенных выводов. Один из наиболее значительных — вывод о единстве мотивационного, эмоционального и когнитивного (точнее, рефлексивного) аспектов ВП. Итак, одна из наиболее примечательных возможностей понятия ВП как предмета конкретно-психологического исследования — преодоление зазора между мотивацией, эмоциями и личностной рефлексией.

Методологический и теоретический анализ понятия может быть проведён по четырём основаниям, в соответствии с четырьмя уровнями в структуре методологических знаний, выделенными Э. Г. Юдиным, — уровнями философской, общенаучной, конкретно научной методологии и уровнем процедур и техник исследования. Философской основой изучения ВП становится, с одной стороны, деятельностный подход в философии, который, как показано в работах Г. П. Щедровицкого и Э. Г. Юдина, берёт начало ещё в античности. Развитие деятельностного подхода продолжается в европейской философии Нового времени (например, принцип содіто или учение о рефлексе в трудах Р. Декарта). Данный подход становится ведущим в немецкой классической философии (например, у Гегеля) и получает диалектико-материалистическую трактовку у К. Маркса.

Согласно деятельностному принципу, любая внутренняя реальность проявляет себя, по выражению М. К. Мамардашвили, в деятельностном сцеплении с реальностью.

Ещё одной философской основой для изучения ВП является понятие превращённой формы, впервые появляющееся в трудах Маркса, а во второй половине XX века разрабатываемое М. К. Мамардашвили. Термин «превращенная Мамардашвили, форма», словам «прилагался ПО некоторым характеристикам строения способа функционирования сложных систем связей (или того, что Маркс называл «органическими» или «диалектическирасчленёнными целостностями») и позволял исследовать зависимости парадоксальные эффекты, видимые И выступающие на поверхности целого в качестве того, что тем не менее является «...формой его действительности, или, точнее, формой его действительного существования» [18].

Конкретно-научное методологическое значение изучаемого понятия в том, что оно даёт удачное решение проблемы единиц анализа личности. В отечественной психологии проблема единиц анализа психической реальности была впервые поставлена Л. С. Выготским в работе «Мышление и речь» (1934). Методологические требования к единице анализа, намеченные Л. С. Выготским, позволили сформулировать их впоследствии более детально (Н. Д. Гордеева, В. П. Зинченко, 1982). В литературе анализ «по элементам» противопоставляется анализу «по единицам» начиная с Л. С. Выготского.

Эти два подхода к анализу имеются и в исследованиях личности. А. Г. Асмолов (1996) относит к попыткам анализа личности «по элементам» факторные теории личности (Р. Кеттелл, Г. Айзенк) и концепции, в которых личность механически «собирается» из блоков темперамента, мотивации, прошлого опыта и т. д. В других теориях личности выделяется некоторое динамическое образование, в котором сконцентрированы свойства личности как целого. Можно сказать, что в таких подходах к исследованию личности за основу берётся принцип анализа «по единицам». На основе анализа отечественных и зарубежных подходов к изучению личности А. Г. Асмолов (1996) сформулировал ряд параметров единиц анализа личности. При создании новой теории личности эти параметры выступают как методологические требования к единице анализа: динамическая природа единиц структуры

личности, интенциональная содержательная характеристика единиц структуры личности, взаимосвязь мотивационной и познавательной сфер в единицах анализа личности, преодоление традиционного расщепления личности на мотивационную, волевую и познавательную сферы, возможность операционализации единиц анализа, целостность, т. е. единица анализа должна нести в себе все свойства, присущие личности в целом.

Л. С. Выготский, анализируя кризис семи лет, ставит проблему единиц анализа личности и решает её, предлагая для этого переживание «как внутреннее отношение ребёнка как человека к тому или иному моменту действительности» (Л. С. Выготский, 1984, с. 382). Но понятие ВП, очевидно, является у Л. И. Божович дальнейшим развитием идей Л. С. Выготского об элементарном проявлении личности. Следовательно, и с исторической точки зрения вполне оправдано предложение ВП в качестве единицы анализа личности.

В отечественной психологии и раньше предпринимались попытки предложить ВП в качестве единицы анализа психической реальности человека. Например, Е. О. Смирнова и А. Е. Лагутина (1991) предложили ВП в качестве единицы анализа сознания. Не оспаривая возможности такой единицы анализа при изучении сознания, мы предлагаем применить ВП в качестве единицы анализа личности, поскольку функции, которые выполняет ВП, традиционно рассматриваются в психологии как личностные. Несмотря на то, что понятие ВП отвечает перечисленным методологическим требованиям, Л. И. Божович, вслед за С. Л. Рубинштейном, в качестве единицы анализа личности предложила поступок. Развивая теорию личности, сформулированную Л. И. Божович, было бы правомерно предложить в качестве единицы анализа именно ВП, а поступок рассматривать как внешнее проявление внутренней позиции. При этом ВП выступает как детерминанта поступка или деятельности (например, учебной деятельности школьника). Основной функцией ВП является регуляция взаимодействия личности и социального окружения, принятие или отвержение воздействий социума, побуждение к поступкам или, наоборот, к сознательному недеянию и т. д. ВП, пользуясь словами С. Л. Рубинштейна, выступает как ключевое внутреннее условие, опосредующее внешние воздействия.

Методологическое значение данного понятия для обшей психологии также очень велико. Поскольку ВП понимается как единство эмоционального, мотивационного и рефлексивного аспектов, введение данного понятия позволяет преодолеть традиционное для психологии личности расщепление её на аффективную и когнитивную стороны. Понятие, предложенное его автором как удачное название личностного новообразования, стало впоследствии объяснительным принципом для обозначения той психологической реальности, которая затем становится основой субъектности как центральной характеристики жизненного самоопределения человека. Теория личности, созданная Л. И. Божович, относится к функциональным моделям, т. е. таким теоретическим объяснениям личности, в которых некоторое личностное свойство рассматривается как центральное. Сформированность ВП и становится у Л. И. Божович центральным свойством личности ребёнка, по крайней мере, применительно к возрасту 6-7 лет.

Как любое мотивационное образование, ВП обладает выраженной эмоциональной окраской, которая проявляется, например, в радости и чувстве удовлетворённости ребёнка 6–7 лет по отношению к своему новому социальному статусу.

Необходимо проанализировать содержание понятия ВП. Внимательное изучение работ Л. И. Божович показывает, что под ВП она понимала единую систему реально действующих мотивов по отношению к окружению или какой-либо его сфере (например, «широкие социальные мотивы учения» применительно к школьной жизни), осознание себя, а также отношение к себе в контексте окружающей действительности. Понятие подразумевает единство мотивационного, аффективного и когнитивного компонентов. Н. Н. Толстых (2007) отмечает, что первоначальная идея «структурной» личности уступает в поздних работах Л. И. Божович место холистической идее «нерасторжимой целостности», функционального образования, позволяющего человеку быть свободным в своих поступках. Внутренняя позиция выступает и как проявление этой нерасторжимой целостности и как функциональный орган свободного поступка или «свободного действия» (В. П. Зинченко).

Введенное Л. И. Божович понятие имеет и ещё один важный смысловой аспект. ВП личности – не навязанный

внешним окружением, а принятый человеком выбор своего места в жизни, мотивированный внутренними побуждениями. Такое понимание ВП является, на наш взгляд, эвристичным, позволяющим решить целый ряд как методологических, так и более конкретных проблем психологии личности и психологии развития.

Значение анализируемого понятия для возрастной психологии, на наш взгляд, огромно и отнюдь не исчерпывается задачами изучения того возраста, применительно к которому это понятие было предложено. В возрастную психологию оно вошло как «внутренняя позиция школьника» (ВПШ) и было использовано для анализа формирования психологической готовности к переходу в школу у детей 6–7 лет. Анализ литературы позволяет выявить различные точки зрения на дальнейшее развитие ВПШ. Согласно одной из них, сформулированной Т. А. Нежновой на основе анализа работ Л. И. Божович, ВПШ в дальнейшем распадается, уступая место другим новообразованиям, выполняющим функции произвольной регуляции поведения. Однако, на наш взгляд, анализ утверждений, содержащихся в работах самой Л. И. Божович, даёт основания для других выводов.

Другая точка зрения на развитие ВП состоит в том, что данное новообразование в процессе онтогенеза претерпевает ряд существенных изменений и становится основой других новообразований. Так, например, в исследованиях Е. Д. Божович (2005) ВП рассматривается как основа для субъектного отношения школьника к учению. Другими словами, подлинное превращение школьника из ученика в учащегося (Д. Б. Эльконин) возможно только на основе развитой ВПШ. Принимая за основу вторую точку зрения, мы предприняли ряд исследований развития ВП в школьном возрасте.

Приступая к изучению ВП, мы опирались на теоретический анализ понятия, проведённый в работах ряда авторов. Н. Г. Салмина и И. Г. Тиханова (2007) связывают данное понятие со становлением субъектности в учебной деятельности и социальных отношениях. Исследование Т. А. Нежновой (1991) посвящено прежде всего препосылкам учебной деятельности. Изучение ВПШ проводилось ею в рамках исследования готовности 6-летних детей к школьному обучению. Исследование позволило выделить существенные аспекты ВПШ и наметить пути для операционали-

зации понятия. Итак, благодаря тому, что у ребёнка сформировалась ВП накануне поступления в школу, меняется его психический облик. Возрастает целеустремлённость, ребёнок перестаёт быть ситуативным существом, у него появляются предпосылки для произвольной регуляции деятельности. Сформированная ВПШ обнаруживает себя в устойчивости предпочтения ребёнком школьных занятий играм, в предпочтении ситуации «учитель – ученики» ситуации индивидуального общения со взрослым и т. д. На выявление этой особенности ребёнка направлены многие существующие методики диагностики сформированности внутренней позиции (например, Н. И. Гуткина, 2000). Правомерно утверждать, что это предпочтение будет обнаруживать себя в позитивном отношении к школе, которое можно проследить при помощи методик, направленных на диагностику эмоционального отношения к школе. Итак, одна из сфер, в которых проявляется сформированность внутренней позиции, - эмоциональная.

Ещё одной сферой, в которой проявляется сформированная ВПШ, является мотивационно-смысловая. Здесь ВПШ проявляется в значимости для ребенка положения школьника и направленности на поддержание своего социального статуса школьника. Проведённый Т. А. Нежновой теоретический анализ показал, что Л. И. Божович под ВП имела в виду систему потребностей и стремлений ребёнка. «Стремление к тому, чтобы занять новое, более «взрослое» положение в жизни и выполнить новую, важную не только для них самих (детей – Д. Л.), но и для окружающих людей деятельность» (Л. И. Божович, 1995, с. 214), можно рассматривать как мотивационный аспект ВП.

Анализ работ Л. И. Божович позволяет утверждать, что третьим аспектом ВП является рефлексия как осознание ребёнком противоречия между его социальным статусом и его психологическими особенностями, которые сформировались у него в результате его прошлого опыта. Очевидно, что осознание несоответствия между своими интеллектуальными и волевыми качествами, с одной стороны, и своим статусом дошкольника, с другой, требует от 6—7-летнего ребёнка достаточно высокого уровня развития рефлексии. Этот уровень развития и был назван Л. С. Выготским «открытием ребёнком своего внутреннего мира». Выделение основных аспектов ВП школьника позволяет

наметить подходы к эмпирическому изучению ВП как психологической реальности, обнаруживающей себя в наблюдаемом поведении детей и в данных психодиагностических методик.

Социально-психологические аспекты ВПШ проанализированы в работах М. Г. Елагиной и Г. А. Цукерман. Так, М. Г. Елагина считает, что понятие «ВПШ» должно быть определено как позиция «социального функционера». По её мнению, в период кризиса 7 лет идёт активное установление контактов детей с социальными взрослыми и сверстниками. Возникающие взаимоотношения опосредствованы правилами, которые формируют обращённые к ребёнку ожидания и существуют в форме конкретной социальной роли. «Вступая в контакты с окружающими, включаясь в разнообразные общности, выполняя определённые роли, ребёнок в то же время остаётся собой, ощущает себя существом в чём-то неизменным... Возникающая при этом рефлексия переживаний, их сознание и обобщение имеют источником помимо интеллектуального момента... ролевую практику, практику воплощения роли в жизни» [9, с. 40]. Позиция «социального функционера» как личностное новообразование критического периода, выражающееся в способности действовать в рамках роли, осуществляя общественно значимую деятельность, складывается, по мнению М. Г. Елагиной, в процессе отношений ребёнка с другими людьми, с предметным миром, с самим собой.

Г. А. Цукерман, соглашаясь с Л. И. Божович в описании ВПШ как интегративного личностного новообразования конца дошкольного детства, феномена внутреннего мира ребёнка 6–7 лет, расходится с ней «чисто терминологически». Она считает, что то новое место в мире, глобально определяющее деятельность ребёнка, его отношение к миру, себе и людям, — это статус школьника, а не позиция учащегося [22]. По мнению Г. А. Цукерман, статусное «Яшкольник» — это интерпсихическая характеристика места (и соответствующего образа жизни) ребёнка в социуме. По предположению автора, возникновение «статуса школьника» — одно из важнейших условий культурного оформления кризиса 7 лет. В представлении Г. А. Цукерман, становление собственно позиции школьника начинается с построения отношений с самим собой, что в принципе не возможно

до 6–7 лет, до тех пор, пока в самосознании ребенка не сложится различение *Я-реального* и *Я-идеального* [22].

Н. Г. Салмина и И. Г. Тиханова, соглашаясь с тем, что ВПШ имеет социально-психологические аспекты, различапреимущественно мотивационно-ВПШ как аффективное образование и социальную желательность как не только осознанное желание действовать в соответствии с социальными нормами, но и осознанный способ социального действия. Итак, большинство авторов, анализировавших понятие ВПШ, согласны в том, что это новообразование возникает при необходимости выполнять новую социальную роль и предполагает рефлексивное различение Яреального и Я-идеального. Выполнение социальной роли школьника, длительное пребывание в социальной системе с жёстко фиксированными ролями и чётко регламентированным ролевым поведением требует того, чтобы у ребёнка сформировался функциональный орган произвольной регуляции поведения. Необходимым условием такой регуляции является рефлексия своего поведения в социуме, протекающая в плане сравнения Я-реального с Я-идеальным. Очевидно, рефлексивный аспект ВПШ, имея социальнопсихологическую природу, становится основой для рефлексии учебной деятельности, развивающейся на всём протяжении младшего школьного возраста.

Проведённый анализ различных трактовок ВПШ показывает, насколько велика роль этого новообразования в жизни младшего школьника. Представляется необходимым проследить развитие ВПШ и в более старшем возрасте.

Прежде всего, было необходимо соотнести ВП с другими свойствами личности. Например, правомерно предположить, что ВПШ, являясь, по сути, проявлением психологической готовности к жизнетворчеству, может быть соотнесена с креативностью как характеристикой, имеющей личностные предпосылки.

Для проверки этого предположения в дипломном исследовании Е. В. Короленко [10], проведённом под нашим руководством, было изучено соотношение между уровнем развития ВПШ и креативностью первоклассников. Уровень развития ВПШ оценивался при помощи структурированной беседы Т. А. Нежновой, а уровень развития креативности — при помощи краткого теста творческого мышления (КТТМ) и теста «Необычное использование». Исследование

показало, что существует определённая взаимосвязь между ВПШ и креативностью ребёнка: для школьников с развитой ВП типичен средний уровень вербальной креативности и средний или низкий уровень невербальной креативности, а единственный на всю выборку случай высокого уровня развития обоих видов креативности отмечен у ребёнка с высокоразвитой ВПШ.

Таблица 1 Соотношение уровня развития внутренней позиции школьника и креативности у первоклассников

ВВПШ	Вербальная			Невербальная		
	креативность			креативность		
	Уровень	Число	B % or	Уровень	Число	В % от
+		детей	группы		детей	группы
	Низкая	3	12 %	Низкая	7	28 %
	Средняя	13	52 %	Средняя	9	36 %
	Высокая	1	4 %	Высокая	1	4 %
<u>+</u>	Низкая	2	8 %	Низкая	3	12 %
	Средняя	2	8 %	Средняя	1	5 %
	Высокая	_	-	Высокая	-	-
-	Низкая	1	4 %	Низкая	2	8 %
	Средняя	3	12 %	Средняя	2	8 %
	Высокая	_	_	Высокая		_

ВПШ – внутренняя позиция школьника.

+ – высокоразвитая ВПШ; + – ВПШ, сформированная на среднем уровне,

– – несформированная ВПШ.

Различия между группами детей с высоким уровнем развития ВПШ и с низким уровнем развития ВПШ оценивались при помощи критерия Хи-квадрат и были значимы на уровне Р = 0,01. Таким образом, в исследовании показано, что развитая ВПШ встречается у детей в сочетании с более высокой, чем у детей с несформированной ВПШ, вербальной креативностью. Вместе с тем данное исследование оставило многие вопросы без ответа. Например, правомерен вопрос о том, в какой мере вербальная креативность, измеренная с

помощью теста, является результатом лучшей подготовки к школе. Для ответа на этот вопрос необходимо исследование, где креативный потенциал детей оценивался бы с помощью методик экспериментального типа, позволяющих смоделировать процесс творчества, подобно методикам Д. Б. Богоявленской и В. Н. Дружинина — Н. В. Хазратовой.

Для изучения динамики развития ВПШ под руководством автора было проведено дипломное исследование М. Е. Кривец [11]. Изучалась динамика мотивационного и эмоционального компонентов ВПШ. Внутренняя позиция школьника изучалась при помощи опросника школьной мотивации Н. Г. Лускановой, эмоциональные аспекты – с помощью проективного интервью «Волшебный мир» и списка незаконченных предложений, включённого в диагностический комплекс проективного интервью (Д. В. Лубовский, 1992). Развитие рефлексивных компонентов ВП оценивалось по данным методики незаконченных предложений. Исследование показало, что среди первоклассников 15 % детей не имели сформированной ВПШ, тогда как среди 4-классников таких детей не выявлено.

Результаты, полученные в данном исследовании, отражают динамику развития ВПШ и в известном смысле предсказуемы. Тем не менее данное исследование также оставило ряд вопросов без ответа. Во-первых, неясным остаётся то, насколько правомерно исследовать ВПШ первоклассников и четвероклассников при помощи одних и тех же методик при том, что за время обучения в начальной школе это новообразование претерпевает структурную перестройку. Не менее важен и вопрос о том, какова индивидуальная динамика развития ВПШ. Для этого, очевидно, необходимо проведение лонгитюдного исследования.

Одно из направлений в изучении ВП, намеченное ещё несколько лет назад, — типологизация вариантов развития ВПШ. Первым в данной области было проведённое под руководством О. В. Дашкевича диссертационное исследование Л. Г. Бортниковой (2000). В исследовании были выявлены на основании ряда параметров, относящихся к мотивационным, эмоциональным и рефлексивным проявлениям ВПШ, три типа этого новообразования — определённый сформированный, неопределённый сформированный и несформированный (инфантильный). На основании результатов автор делает вывод о том, что отношения между раз-

личными компонентами самооценки и типами ВП неоднозначны. Так, например, школьники, обладающие неопределённой сформированной ВП, обнаруживают тенденцию к заниженной самооценке, проявляют повышенную тревожность, зависимы от мнения других. Л. Г. Бортникова выявила также взаимосвязь между типом учебного заведения и особенностями ВПШ. Выяснилось, что незрелая ВПШ больше всего распространена в альтернативных учебных заведениях (в частных школах и лицеях – у 31 % школьников), но почти не характерна для пятиклассников (только у 4 % учеников).

Данное исследование оставляет многие вопросы открытыми, в частности вопрос о содержании и проявлениях ВП в подростковом возрасте. Несмотря на то, что учебная деятельность перестаёт быть ведущей, ВПШ от этого не исчезает, а преобразуется. Для одних детей, у которых в результате обучения в школе сформировалась субъектность школьника, она становится внутриличностной основой субъектного отношения к учению. Важно было бы узнать, что происходит в тех случаях, когда не формируется осознанная направленность на освоение содержания учебной деятельности, характерная для детей с развитой ВПШ при переходе из начальной школы в среднюю.

Для изучения этой проблемы под руководством автора было проведено дипломное исследование Е. А. Макеевой, посвящённое изучению вариантов развития ВПШ при переходе из начальной школы в среднюю. По данным методик, выбранных как аналоги диагностических средств, с помощью которых изучается ВПШ у 6-7-летних детей, среди четвероклассников были выделены две группы школьников, получивших условное название «учащиеся» «младшие подростки». Их ВПШ имела существенные различия по критериям уровня школьной мотивации и содержательным особенностям. Так, для «учащихся» был характерен более высокий уровень школьной мотивации, по данным опросника Н. Г. Лускановой. Средние показатели были почти в два раза выше, чем у «младших подростков». Стремление к освоению нового учебного содержания и рефлексивность по отношению к своим способам учебной деятельности проявлялись также в ответах по методике «Незаконченные предложения». В отличие от них, «младшие подростки» говорили гораздо больше об атрибутах будущей взрослой жизни (женитьба, самостоятельное зарабатывание денег), но не о получении образования как жизненной перспективе.

Значительный интерес представляют данные, полученные нашим аспирантом А. С. Жирковым при исследовании эмоциональных аспектов ВП школьника. ВПШ в его исследовании также рассматривается как многокомпонентное динамическое образование, включающее в себя мотивационный (мотивы учения), рефлексивный (осознание себя как школьника «Я — школьник») и эмоциональный компонент (позитивное отношение к школе), которые выступают в единстве (Л. Г. Бортникова, 2000).

Было сформулировано предположение о том, что на формирование внутренней позиции школьника в подростковом возрасте накладывают свой отпечаток на различия в организации учебно-воспитательного процесса, зависящие от типа школы. В современной системе среднего образования вариативность средних учебных заведений создаёт психологическую специфику для ситуации обучения подростков. Так, проведённое нами исследование показало, что имеются существенные различия в психологической ситуации школьного обучения у подростков из обычной (массовой) школы и школы-гимназии. Так, у подростков из школы-гимназии, по данным некоторых методик, незначительно выше общий уровень школьной тревожности. В то же время ситуация обучения в традиционных школах переживается подростками как менее эмоционально благополучная – у них выше уровень социальной фрустрированности и ощущение ограниченности возможностей для самореализации.

Для изучения школьной тревожности как эмоционального компонента ВПШ при адаптации в средней школе было проведено эмпирическое исследование в школах, альтернативных по параметрам: 1) преемственность между начальной и средней школой или набор детей из разных начальных школ в пятые классы; 2) инновационное или традиционное содержание обучения. Такое исследование позволяет не только изучить школьную тревожность в альтернативных образовательных учреждениях, но и глубже понять развитие внутренней позиции школьника при переходе из начальной школы в среднюю. В эмпирическом исследовании приняли участие 145 учеников четырёх школ.

Сравнение 5-х классов инновационных (гимназического типа) и традиционных школ показало, что некоторые аспекты эмоционального отношения к школе имеют существенные различия. Так, в школах гимназического типа оказался несколько более высоким общий уровень тревожности (p=0,05), тогда как переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха и страх самовыражения оказались более высокими у учащихся традиционных школ (различия значимы на уровне 0,001–0,003).

Одним из последних диссертационных исследований внутренней позиции является исследование В. С. Лукиной (2004), в котором автор проанализировала развитие основных компонентов внутренней позиции профессионала студентов-музыкантов. Она выяснила, что сформированная внутренняя позиция профессионала в юношеском возрасте отражает готовность личности к профессиональной деятельности и включает мотивационный, рефлексивный и эмоциональный компоненты. В развитии внутренней позиции профессионала у студентов-музыкантов выявлены наиболее подвижные (мотивация и рефлексия) и относительно устойчивые компоненты (эмоциональное отношение). Профессиональное самоопределение рассматривается как процесс формирования и развития внутренней позиции профессионала, которая является интегральным личностным образованием, отражающим внутренние отношения личности. На основании результатов исследования были определены показатели ВП профессионала: профессиорефлексия, нальная эмоциональномотивация, положительное отношение к музыкальной деятельности, развитая временная перспектива. По сочетанию этих четырёх параметров в исследовании были выделены три основных типа ВП профессионала, условно названные «Я – музыкант», «Я – любитель» и «Я – не музыкант». Исследование показало, что диагностика ВП, проводимая с помощью известных методик («Незавершенные предложения», «Ценностные ориентации», «Уровень субъективного контроля» (в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда), «Шкала личностной и реактивной тревожности» Ч. Спилбергера - Ю. Ханина), позволяет составить прогноз успешности профессионального обучения.

Таким образом, у исследований ВП имеются значительные перспективы, поскольку множество вопросов о

развитии ВП в школьном возрасте пока остаются без ответа. Так, коренные преобразования в жизни общества не могли не привести к изменениям ВПШ. Эти изменения предстоит ещё изучить при помощи эмпирических методов исследования. Изучая особенности ВПШ у современных школьников, необходимо понять, чем она отличается от той, что была у детей 30-40 лет назад. Границы и формы самостоятельности ребёнка в учебной деятельности имеют культурно-историческую обусловленность (В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, 1992). Точно так же ВПШ имеет культурно-исторические детерминации. Важнейшей из них является нормативный характер перехода в школу детей, когда они достигают возраста 6-7 лет. Однако ещё Л. И. Божович в конце 1970-х годов отметила, что резко увеличилось число детей этого возраста, которые не мечтают пойти в школу и начать учиться (т. е. детей, у которых отсутствует один из важнейших аспектов внутренней позиции школьника). Исчезновение у детей желания стать школьниками Л. И. Божович объясняла двумя причинами: 1) трудностью учения в школе, о которой ребёнок слышит от окружающих и видит по жизни старших детей; 2) началом достаточно серьёзного обучения уже в детском саду, в результате чего мотивы обучения чтению и письму оказываются к моменту перехода в школу частично удовлетворёнными. Совершенно очевидно, что первая причина мало изменилась за последние два десятилетия. Зато вторая причина за прошедшие годы стала гораздо более обширной и многообразной в своих проявлениях и, видимо, занимает первое место среди причин негативного отношения к школе у современных 6-7-летних детей. Вариативность современного образования и снижение профессиональной квалификации учителей начальной школы (связанное с негативными явлениями в экономике и политике, которые привели к падению престижа профессии учителя и оттоку из начальной школы многих наиболее квалифицированных педагогов) привели к возрастанию требований школы к знаниям, умениям и навыкам детей. В результате повышения этих требований многих детей начинают готовить к школе едва ли не с трёхлетнего возраста. Раннее начало предшкольного обучения, которое по содержанию, а то и по форме соответствует школьному, приводит к тому, что у детей 6-7 лет мотив «стать школьником» оказывается в значительной степени удовлетворённым. Родительские долженствования выступают в данном случае как внешние источники познавательной и учебной мотивации ребёнка, что приводит к отсутствию необходимости в формировании внутренних мотивов. В результате, как отмечают многие практические психологи, для современных первоклассников становится распространённым вариант развития, при котором высокий уровень интеллектуальной готовности ребенка сочетается с низким уровнем личностной готовности к школе, т. е. с несформированной (частично или полностью) внутренней позицией школьника.

Но ВПШ современного первоклассника отличается противоречием не только между интеллектом и мотивацией. Имеется противоречие и между осознаваемыми ребёнком жизненными задачами и средствами их разрешения. В том понимании ВПШ, которое было сформулировано ещё Л. И. Божович, это новообразование является и побуждением, и одновременно внутренней предпосылкой волевого поведения ребёнка. Современному школьнику, в отличие от его ровесника 20-30 лет назад, требуется гораздо больше волевых усилий, чтобы удержать себя от огромного количества соблазнов (фильмы на видео, на DVD, компьютерные игры, Интернет и др.) и выполнить домашние задания. Несколько десятилетий назад воля позиционировалась, хотя и весьма идеологизированно, как ценность в системе культуры. В современной массовой культуре воля как ценность оказалась буквально выброшена на свалку. СМИ преподносят современным детям и подросткам многочисленные эффектные образы счастливцев, достигающих всего, о чём только можно мечтать, без приложения волевых усилий. Навязчивая реклама формирует образ потребления, не сдерживаемого никакой произвольной регуляцией («Не тормози - сникерсни!»). Таким образом, противоречие между необходимостью прилагать значительные волевые усилия в учебной деятельности и ценностью воли как необходимого качества личности более характерно для современных детей. Влияние этого противоречия на особенности ВПШ современного школьника пока мало изучено.

В онтогенетическом изучении ВП предстоит ещё исследовать формирование зрелых вариантов позиции учащегося в старшем школьном возрасте, когда впервые появляется сознательное отношение к учению. Предстоит исследовать и характеристики ВП подростка как субъекта отношений со сверстниками. Для диагностики ВП могут быть использованы многие известные психодиагностические методики. В то же время, очевидно, нужна и разработка новых психодиагностических средств, которые позволят понять, как формируется ВП, благодаря которой ребёнок, подросток, юноша или девушка становятся не только субъектом своей учебной деятельности, но и субъектом своего жизнетворчества.

Средством изучения ВП, сочетающим в себе исследовательские и развивающие возможности, может стать психологический тренинг, получивший в последние годы культурно-историческую трактовку (Т. В. Зайцева, 2002).

Библиографический список

- 1. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996 (серия «Психологи Отечества»).
- 2. Божович Л. И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема // Известия АПН РСФСР. М., 1951. Вып. 36. С. 3–28.
- 3. Божович Л. И. Значение культурно-исторической концепции Л. С. Выготского для современных исследований психологии личности // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология. М., 1981. С. 24–30.
- 4. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. N^{o} 4.
- 5. Бортникова Л. Г. Динамика развития рефлексивности и обоснованности самооценки в зависимости от особенностей внутренней позиции школьника: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
- 6. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
- 7. Выготский Л. С. Кризис семи лет // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. С. 280–288.
- 8. Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Функциональная структура действия. М.: Изд-во МГУ, 1982.
- 9. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. М.: Академический проект, 2004.
- 10. Елагина М. Г. Кризис 7 лет и подход к его изучению // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. − 1979. − № 1. − С. 37–42.
- 11. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие. СПб.: Речь; М.: Смысл, 2002.
- 12. Короленко Е. В. Соотношение развития внутренней позиции школьника и креативности у детей 6-7 лет: дипломная работа М., Московский городской психолого-педагогический университет, 2005.

- 13. Кривец М. Е. Динамика развития внутренней позиции школьника у учащихся начальной школы: дипломная работа. М., Ин-т психологии и педагогики, 2004.
- 14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: «Политиздат», 1975.
- 15. Лубовский Д. В. Диагностический комплекс проективного интервью. М. Ростов-н/Д., 1992.
- 16. Лукина В. С. Развитие внутренней позиции профессионала в ходе профессионального обучения (на примере музыкального образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
- 17. Макеева Е. А. Соотношение внутренней позиции школьника и уровня учебной мотивации учащихся четвёртых классов: дипломная работа. М., Московский психолого-социальный институт, 2004. 58 с.
- 18. Мамардашвили М. К. Превращённые формы URL: http://orel.rsl.ru/nettext/russian/mamardashvili/mamadashvili/forms. html
- 19. Нежнова Т. А. «Внутренняя позиция школьника» понятие и проблема // Формирование личности в онтогенезе: сборник научных трудов / под ред. И. В. Дубровиной. М.: Изд-во АПН СССР, 1991. С. 50–61.
- 20. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. М.: Педагогика, 1989.
- 21. Салмина Н. Г., Тиханова И. Г. Внутренняя позиция школьника и социальная желательность у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов // Культурно-историческая психология. − № 1. − 2007. − С. 56−61.
- 22. Смирнова Е. О., Лагутина А. Е. Осознание детьми своего опыта в детском доме // Вопросы психологии. № 4. 1991. С. 30–37.
- 23. Столин В. В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983.
- 24. Толстых Н. Н. Возможность свободы // Культурно-историческая психология. N^{o} 1. 2007. С. 19–28.
- 25. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.
- 26.Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1978.

СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ МОДЕЛЬ ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В МНОГОМЕРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В. И. Кабрин Томский государственный университет, г. Томск, Россия

Summary. The article considers basic levels and characteristics of the personal communicative net of the individual trajectory of education. There are deep foundations of the individual course of professional growth. Proffered basic directions of research, accompaniment and development of individual educational strategy of the innovational person.

Keywords: basic educational intention of the person, personal communicative net, individual trajectory of the education.

Парадокс динамики современной многомерной культуры состоит в том, что глобализация коммуникативно-образовательных сред интенсифицирует множественную идентификацию этнических и конфессиональных субкультур. Всё это неизбежно обостряет понимание универсальности кросскультурной персональной идентичности человека, реализующейся в его суверенном коммуникативном мире.

Наше пилотажное сравнительное исследование коммуникативных миров студентов Праги, Одессы, Москвы, Томска позволило наметить пути исследования и развития личности в контексте особенностей образовательной среды [9; 10]. Проблема развития персональной коммуникативной среды, с помощью которой человек творит и оптимизирует индивидуальную траекторию образования себя как профессионала и трансфессионала, выводит на первый план не просто субъектное, но именно личностное его начало, поскольку предполагает его встречу в этой среде с такими же суверенными, как и он, другими личностями. Однако мы здесь отталкиваемся от традиционного понятия коммуникативной сети, которая характеризует главные особенности образовательной среды. Коммуникативная сеть как простая или сложная структура каналов передачи информации возникает или актуализируется в случае, если коммуникатор достигает адресата (реципиента) или реципиент находит информационный ресурс коммуникатора. Сети различают по характеристикам каналов и информационных носителей, поскольку они определяют количество и качество возможных коммуникативных процессов [18; 26]. Поэтому для решения такой проблемы представляется наиболее релевантным транскоммуникативный подход, базирующийся на теории транскоммуникации и транскоммуникативной концепции личностного роста в образовании [8; 11]. В данной работе он служит методологическим основанием, поскольку предлагаемые ниже концептуальные схемы являются его последовательными конкретизациями.

Транскоммуникативная экзистенция личности, социума, культуры в образовательном пространстве

Культурно-исторический анализ антропогенеза выявляет общую транскоммуникативную ось от архаики до современности, конституирующуюся определёнными формами и трансформациями жизненных коммуникативных пространств [21; 33]. Не случайно в прошлом столетии получили мощное развитие концепции не только взаимодополнительности, но преемственности и взаимной транзитивности коммуникативных процессов социального, культурного и личностного уровней жизни человека. Имеются в виду концепции М. М. Бахтина, Л. С. Выготского, М. Бубера, Д.-Г. Мида, Ю. Хабермаса, К. Ясперса и др. [17; 33]. В этом контексте универсальной составляющей жизненного мира человека, объединяющего указанные уровни, являются транскоммуникативные отношения, т. е. отношения, характеризующиеся возрастающим трансформативным потенциалом. Речь идёт о погружённости каждого человека в конкретную историческую, социальную, культурную личностно значимую ситуацию, в которой он в определённой степени чувствует, переживает принадлежность и сопричастность всем этим уровням ситуации и в то же время может (обладает потенциалом) внести свой личный вклад в их осуществление и изменение.

Однако, проблема внесения человеком творческого инновационного вклада в социум, культуру, профессию связана с аутентичностью его личности. Аутентичность же может быть понята только через раскрытие уникальности человеческого Я. Психология человеческого Я в качестве центрального фактора личности имеет большую историю. Проведено много исследований и построено множество концепций в рамках различных психологических парадигм и школ (соответственно от телесного до трансперсонального Я), которые фиксировались чаще в словахметафорах, таких как: Оно, Эго, Суперэго; физическое, социальное, психическое, духовное Я; практическое и высшее Я; Самость, Проприум, I, Me, Self и даже Subperson и Person. Не называю здесь множества авторов этих концепций, поскольку тенденция центрироваться на своей классификации, не производя тщательных соотнесений с другими концептами, существует до сих пор. В этой ситуации я тоже продолжаю экономить слова, говоря лишь, что большинство этих концептов мне трудно признать достаточно полными, несмотря на их высокую креативность.

Для решаемой здесь проблемы наиболее близкими оказываются концепции К. Юнга, Р. Ассаджиоли, Д. Г. Мида, А. Лэнгле [2; 15; 17]. К сожалению, не получила достаточного развития классическая концепция Д. Г. Мида, определяющая Self как диалог (коммуникацию) І и Ме, а концепции аутентичной самости К. Юнга и А. Лэнгле требуют прояснения её коммуникабельности или глубже — транскоммуникабельности. Помня прозрения К. Ясперса, представим центральную инстанцию во множественном Я личности как интуитивное чувство аутентичности или интуитивную аутентичную со-весть. Это означает способ приобщённости к высшей вести, имея в виду её транскоммуникативный смысл.

Здесь вполне оправданно предположить, что «экзистенциальная коммуникация», возникающая, по К. Ясперсу, «из глубины молчания совести», связанной в этот момент с Всевышним, восходит уже на уровень трансперсональной коммуникации, или собственно транскоммуникации [11]. Применяя четырёхмерную модель транскоммуникации к анализу базовой дифференциации центральной инстанции человеческого Я, получаем следующую конкретизацию.

А. Нисходящий луч транскоммуникации (в направлении телесности) формирует децентрированное катарктическое Я, архетипическое по природе и вырастающее из «Мы» – коллективного бессознательного (по К. Юнгу, Б. Ф. Поршневу). Это первично децентрированное Я (предшествующее эгоизму), трансформируя паразитарную природу выживания в альтруистическую интенцию служения роду, культуре, профессии, порождает соответствующий тип коммуникативных отношений.

В. Импрессивный луч транскоммуникации формирует соответственно импрессивное Я, в синонимический, психосемантический ряд которого входят Я-образ, Яперцепция, Я-впечатление, Я-вчувствование, Я- поток, Я-импринтинг, зеркальное (по Ч. Кули), созерцающее, эйдетическое Я («Ме», по Дж. Миду), симбиотическое и адаптивное Я. Этот обычно очень развитый в человеке «Я-

комплекс» обеспечивает транскоммуникативную *интенцию «отзывчивости – взаимности»* и соответствующий тип коммуникативных отношений.

- С. Экспансивный луч транскоммуникации рождает спонтанное, генеративное, субъективное, творческое Я («І», по Дж. Миду), инициативное, ментальное, имагинативное Я, ориентированное на путешествие, поиск, приключение, риск. Этот «Я-комплекс» проектирует транскоммуникативную интенцию инициативной избирательности, формирует «чувство собственного достоинства» и соответствующий тип коммуникативных отношений.
- **D.** Восходящий луч транскоммуникации формирует высшее Я (по Р. Ассаджиоли), духовное Я, вдохновляющее, просветлённое, мудрое любящее Я, определяющее транскоммуникативную интенцию призвания (призванности, предназначенности) и порождает соответствующий тип коммуникативных отношений.

Эти четыре луча Self -интенции являются источником развёртывания всей индивидуальной аутентичной образовательной траектории и её коммуникативной сети.

Холархия поясов транскоммуникативного пространства профессионализации личности

В качестве источника образовательной перспективы среди основных ипостасей человека (организм, индивид, субъект, индивидуальность) рассматривается личность, поскольку именно в ней проявляется трансцендентность человека [15]. В этом контексте суверенная личность образуется как метапозиция системы Я-инстанций, развёрнутых выше, в рефлексивном зеркале которой она может рассматривать и оценивать сильные и слабые стороны себя как организма, индивида, субъекта и индивидуальности с точки зрения своих жизненных проектов и актуальных коммуникативных отношений в ситуации и среде.

В персоналистическом плане человек, следовательно, проявляется не просто как субстанция или процесс, а как отношение: гендерное и прогендерное (дети, семья), родственное и прородственное (родство, генеалогия, братство, Родина), культуральное и транскультуральное (этноцентризм, космополитизм), экзистенциальное (аутентичная событийная ответственность) и трансцендентальное (со-

весть и вера). Иными словами, человек как личность онтологически существо трансперсональное и транскоммуникативное. Спектр и границы его существования образуются холархией коммуникативных кругов или поясов его жизненного пространства. Из всех возможных метафор (слой, сфера, уровень) мы выбрали пояс, поскольку он несёт в себе семантику собственной протяжённости, относительной проницаемости, выделяющейся определённости, обладает качеством иммунитета и потенциальной радиации, что соответствует холархической и науковедческой концептуализации [12; 25]. Холархия объединяет иерархические и гетерархические аспекты (процессы) системы.

В этом контексте холархия образовательных пространств будет выглядеть так:

- система транскоммуникативных Я-интенций личности первый имплицитный пояс персональной идентичности (аутентичности);
- система свободных избирательных, значимых и взаимных коммуникативных отношений личности – второй эксплицитный пояс персонального коммуникативного мира личности;
- система *коммуникативных связей* личности в пространстве *факультета* третий пояс персональной образовательной сети;
- система *коммуникативных связей* личности в пространстве *университета* четвёртый пояс персональной образовательной сети;
- система коммуникативных связей личности в информационно-образовательном пространстве – пятый пояс персональной образовательной сети.

Подразумевается выход личности на:

- образовательные СМИ;
- образовательный Интернет;
- профессиональные экспертные системы;
- коммуникативный *полигон притязаний*, *испытаний и достижений* личности шестой креативный пояс персональной образовательной сети. Имеются в виду:
 - участие и победы в конкурсах фондов на получение грантов;
 - участие и победы в суперконкурсах (президентских, международных и т. п.);

- коммуникативное пространство образовательных путешествий – седьмой рекреативный пояс персональной образовательной сети:
 - edutainment (образовательные развлечения);
 - научный туризм;
- *диффузное* коммуникативное *пространство* восьмой открытый диффузный пояс:
 - вебинары (онлайн-семинары);
 - профессионально-образовательные форумы и чаты;
 - случайные встречи.

Степень освоения личностью каждого *образовательного пояса* может быть определена на основе конкретных коммуникативных критериев. Важно иметь в виду, что границы между поясами относительны, т. е. между ними имеются ощутимые пересечения.

Первый имплицитный пояс персональной идентичности — система транскоммуникативных Я-интенций личности

Среди множества концепций личности для контекстуальной основы выбираются экзистенциально-гуманистические и трансперсональные, как наиболее соответствующие современности, дающие наименее искажённые и редуцированные отображения личностного начала в человеке и раскрывающие его коммуникативную природу [12;16; 22; 28]. Собственно транскоммуникативная архитектоника личности представляет собой сложно артикулированную многоуровневую холархию внутренне-внешних транспозиций и транскоммуникаций. В контексте многоплановой коммуникативно-образовательной персональной сети важно акцентировать базисные интенции личности, характеризующиеся трансцендентным потенциалом. Этим требованиям удовлетворяют интенции, соответствующие основным лучам транскоммуникации, признаками которых являются основные трансовые пиковые переживания:

интенция служения — альтруистическая ориентация помощи, поддержки, жертвования, связанная с чувством сопричастности чему-то большему (семье, нации и т. п.); коммуникативный критерий — вербальноневербальная симптоматика выраженности катарсиса (нисходящая транскоммуникация);

- интенция гармонии отзывчивость, ответственность, взаимность, впечатлительность в отношении нового, соответствующие чувству причастности гармонии мира; коммуникативный критерий вербальноневербальная симптоматика выраженности импринтинга (импрессивная транскоммуникация);
- интенция свободной инициативы потребность в самореализации, ориентация на достижения, рост притязаний, связанные с чувством безграничных возможностей жизненного пространства; коммуникативный критерий вербально-невербальная симптоматика выраженности экспрессии, экстенсии, экспансии, экстаза (экспансивная транскоммуникация);
- интенция призвания чувство предназначения, особой индивидуальной предрасположенности к осуществлению чего-то жизненно и социально значимого, связанного с поиском и открытием смысла жизни в контексте высших духовных ценностей; коммуникативный критерий вербально-невербальная симптоматика выраженности инсайта, озарения, открытия, вдохновения (восходящая транскоммуникация).

Второй эксплицитный пояс коммуникативного мира личности — система свободных, избирательных, значимых и взаимных коммуникативных отношений личности.

Если транскоммуникативный потенциал личности образует первый имплицитный *тематический пояс* её образовательной сети, то коммуникативный мир личности в социокультурном пространстве можно считать вторым ближайшим политематическим поясом. Коммуникативный мир как пространство оптимальной самореализации личности, формируется на основе аутентичной констелляции её базовых транскоммуникативных интенций как уникальная конфигурация децентрированных, взаимных, избирательных, свободных отношений, в которых происходит гармонизация ценностно-тематических и партнёрских ориентаций личности [8]. Здесь мы видим, как транскоммуникативные интенции личности перерастают в качества коммуникативных отношений.

Любая специальность, научное и инновационное направление, образовательная дисциплина на уровне коммуникативного мира характеризуются эксплицитными коммуникативными критериальными качествами: эмпатическая децентрация, отзывчивая взаимность, инициативная избирательность и восхищающий интерес. Имея в виду уровни коммуникаций, в данном коммуникативном пространстве можно выделить второй вектор критериальных характеристик, а именно — происходит ли общение в основном в форме элементарных контактов, содержательных бесед (с интересными собеседниками), проблемных дискуссий (с достойными оппонентами) или углубляющихся значимых отношений (взаимное развитие в русле общих ценностей).

Коммуникативный мир личности студента, аспиранта и т. п. в контексте образовательной сети, конечно, должен бы формироваться профессионально значимыми специалистами, экспертами, преподавателями и студентами, образующими референтный, дискуссионный, оппонентский круги.

Следующие коммуникативные пояса образовательной сети личности носят значительно менее персонифицированный характер или могут быть скорее деперсонифицированными. Но в силу открытости коммуникативного мира личности их события могут интроецироваться в персональное жизненное пространство и являться своеобразными маяками дальнейшего его развития.

Третий пояс персональной образовательной сети – система коммуникативных связей личности в пространстве факультета.

В персональной образовательной сети кроме обязательного учебного плана и успеваемости, важно учитывать консультациями), включённость во внеучебные мероприятия (семинары, конференции, дискуссии, диспуты, форумы, волонтёрские инициативы, экологические мероприятия). Целесообразно выделить оппонентский проблемный круг общения личности на факультете.

Четвёртый пояс персональной образовательной сети – система коммуникативных связей личности в пространстве университета.

Во-первых, общеуниверситетское пространство продолжает и развивает все формы факультетской жизни на уровне вуза. В то же время имеются качественно более универсальные сферы, характеризующие уникальное достояние университета, приобщение к которым существенно обогащает персональную коммуникативную сеть студента. Например, музеи и архивы, экологические образования (рощи, ботанические сады, ландшафт в целом), спортивные объединения, секции, художественные коллективы и альтернативные клубы, любительские собрания, хоббинарии, общеуниверситетские акции. Критерием развития этого пояса сети является степень включённости в указанные направления жизни студенческого университетского мира.

Пятый пояс персональной образовательной сети — система коммуникативных связей личности в информационно-образовательном пространстве СМИ и Интернет.

Данный диффузный пояс персональной образовательной сети настолько разнообразен и многогранен, что на данном этапе моделирования и исследования необходимо накопление эмпирического массива данных о включённости конкретных студентов в конкретные СМИ и Интернетпроцессы. Здесь, видимо, социологические исследования должны предшествовать глубинному психологическому анализу.

Также необходим анализ дидактической ценности погружения в соответствующий процесс.

Шестой креативный пояс персональной образовательной сети – коммуникативный полигон притязаний, испытаний и достижений личности.

Этот, на первый взгляд, крайний пояс на самом деле лучше понимать как интенсивно мерцающую ауру образовательной сети. Психологическая значимость некоторых событий может быть настолько велика, что ощутимо влияет

на предыдущие слои образовательного пространства вплоть до воздействия на базовые интенции личности. Примеры коммуникативно-образовательных событий:

- участие и победа в конкурсах фондов на получение грантов;
- участие и победа в суперконкурсах (президентских, международных и т. п.).

Седьмой рекреативный пояс персональной образовательной сети — коммуникативное пространство образовательных путешествий.

Известно, что креативность и рекреация в жизни творческой личности интимно взаимосвязаны. Многим неожиданным выдающимся открытиям мы обязаны именно рекреативным ситуациям (отдых, путешествия, приключения, хобби), особенно если им предшествовала интенсивная творческая работа [14]. Можно выделить такие типы рекреативной жизни:

- edutainment (образовательные развлечения);
- хоббинарии;
- научный туризм.

Восьмой открытый диффузный пояс – диффузное коммуникативное пространство.

Открытость случаю, спонтанным коммуникациям, имеющим косвенное отношение к образовательным стратегиям личности, может иметь неожиданные и весьма внушительные последствия для их кардинальных изменений. Составляя новый контраст по отношению к задуманному, эти контакты могут незаметно добавлять критическую энергетику для важного дела по принципу доминанты. Примеры таких контактов:

- вебинары (онлайн-семинары);
- профессионально-образовательные форумы и чаты;
- случайные встречи.

Представленная выше упорядоченность поясов, или слоёв, персональной образовательной сети, хотя и имеет смысл с точки зрения масштабирования коммуникативного пространства, но он относителен. Значительно релевантнее

рассматривать выделенные шесть поясов как относительно самостоятельные измерения многомерного пространства персональной образовательной сети. Важно учесть, что они находятся во многом в холархических отношениях, т. е. оказываются вложенными и взаимопроникающими друг в друга. В заключение укажем основные направления работы по совершенствованию персональной образовательной траектории в её коммуникативных сетях и средах.

Пути исследования и повышения эффективности персональной образовательной сети.

- Перевод всех поясов, уровней и характеристик коммуникативной сети в категории контент-анализа, психосемантического анализа проектов и рефлексивных отчётов студентов.
- Более направленное исследование холархии коммуникативных миров всех поясов и их пересечений с помощью метода моделирования коммуникативных миров (ММКМ).
- Картографирование и формирование ментальных карт основных источников образовательной информации как потенциальных коммуникаторов.
- Медитативный тренинг аутентичности развитие интуитивной сензитивности, переживание уникальных аспектов внутреннего Я по каждой базовой интенции личности; усиление самодостаточной воли их проявления.
- Тренинг самовыражения внутренних интенций в коммуникативных мирах с помощью ритм-практик (программа ритм-студии) [7].
- Ноэтический практикум управления намерениями медитативная проработка перспектив, формирование коммуникативных связей и отношений по внешним поясам образовательной сети [7].
- Модельное конструирование образовательных коммуникативных миров.
- Программа комплексной супервизии формирования индивидуальной траектории образования.

Представленная модель персональной образовательной траектории может стать основой системы супервизии в профессиональной подготовке психолога и программы

психологического сопровождения инновационно ориентированных специалистов различных профессий. Также мы намерены использовать рассмотренную здесь модель как основу комплексных кросскультурных исследований развития личности специалиста в различных культурно-образовательных средах.

Библиографический список

- 1. Арчер Дж. Эволюционная социальная психология // Перспективы социальной психологии / ред.- сост. М. Хьюстон, В. Штребе, Д. Стефенсон. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 45–67.
- 2. Ассаджиоли Р. Психосинтез: принципы и техники. М.: Психотерапия, 2008. 384 с.
- 3. Бирхофф Г. У. Просоциальное поведение // Перспективы социальной психологии / ред.- сост. М. Хьюстон, В. Штребе, Д. Стефенсон. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 398–421.
- 4. Дмитриева Л. Г. Проблема ассиметричности и неравновесности психологических позиций в диалогическом взаимодействии // Психологическая наука и образование. 2009. N^{o} 4.
- 5. Емельянова И. Н. Студент как субъект воспитательно-развивающей среды университета // Психологическая наука и образование. 2009. № 4.
- 6. Кабрин В. И. Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. М.: Смысл, 2005. 248 с.
- 7. Кабрин В. И. Развитие психологического потенциала достижений личности (Комплексный проект развивающих тренинговых программ) [Электронный ресурс]. электрон. уч. пособие. Электрон. дан. Томск; 2009. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
- 8. Кабрин В. И. Транскоммуникативные основания анализа ценностного мира человека // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей: коллективная монография / под ред. В. В. Знакова, Г. В. Залевского. М.; 2008.
- 9. Кабрин В. И., Мацута В. В., Березина Е. М. Исследование коммуникативных миров и ценностных ориентаций сибирских и европейских студентов // Сибирский психологический журнал. 2010. № 36. С. 72–77.
- 10. Кабрин В. И., Мацута В. В., Березина Е. М. Позитивные и проблемные компоненты в образовательных коммуникативных мирах студентов различных университетов в кросскультурном постсоветском пространстве // Вестник Томского университета. (Серия «Психология») (в печати).
- 11. Калашникова М. Б., Купцова С. А. Формирование экологической культуры студентов разных специальностей в образовательной среде вуза через курс психологии // Психологическая наука и образование. 2009. N^{o} 3.
- 12. Лакатос И. Методология исследовательских программ. М.: АСТ, Ермак, 2003. 380 с.
- 13. Лейенс Ж.-Ф., Дарден Б. Основные концепции и подходы в социальном познании // Перспективы социальной психологии / ред.- сост.

- М. Хьюстон, В. Штребе, Д. Стефенсон. М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 128–156.
- 14. Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф. Психология креативности: учеб. пособие. М.: Когито-Центр, 2009. 215 с.
- 15. Лэнгле A. Person: экзистенциально-аналитическая теория личности: сб. статей. М.: Генезис, 2009. 159 с.
- 16. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997. 430 с.
- 17. Мид Дж. От жеста к символу // Mead G. Mind, Self and Society. Chicago, 1934. P. 65, 66-76, 78. URL: http://www.fidel-kastro.ru/sociologia/mead.htm.
- 18. Моль А. Социодинамика культуры. М.: ЛКИ, 2008. 416 с.
- 19. Погодина А. В., Крылова С. Д. Модели корпоративной культуры вузов // Психологическая наука и образование. 2008. № 5. С. 92—97.
- **20**.Полборн Р. Образ и предвкушение. М.: Изд-во Флинта, **2003.** 496 с.
- 21. Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории. М.: Алетейя, 2007. 713 с.
- 22. Роджерс К. Становление человека. Взгляд на психотерапию. М.: Универс, 1993. 430 с.
- 23. Тарт Ч. Практика внимательности в повседневной жизни. Книга о том, как жить в настоящем моменте. М.: Изд-во трансперсонального ин-та, 1996. 240 с.
- 24. Уаймен Дж., Джайлс Г. Коммуникация в межличностных и социальных отношениях // Перспективы социальной психологии / редсост. М. Хьюстон, В. Штребе, Д. Стефенсон. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 342—369.
- 25. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия. М.: ACT, 2004. 412 с.
- 26. Уилк X., Книппенберг Э. Групповое действие // Перспективы социальной психологии / ред.- сост. М. Хьюстон, В. Штребе, Д. Стефенсон. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 454–500.
- 27. Уолш Р. Основания духовности. М.: АСТ, 2004. 381 с.
- 28. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
- 29. Шибутани Т. Социальная психология. Р. н/Д. : Феникс, 1992. 544 с.
- 30.Юнг К. Aion. Исследование феноменологии самости. Рефл-бук, Ваклер, 1997. 336 с.
- 31. Якимова П. Ю. Мотивация обучения и выбора профессии у студентов-психологов, обучающихся на разных психологических специальностях // Психологическая наука и образование. 2008. № 5. С. 110–119.
- 32. Яковлев А. И. Информационно-коммуникативные технологии в образовании // Информационное общество. 2001. Вып. 2. С. 32—37.
- 33. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1994. 527 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АКМЕОРИЕНТИРОВАННОГО САМОРАЗВИТИЯ ЛЮДЕЙ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

Н. Г. Брюхова

Институт педагогики, психологии и социальной работы Астраханского государственного университета, г. Астрахань, Россия

Summary. This article points to some psychological features which orientate people orientate people of mature age on the greatest success of personal and professional self-development. The problems of maturity are regarded as a considerable length of time for the development of psychology. This article examines and analyses some problems of formation and development of personal and professional maturity. The article pays attention to the demonstration of original activities of a mature person on reaching the height of personal and professional self-improvement.

Keywords: Psychological development, personal maturity, professional maturity, the height of success, self-education, self-development, self-improvement.

В настоящее время явственно необходимо встает проблема изучения феноменологии психологического развития человека в направлении достижения наивысших личностных, профессиональных и творческих вершин на этапе зрелости. Ведь от того, как ориентировано на успешность будет развиваться взрослый человек, зависит процесс развития всего нашего общества. В связи с этим учеными и практиками выявляются и устанавливаются объективные и субъективные факторы, психологические механизмы и закономерности развития человека и достижения им вершин личностного и профессионального совершенства.

Объективные и субъективные факторы, психологические механизмы и закономерности достижения человеком вершин (успеха) в своей деятельности исследуются акмеологией как научным направлением, изучающим феноменологию развития человека, его наивысшие личностнопрофессиональные достижения на этапе зрелости.

Зрелость (взрослость) — наиболее продолжительный период онтогенеза, характеризующийся стремлением к достижению наивысшего развития душевных и духовных, интеллектуальных и физических способностей личности. Зрелость человека и вершина этой зрелости («акме») — это многомерное состояние взрослого человека, охватывающее

значительный этап его жизни и показывающее, насколько он состоялся (как физический индивид, как гражданин, как личность, как специалист в какой-то области деятельности, как супруг, как родитель и т. п.) [2, 6].

Хронологические рамки периода зрелости достаточно условны и определяются моментом завершения юности и началом периода старения. Психологи разделяют зрелость на три этапа: молодость как ранняя зрелость (25–35 лет), расцвет как средняя зрелость (35–45 лет) и собственно зрелость как поздняя (45–60 лет) [1, 3, 6].

Зрелость характеризуется ответственностью и потребностью в заботе о других людях, наиболее полной самореализацией, самоактуализацией и *акмеологизацией* как самодеятельностью человека по достижению им вершин психофизиологического и психического, физического и личностного, профессионального и социального, духовного и душевного развития, в том числе — самообразованием и самообучением, самовоспитанием и саморазвитием, самопросвещением и самопрофилактикой.

Зрелость отличается способностью к активному участию в жизни общества, к эффективному использованию знаний и способностей, к близости с другим человеком. У человека зрелого возраста преобладают свои идеалы, ценностные ориентации, личностные смыслы, так как они уже обусловлены и скорректированы его жизненным опытом и уже устоявшимися субъективными воззрениями на жизнь и ее смысл.

Если ранняя зрелость характеризуется установлением близких, интимных личностных связей и отношений с другим человеком, началом активной профессиональной деятельности, первыми успехами в деятельности и общении, то в период поздней зрелости человек характеризуется уже установленными личностными связями и отношениями, достигнутыми успехами в деятельности и общении.

Если в ранней зрелости особое значение имеет создание семьи, рождение и воспитание детей, то в поздней зрелости главным является успокоенность. Известно, что если «собственно зрелый» человек характеризуется, с одной стороны, наличием положительных эмоций и чувства долга, а с другой стороны, способен к саморазвитию, самоактуализации, самообразованию, то есть к акмеологизации

[4, с. 121], то он, долго не старея, продолжает свое участие в социальной жизни.

Центральной темой среднего возраста является генеративность как способность оглянуться вокруг, заинтересоваться другими людьми, стать более продуктивным; она проявляется в потребности и желании, стремлении и возможности влиять на последующие поколения через собственных детей, через практический и теоретический вклад в развитие общества.

В период средней зрелости происходит переоценка целей и притязаний. Этот период расцвета как «кризиса средины жизни» характеризуется разрешением противоречий между поставленными мечтами и целями, выработанными жизненными позициями и идеалами в молодости (которая, по мнению отечественных авторов, может длиться до 30–40 лет), и действительностью, которая зачастую может вызывать и вызывает внутренние противоречия. Обостряющиеся противоречия в развитии личности могут явиться мощной силой развития человека и его деятельности сопровождаться повышением творческой активности, ростом числа достижений и в период с 40 до 55 лет [5].

Личностная зрелость означает самостоятельность и ответственность за принятие жизненных и профессиональных решений, способность определить свою зону ближайшего развития и личностного роста, стремление расширить пространство саморазвития [4, с. 22].

Профессиональная зрелость подразумевает готовность к творческой деятельности, которая опирается на профессиональную компетентность, профессиональное мастерство и гуманистическую направленность личности при наличии устойчивой мотивации к совершенствованию навыков в профессиональной деятельности [4, с. 22].

Акмеориентированное саморазвитие стремящихся к личностному достижению высокого профессионализма и постижению творческого мастерства людей зрелого возраста обусловлено их акмеологической культурностью как личностным качеством, обеспечивающим эффективность акмеориентированного саморазвития, и акмеологизацией как самодеятельностью для достижения вершин мастерства.

Ученые последовательно развивая человекознание, практически доказали правильность и перспективность изучения человека как целостности, как целостного феномена [1]. Уже разработан и успешно применяется акмеологический подход в исследовании проблем различного характера — профессиональной деятельности, личностного развития, творческой самореализации, оптимизации в различных сферах социальной практики и других. В них неизменно в центре акмеологического исследования оказывается целостный социальный субъект индивидуального или группового характера, который включен во все многообразие реальных связей и отношений. Сущность акмеологического подхода заключается в осуществлении комплексного исследования и восставлении целостности субъекта, проходящего ступень зрелости.

Таким образом, в науке и практике показывается, какие психологические особенности ориентируют людей зрелого возраста на максимальную успешность личностного и профессионального саморазвития. Рассматриваются проблемы зрелости как наиболее продолжительного периода развития психики. Анализируются некоторые проблемы становления и развития личностной и профессиональной зрелости. Обращается внимание на ориентацию самостоятельной деятельности зрелого человека на достижение вершины личностного и профессионального саморазвития и самосовершенствования.

Теперь представляется важным и возможным исследование дополнительных ресурсов оказания психологической помощи зрелым людям в процессе их акмеориентированного саморазвития. В качестве таких ресурсов могут выступать психологические консультации и тренинги, которые могут быть эффективными, если они будут строиться с гуманистических позиций, ориентироваться на акмеологизацию и основываться на актуализации акмеологической культуры взрослых.

Библиографический список

- 1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб., Питер, 2001. 272 с.
- 2. Бодалев А. А., Васина Н. А. Познание Человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты). СПб.: Речь, 2005. 324 с.
- 3. Гамезо М. В., Герасимова В. С., Горелова Г. Г., Орлова Л. М. Возрастная психология: личность от молодости до старости. М.: Педагогическое общество России. 1999. 272 с.

- 4. Лысенко Е. М., Молодиченко Т. А. Индивидуальное психологическое консультирование: краткий курс лекций. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. 159 с.
- 5. Практическая психология: учебник / под ред. М. К. Тутушкиной. СПб.: Дидактика Плюс, 1999. 336 с.
- 6. Психология человека от рождения до смерти / под. ред. А. А. Реан. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ Я-КОНЦЕПЦИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА

М. Н. Григорьева Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, Россия

Summary. The article discusses the problem of studying self-concept of personality, the degree of scrutiny, the scientific understanding of the functions and structure of which only develop in modern psychology. Showing the relation self-concept of personality and professional self-concept. That is similar and different in their structure.

Keywords: self-concept and professional self-concept, integrative approach, the components of self-concept, the structure of self-concept, personality, the subject of professional activity, the subjects of carriers.

В современной научной литературе проблема Я-концепции является достаточно разработанной. В теоретических исследованиях рассматриваются основные направления исследования Я-концепции в различных отраслях психологии, осуществляется поиск общей стратегии фундаментальных исследований. Важность исследования внутреннего мира конкретной личности, стержнем которой является Я-концепция, является актуальной в связи с возрастающей ролью человеческого фактора в современном мире.

Однако, анализируя различные подходы к определению понятия «Я-концепция», следует отметить пестроту используемой терминологии, отсутствие чёткого разграничения понятий («самосознание», «Я-концепция», «образ Я», «Я-схема» и т. д.), размытость научного аппарата в различных отраслях знания (В. С. Агапов) [2].

И. С. Кон указывает, что в зависимости от приписываемого понятию «Я-концепция» онтологического, гносеологического и методологического статуса авторы поразному определяют свои исследовательские задачи, что и

находит своё отражение в соответствующих направлениях исследования этого феномена [7].

Теоретической основой исследования могут являться фундаментальные работы отечественных (К. А. Абульхановой, Б. Г. Ананьева, Л. И. Анцыферовой, В. М. Бехтерева, А. В. Брушлинского, Л. С. Выготского, А. А. Деркача, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, В. С. Мерлина, В. С. Мухиной, Б. Д. Парыгина, С. Л. Рубинштейна, А. Г. Спиркина, Е. В. Шороховой и других) и зарубежных (Р. Бернса, У. Джемса, Ч. Кули, Дж. Мида, К. Роджерса, Э. Эриксона и других) учёных.

Использование интегративного подхода, предложенного А. В. Иващенко, В. С. Агаповым, И. В. Барышниковой, позволяет объединить общенаучные и конкретнопсихологические принципы, раскрывающие содержательные признаки Я-концепции. Выявление соотношения интеграции и дифференциации способствует рассмотрению феномена Я-концепции как метасистемы, многофункциональной и многозначной, с одной стороны, а с другой проведению анализа в плане ее компонентов, структуры и функций [5].

Общее в подходах отечественных и зарубежных учёных в исследовании по данной проблеме можно определить следующим образом: Я-концепция рассматривается как система представлений о себе, включающая множественность Я, обладающая различными аспектами, развивающаяся в процессе самоактуализации личности на основе позитивного отношения к себе со стороны других; специфическое — Я-концепция отождествляется со структурой личности, с образом Я; смешивается с понятием «самосознание».

Опираясь на интегративный подход, под Я-концепцией личности понимается системное интегральное психическое образование, реализующееся в таких сферах, как когнитивная, эмоциональная, волевая, поведенческая, аккумулирующих представления, знания субъекта о себе, личностные смысловые образования, переживания субъектом оценки и самооценки собственных свойств и качеств, своих возможностей и ограничений, ценностей и проявляющихся в стратегии жизни [4].

Когнитивный компонент Я-концепции включает образ своих качеств, способностей, социальной значимости, то есть те концепции, в которых субъект осознаёт свои особенности: образ я, наполненный различным содержанием

представлений о себе; самосознание как осознание самого себя, своих мотивов, целей, своего поведение, осознание себя как субъекта деятельности и общения.

Эмоциональный компонент отражает отношение к себе в целом или к отдельным сторонам своей личности, деятельности и т. д. и проявляется в системе самооценок, а также через самоуважение, себялюбие, самоуничижение, стремление повысить самооценку, завоевать уважение.

Мотивационный компонент Я-концепции описывает сферу побуждений, а также интегрирует аффективные и когнитивные процессы.

Поведенческий включает проявление когнитивного, эмоционального и мотивационного компонентов в поведении, в действии, в активности, в коммуникации, которые человек, «строит» на основании индивидуального опыта, закреплённого в его Я – концепции.

Исследований, посвящённых непосредственно самосознанию и Я-концепции профессионалов, не так много. К ним относятся исследования, направленные на изучение образа психотерапевта в обыденном сознании и самовосприятии (Г. Райнаи), ценностных представлений работников сельскохозяйственного труда (М. И. Мельников), представления о своём Я у наиболее успешных и наименее успешных врачей (М. И. Жукова), самоотношения у инженерных работников, руководителей производственных коллективов (С. Р. Пантелеев), Я-концепции в структуре управленческой деятельности руководителя (В. С. Агапов). Наиболее интенсивно изучалось самосознание у педагогов (Ю. Н. Кулюткин, К. М. Левитан).

Профессиональная Я-концепция определяется через такие понятия, как: 1) часть-целое по отношению к Я-концепции; 2) отношения в контексте профессионального становления и развития личности; 3) совокупность или система представлений профессионала о себе как субъекте профессиональной деятельности; 4) смысл «Я» профессионала; 5) многоуровневое и многокомпонентное образование.

По мнению А. А. Деркача, профессиональная Я-концепция — сложное личностное образование, формирующееся под воздействием профессиональной среды и активного участия субъекта в профессиональной деятельности. От уровня сформированности профессиональной Я-концепции зависит процесс развития профессионала,

темп, успешность овладения профессиональной деятельностью, вхождение в профессиональную общность[3].

Как видно, существуют различия в степени изученности Я-концепции и профессиональной Я-концепции. Круг понятий, используемых при определении профессиональной Я-концепции значительно уже, чем при определении общей Я-концепции. Область проявления профессиональной Я-концепции как сферы жизнедеятельности более конкретизирована и рассматривается в контексте профессионального развития и становления субъекта деятельности. В связи с этим мы определяем профессиональную Я-концепцию как специфически организованную систему, осмысленную и актуализированную в связи с профессией под влиянием субъективных или объективных факторов, включающую в себя совокупность представлений о себе и о своих профессиональных качествах, сопряжённую с их эмоциональной оценкой.

Структурное строение Я-концепции и профессиональной Я-концепции сходное, различаются их субъектыносители. Если Я-концепция относится к личности в целом, то профессиональная Я-концепция относится к личности как субъекту профессиональной деятельности. Компоненты Я-концепции изучены неравнозначно. Наиболее изучен когнитивный компонент, который образован из представлений индивида о самом себе, выраженных в вербальной форме. Менее изучен эмоционально-оценочный компонент Я-концепции, включающий в себя две подструктуры: 1) аффективно-оценочную и 2) систему эмоциональноценностного самоотношения (к которой относится и так называемая глобальная самооценка, определяющая модальность отношения человека к себе). Ещё в меньшей степени изучен поведенческий компонент, под которым подразумевается: 1) интенция, готовность к действиям; 2) реальные действия; 3) поведение в целом или 4) саморегуляция поведения. Мы считаем, что поведенческий компонент профессиональной Я-концепции непосредственно формируется на основе когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов и представляет собой совокупность действий и установок на эти действия по отношению к личности и её профессиональному становлению. Содержательно поведенческий компонент профессиональной Я-концепции может быть представлен стратегиями построения профессиональной карьеры. Под профессиональной карьерой мы понимаем индивидуальный жизненный путь человека в определённых видах профессиональной деятельности, потенциально связанный с прохождением последовательности должностей, с образом жизни, реализующий призвание человека, предполагающий обогащение опытом и развитие субъекта и ведущий к достижениям и социальному призванию.

Таким образом, профессиональная Я-концепция может рассматриваться в контексте профессионального становления и развития личности в целом.

Библиографический список

- 1. Агапов В. С. Я-концепция в структуре управленческой деятельности руководителя. М.: Государственный университет управления, 1999.
- 2. Агапов В. С. Сущностная характеристика Я-концепции // Психология Я-концепции: методология, теория, структура: хрестоматия. М.: МГСА, 2002. 230 с.
- 3. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 752с.
- 4. Иващенко, А. В. Агапов В. С., Барышникова И. В. Проблемы Яконцепции личности в отечественной психологии // Мир психологии. 2002. \mathbb{N}^0 2 (30). С. 17–29.
- 5. Иващенко, А. В., Агапов В. С., Барышникова И. В. Я-концепция личности в отечественной психологии: монография.— М.: МГСА, 2000. 155 с.
- 6. Зубова Л. В., Григорьева М. Н. Психологические особенности Я-концепции личности юношеского возраста с асоциальной направленностью: монография. Оренбург: ГУ РЦРО, 2007. 194 с.
- 7. Кон И. С. Категория «Я» в психологии. Понятие и проблема // Психология Я-концепции: методология, теория, структура: хрестоматия. М.: МГСА, 2002. Ч.1. 230 с.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР, СПОСОБСТВУЮЩИЙ ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

С. А. Лысуенко Нижнетагильский государственный профессиональный колледж им. Н. А. Демидова, г. Нижний Тагил, Россия

Summary. Psychological and pedagogical conditions of professional personality Self-conception formation on the stage of professional training are being considered. The ways of personality-oriented approach application in the professional education are shown, contributing to the development of both individual components of professional Self-conception and professional self-consciousness in general.

Key words: period of professional formation, components of professional personality Self-conception, personality-oriented technologies.

Россия переживает времена необходимости модернизации экономики, основанной на внедрении инноваций во все ключевые сферы и отрасли жизнедеятельности. Важным условием для формирования инновационной экономики страны является модернизация всей системы профессионального образования. Перед учебно-профессиональными заведениями встают новые задачи подготовки инновационно ориентированных кадров, для которых характерно преобладание в трудовой деятельности творческого начала, более высокая степень интеллектуализации труда. Это, в свою очередь, приводит к освоению в педагогической практике новых методов подготовки будущих специалистов.

В период профессиональной подготовки будущему специалисту необходимо овладеть не только определённым объёмом знаний, но и целым рядом развитых компетенций, которые позволят ему эффективно использовать эти знания, умения и навыки для решения тех или иных проблем, применять их в практической деятельности. В частности, помимо таких основных компетенций, как социальные, коммуникативные и профессиональные, остро стоит потребность в развитии инновационных компетенций, включающих умение построения индивидуальных личных и профессиональных траекторий развития, способности воспринимать новую информацию и развивать новые идеи.

Человек, обладающий профессиональными компетенциями, не только владеет знаниями, умениями и способностями, необходимыми для профессиональной деятельности, но может проявить самостоятельность и гибкость при решении профессиональных проблем, умеет сотрудничать с коллегами в профессиональном окружении [6].

Самостоятельность не исчерпывается способностью самостоятельно выполнять те или иные задания. Она включает более существенную способность — самостоятельно, сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, определять направления своей деятельности. Это требует большой внутренней работы, предполагает способность самостоятельно мыслить и связано с выработкой цельного мировоззрения [4]. Всё, что реально делает человека самостоятельным субъектом общественной и личной жизни, будь это процесс приобретения профессиональных знаний, умений и навыков или уже самостоятельная трудовая деятельность, является одной из ступеней в развитии личности и её профессионального самосознания (Я-концепции).

На этапе профессиональной подготовки и дальнейшего осуществления профессиональной деятельности происходит не только приобретение определённых знаний, умений и навыков, но всестороннее развитие личности, её собственного и профессионального самосознания.

При изучении профессиональной Я-концепции можно опираться на достаточно богатый материал, представленный в отечественной и зарубежной литературе исследованиями по проблеме самосознания личности вообще [3]. Рассматривая самосознание личности через призму овладения и осуществления профессиональной деятельности, можно выделить следующие компоненты профессиональной Я-концепции: когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий.

Когнитивный компонент включает в себя представления индивида о себе как о профессионале и представителе определённой профессии (профессиональный образ Я), знания о приобретаемой профессии.

В эмоционально-оценочном компоненте содержится отношение человека к себе как к будущему профессионалу, отношение к тем профессиональным способностям, которыми он обладает (профессиональная самооценка, самоотношение).

Поведенческий (регулятивный) компонент является результатом представлений о себе как о профессионале, отношения к себе как профессионалу, и проявляется в конкретном поведении и готовности к определённому образу действий.

Развитие профессиональной Я-концепции в период профессиональной подготовки, её переход на более высокий уровень функционирования будет способствовать качественным изменениям не только отдельных его компонентов, но и личности в целом. Всё это обусловливает возрастание актуальности создания новых форм и методов в профессиональном образовании, которые будут заключаться не только в передаче готовых знаний, но и будут способствовать развитию активности индивида, актуализации потребности к самопознанию, саморефлексии и самоанализу будущих специалистов.

Современная система образования, в том числе и профессионального, подходит к определению особенностей становления профессионала с позиции личностноориентированного подхода (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская и др.). В основе этого подхода лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности — творческой самореализации [2].

Самореализация будущего специалиста возможна лишь тогда, когда у него есть побудительный мотив для профессионального развития и роста. Личностноориентированные технологии, такие как психодиагностика, практикумы, тренинги, могут инициировать возникновение мотива саморазвития. При сравнении данных диагностики с показателями уровня выраженности качеств у других членов группы и статистическими нормами инициируется стремление к самосовершенствованию и саморазвитию [1].

Диагностируя когнитивный компонент профессиональной Я-концепции, человек не просто следует инструкции, отвечая на вопросы тестов (если это закрытые вопросы) или просто самоописывает себя. Он как бы «смотрит» на себя со стороны, на свой образ, тем самым развивает навыки рефлексии, осознаёт конкретные проявления неповторимости своей личности через сочетание отдельных черт.

Конечно, качества, которые человек приписывает собственной личности, далеко не всегда являются объективными. Важным, на наш взгляд, является то, что процесс самооценивания своих профессиональных качеств способствует развитию профессионального самосознания.

В этом случае в формировании профессиональной самооценки большое значение имеет сопоставление двух образов — «Я — как будущий профессионал», т. е. представление о том, каким человек хочет быть, и «Образ профессионала», представление о том, каким человек должен быть. Расхождение между «желаемым» и «необходимым, должным» позволяет выявить и определить круг проблем, стоящих на пути к достижению цели. Чем расхождение меньше, тем меньше препятствий на этом пути. Если расхождение между двумя образами значительно велико, то предстоящая работа по саморазвитию необходимых профессиональных и личностных качеств будет более продолжительной.

Полученные результаты взаимодействия когнитивного и эмоционально-оценочного компонента фиксируются в поведенческом компоненте профессиональной Яконцепции, включающем готовность человека к определённым действиям по формированию устойчиво позитивной профессиональной самооценки.

Представленный механизм формирования профессиональной Я-концепции на этапе профессиональной подготовки в наибольшей степени способствует формированию инновационных компетенций. В связи с этим особую актуальность приобретает разработка специальных курсов в системе психологического сопровождения подготовки специалистов, направленных на развитие профессионального самосознания студентов.

При разработке программы спецкурса, наряду с проведением тренингов личностного роста, проектирования профессиональной карьеры, развития уверенности в себе, особое внимание необходимо уделить развитию способности самоуправления. Самоуправление характеризуется умением целенаправленного изменения себя, умением ставить перед собой цели и управлять своими формами активности: общением, поведением, деятельностью. Самоуправление – процесс творческий, он связан с созданием нового, встречей с необычной ситуацией или противоречием, необходимостью постановки целей, поиском новых решений и

средств достижения целей. В своём развитии эта способность проходит две стадии. На первой стадии происходит формирование горизонтальной её структуры. Прежде чем начнёт складываться система самоуправления, должна возникнуть потребность в ней. Такая нужда действительно возникает, когда привычные, ранее сложившиеся способы и средства общения, поведения, деятельности не «срабатывают», не приводят к успеху. У человека появляется чувство неудовлетворённости своими поступками, действиями, недовольства собой. Человек начинает действовать методом «проб и ошибок», перебирает все известные и неизвестные подходы, приёмы. Когда и они не приводят к успеху, то возникает необходимость перейти к рациональному анализу сложившегося положения, к анализу ситуации, к выработке цели и к целенаправленному изменению (самоуправлению) его. С этого момента и начинается собственно формирование системы самоуправления, включающий в себя восемь последовательно разворачивающихся этапов: анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, формирование критериев, оценки качества, принятие решения к действию, контроль, коррекция [5].

Таким образом, в системе современного профессионального образования для формирования профессиональной Я-концепции будущих специалистов большее внимание следует уделить психологической составляющей используемых педагогических методов.

Библиографический список

- 1. Зеер Э. Ф., Шахматова О. Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста. Екатеринбург, 1999. 245 с.
- 2. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004. 319 с.
- 3. Психология самосознания. Хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородский. Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2007. 772 с.
- 4. Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и её жизненный путь // Психология личности / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. М. 1982.
- 5. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов н/Д: Изд-во «Феникс». 1997. 322 с.
- 6. Щербакова Н. И. Формирование иноязычной компетенции специалиста среднего звена: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.

К ПРОБЛЕМЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УИС: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

О. С. Тронь Учебный центр УФСИН России по Оренбургской области, г. Оренбург, Россия

Summary. Addresses the problem of value orientations of penal system managers. Presents the results of the priority value orientations of managers of the penitentiary system, including, depending on length of service in office. It is shown that an increase in seniority in the position of the priority value orientations of managers may vary.

Keywords: identity of the head, values, strategic analysis, the level of tasks, the level of funds.

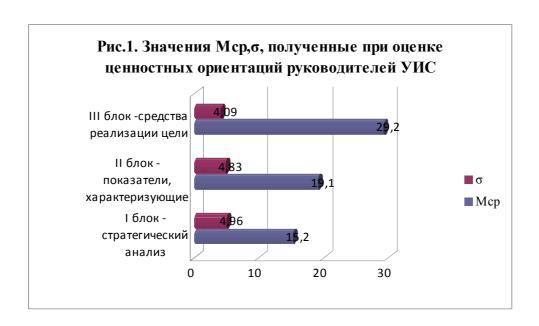
Формирование и развитие руководителя - сложный долговременный процесс, связанный не с только с обучением будущего руководителя, но и с переструктрурированием его личности, всего образа – Я. Поэтому особые, повышенные требования предъявляются к профессионально важным и личностным качествам руководителя. Особенно это личности управленцев ОТНОСИТСЯ К исполнительной системы в связи со сменой ориентации государственной пенитенциарной политики с позиций трудоперевоспитания на позиции ценностноориентированной ресоциализации осуждённых, так как происходит существенное расширение и усложнение решаемых управленческих задач.

Эффективность управленческой деятельности существенно зависит от ценностных ориентаций руководителя. Данная проблема в отечественной научной литературе впервые была обозначена в исследованиях Т. С. Кабаченко. В рамках этих исследований была разработана методика (Тест «Ценностные ориентации руководителя»), позволяющая выявить преимущественную ориентацию руководителя на стратегический анализ (блок I), на показатели, характеризующие решение конкретных задач (блок II), на средства реализации цели (блок III).

В исследовании приняли участие (100 человек) сотрудники уголовно-исполнительной системы г. Оренбурга, занимающие должности заместителя начальника по воспитательной работе, начальника отдела по воспитательной работе с осуждёнными, начальника и старшего инспектора

отдела кадров (стаж работы в должности от 1 года до 10 лет).

Количественный анализ полученных результатов свидетельствует о том, что для руководителей УИС в большей мере являются приоритетными второй и третий блоки, что свидетельствует об ориентации руководителей на достижение цели посредством постановки и решения многоплановых задач, а также о их преимущественной ориентации на используемые для достижения цели средства с применением широкого репертуара способов взаимодействия с исполнителями (рис. 1). Разброс показателей между первым, вторым и третьим блоками составляет более 3 баллов, что указывает на то, что для руководителей менее приоритетным оказался первый блок. Это свидетельствует о снижении направленности руководителей к аналитической деятельности в управлении.



Расчёт мер различия указывает на наличие статистически значимых различий в оценке приоритетности рассматриваемых блоков (таблица N^{o} 1).

Таблица 1 Значения Т-критерия Стьюдента, полученные при расчете различий блоков ценностных ориентаций руководителей УИС

Сравниваемые блоки	Значение Т- критерия Стьюдента	Уровень значимости
Блок I – блок II	2,43	5%
Блок II – блок III	6,78	0,1%
Блок I – блок III	9,22	0,1%

Анализ приоритетов ценностей у руководителей в зависимости от стажа работы в должности показал следующее. Для молодых руководителей (стаж работы в должности до 1 года) приоритетными являются в первую очередь установка на социально-психологические методы — ранг 1 (ІІІ блок), установка на эффективность в управленческом взаимодействии — ранг 2 (ІІ блок), установка на административно-распорядительные методы — ранг 3 (ІІІ блок), установка на методы неформальной организации — ранг 4 (ІІІ блок), установка на правовые нормы — ранг 5 (ІІІ блок), установка на креативность — ранг 6 (ІІ блок).

Значимыми для руководителей со стажем работы в должности от 1 года до 3 лет являются следующие установки: установка на эффективность в управленческом взаимодействии – ранг 1 (II блок), установка на правовые нормы – ранг 2 (III блок), установка на методы неформальной организации – ранг 3 (III блок), установка на социально-психологические методы – ранг 4 (III блок), установка на административнораспорядительные методы – ранг 5 (III блок).

Руководители, имеющие стаж работы в должности от 3 до 10 лет, приоритетными считают установку на социально-психологические методы — ранг 1 (III блок) установку на правовые нормы — ранг 1 (III блок), установку на административно-распорядительные методы — ранг 3,5 (III блок), установку на эффективность в управленческом взаимодействии ранг 3,5 (II блок), установку на макроэкономический анализ — ранг 5 (I блок).

Несомненно, обращает внимание на себя тот факт, что шкалы, имеющие приоритетные места, принадлежат к раз-

ным блокам, что, в свою очередь, указывает на то, что у руководителей со стажем работы в должности от 3 до 10 лет присутствует системная реализация установок в управленческой деятельности. У руководителей двух других стажных групп приоритетные шкалы относятся к двум блокам.

Проведённое ранжирование позволило выявить ещё и ряд других моментов. Например, установка на анализ социальных процессов имеет одинаковый ранг (ранг 8) во всех стажных группах. Подобная тенденция прослеживается и с инновационной установкой, ранг которой принимает значение 10. Качественные изменения данных установок сводятся к следующему: с увеличением стажа работы в должности инновационная установки, установка на анализ социальных процессов становятся более выраженными.

Подобная тенденция прослеживается и с установкой на инструментальные отношения к правовым нормам. У руководителей со стажем работы в должности до года и руководителей со стажем работы в должности от 3 до 10 лет данная установка занимает 11 место, у руководителей со стажем работы в должности от 1 года до 3 лет — 12. Качественные изменения просматриваются в том, что с увеличением стажа работы в должности уменьшается выраженность данной установки. Иными словами можно сказать, что с увеличением стажа работы в должности увеличивается ценностное отношение к деятельности, осуществляемой в рамках существующих норм и нормативов.

Индивидуальная управленческая концепция может опираться на высоко и средне выраженные установки и тем самым оптимизирует их применение в решении управленческих задач. Полученные данные указывают на направленность повышения управленческого уровня руководителей УИС и могут способствовать разработке научнопрактических рекомендаций по оптимизации потенциала кадров управления УИС.

Библиографический список

- 1. Авдеев В. В. Управление персоналом: технология формирования команды. М: Финансы и статистика, 2002 534 с.
- 2. Беклемышев Е. П. Оценка деловых качеств руководителей и специалистов. М., 1990. 138 с.
- 3. Кабаченко Т. С. Ценностные ориентации как отражение противоречий организационной среды. Тезисы Российского психологического общества. М., 2002.

- 4. Климов Е. А. Психология профессионала. М.: Институт практической психологии: Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.
- 5. Кулагин Б. В. Основы профессиональной психодиагностики. Л.: Медицина, 2000.
- 6. Логвинов А. М. Личность. Профессионал. Руководитель. Социологические и социально-психологические аспекты в оценке значимых качеств, развитии и самоактуализации работника: уч.-практ. пособие. Красноярск: Буква, 2000. 448 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПОЖИЛОГО ЧЕЛОВЕКА

М. В. Ермолаева, Е. В. Приходько Московский психолого-социальный институт, г. Москва, Россия

Summary. The problem of recearch of psychological possibilities in an old age is considered. The possible way of development of the elderly person through, the returning to the society by means of a choice and realization of socially focused activity is proved.

Keywords: ageing, life experience, the meaning of life, training of elderly people.

Проблема изучения самоопределения в отечественной психологии рассматривается с нескольких позиций. Так, С. Л. Рубинштейн предлагает анализ понятия самоопределения с точки зрения социологического и психологического подходов [36], Б. Г. Ананьев предлагает рассматривать феномен самоопределения как интеграцию и дифференциацию его крупных блоков, структур и систем [5].

С. Л. Рубинштейн, с позиции психологического подхода, акцентирует своё внимание на процессуальной стороне данного явления. Самоопределение представлено как механизм, обеспечивающий процесс становления и развития личности, — как механизм высшей степени осознанности. Понятие самоопределения отражает активную природу внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия. Самоопределение определяется как сознательно вырабатываемое отношение к миру и, соответственно, становление человека как субъекта собственного саморазвития посредством выработки обобщённого отношения к миру и себе в мире [36].

При рассмотрении процесса личностного самоопределения, необходимо сначала классифицировать то многооб-

разие концептуальных взглядов на данный процесс, которые существуют у различных психологических школ и направлений. Так процесс личностного самоопределения в психологии рассматривается:

- через активную жизненную позицию, стиль и смысл жизни, жизнетворчество, самосознание, саморазвитие, через ценностно-смысловую систему (С. Л. Рубинштейн [36], К. А. Абульханова-Славская [2], М. Р. Гинзбург [16], В. А. Петровский [31], И. С. Кон [25]);
- через систему личностной саморегуляции поведения и деятельности и структурирования субъективного опыта (А. К. Осницкий [41], И. С. Якиманская [41]);
- через самодетерминированность поведенческой активности, становление самоактуализации и самореализации личности (А. Адлер [41], Р. Бернс [41], М. Боуэн [41], Г. Лендрет [41], А. Маслоу [29], К. Рорджерс [34]);
- через условия эффективного педагогического взаимодействия и общения (Л. И. Митина [41], Е. Л. Федотова [41]);
- через содержание и структурно-динамические особенности личностного и профессионального самоопределения (В. Я. Кисленко [41], Е. А. Лямина [41]);
- через проблему постановки смысложизненных ориентаций и личностных ценностей (Е. В. Мартынова [41], Е. П. Морозов [41]);
- с позиции феноменологии периода ранней юности как возрастной актуализации профессионального самоопределения, которая связывается с возникающей потребностью в жизненном самоопределении и рассматривается как главное новообразование данного периода жизни человека (Л. И. Божович [12], И. С. Кон [25], Д. И. Фельдштейн [43], П. А. Шавир [41]).

Наиболее близкой предмету данного исследования является позиция С. Л. Рубинштейна в отношении личностного самоопределения. Проблема самоопределения, по С. Л. Рубинштейну, изначально представляет собой соотнесённость с другими субъектами. Главным критерием самоопределения он считал активность жизненной позиции как результат взаимодействия объективного процесса общения с Другими и субъективного внутреннего процесса самоопределения. Самоопределение и определение Другими — взаимные детерми-

нанты. В этом подходе личностное самоопределение соотносится с понятием социализации, при этом акцентируется в нём субъектная представленность понятия.

К. А. Абульханова-Славская развивает подход, намеченный С. Л. Рубинштейном. Для неё центральным моментом самоопределения является также самодетерминация, собственная активность, осознанное стремление занять определённую позицию. По К. А. Абульхановой-Славской, самоопределение — это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений. При этом она подчёркивает, что от того, как складывается система отношений (к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе и другим его членам), зависит самоопределение и общественная активность личности [2].

Существенное значение в разработке методологических основ психологического подхода к проблеме самоопределения имеют работы В. И. Слободчикова, посвящённые развитию человеческой субъективности. Рассматривая специфику человеческого способа жизни, В. И. Слободчиков в качестве фундаментального его основания отмечает способность человека превращать свою собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, т. е. рефлексировать по поводу самой человеческой жизнедеятельности. Проблема рефлексии есть, прежде всего, проблема определения своего образа жизни. С появлением такой рефлексии связано ценностно-смысловое определение жизни. Этот момент в духовном развитии человека связан с поиском своей укоренённости в мире. С выработкой собственного мировоззрения, со становлением подлинного авторства в определении и реализации своего собственного способа жизни человек становится ответственным за свою субъективность [39].

Попытка построения общего подхода к самоопределению личности в обществе была предпринята В. Ф. Сафиным и Г. П. Никовым. В психологическом плане раскрытие сущности самоопределения личности, как считают авторы, не может не опираться на субъективную сторону самосознания – осознания своего «я», которое выступает как внутренняя причина социального созревания. Они исходят из характеристики «самоопределившейся личности», которая для авторов является синонимом «социально созревшей» личности. В психологическом плане самоопределившаяся лич-

ность – это «субъект, осознавший, что он хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что он есть (свои личностные и физические свойства), что от него хочет или ждёт коллектив, общество; субъект, готовый функционировать в системе общественных отношений». Самоопределение, таким образом, это «относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в формировании у индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества». Основными критериями границ и этапов самоопределения «следует считать уровень понимания личностью смысла жизни, смену воспроизводящего вида деятельности и полноту уровня соотнесённости «хочу» - «могу» – «есть» – «требуют» у конкретной личности» [37].

Анализ авторитетных исследований по проблеме личностного самоопределения позволяет сделать вывод о том, что постановка этой проблемы в старости предполагает необходимость её исследования в контексте проблемы социализации и социальных условий старения.

Если старость в психологии - это заключительный период человеческой жизни, условное начало которого связано с отходом человека от непосредственного участия в производительной жизни общества, и именно выход на пенсию большинством теорий старости признаётся началом этого возраста, то вопрос о развитии личности в старости следует считать не только дискуссионным, но даже не определённым в его важнейших категориях. В то же время, по нашему мнению, понятие развития личности в старости имеет не столько часто научный смысл, сколько позволяет решать ряд взаимосвязанных методологических задач психологии развития, и, прежде всего, задачи создания чёткой современной картины целостного онтогенеза с уточнением её специфических черт, расстановкой акцентов при изучении механизмов развития личности и выявлением узловых моментов в системе теоретических концепций и эмпирических знаний. В связи с этим анализ развития личности в старости целесообразно начать с определения старости как возраста в системе его важнейших психологических координат, к которым в первую очередь относится «социальная ситуация развития» [14].

Социальная ситуация развития в старости связана с постепенным отдалением человека от общества в связи с выходом на пенсию. Одной из теорий, пытающихся объяснить положение пожилых людей в обществе, является широко распространённая на Западе теория разобществления, которую впервые обосновали Дж. Розен и Б. Ньюгартен, а затем дополнили Е. Камминг и В. Генри. Разобществление - это психосоциальное явление, объясняющееся не только природными изменениями психологии стареющей личности, но, прежде всего, воздействиями на неё социальной среды. Явление разобществления выражается в изменении мотивации, сосредоточении на своём внутреннем мире и спаде коммуникативности. Формальное начало этого процесса связано с выходом на пенсию и обнаруживает субъективное и объективное проявление. Объективно разобществление находит своё выражение в утрате прежних социальных ролей, снижении дохода, утрате или отдалении близких людей. Субъективно оно выступает в ощущении своей ненужности, сужении круга интересов – сосредоточении их на своём внутреннем мире [49]. Суть теории заключается в том, что после выхода на пенсию происходит разрыв человека с обществом. Прежние профессиональные связи становятся искусственными и постепенно прерываются. В целом, социальные связи сокращаются до семейных, но и последние часто приобретают формальный характер. Количество поступающей к человеку информации уменьшается, круг его интересов сужается, падает активность, в связи с чем ускоряется процесс старения. В целом, теория разобществления утверждает, что удаляясь от общества, пожилой человек взаимодействует со всё меньшим количеством людей, вынужден исполнять всё меньше социальных ролей, чем в зрелом продуктивном возрасте, и в меньшей степени ограничен правилами и ожиданиями этого общества. По мнению авторов теории, дистанцирование от общества рассматривается как наиболее адаптивный и успешный способ существования в старости. Теория отражает взгляд на старение как период инволюции, а на людей позднего возраста как на невостребованных обществом, и эта невостребованность является легитимной, естественной и обоснованной.

Иной позиции придерживается известная в США теория активности [40]. Согласно этой теории, снижение социальных взаимодействий в старости является результатом

отказа общества от пожилых людей. Однако, в отличии от теории разобществления, теория активности подчёркивает, что этот отказ не обоюдный. Сохранение социальных связей, согласно теории активности, может быть достигнуто долгим поддержанием периода трудовой активности или укреплением связей с семьёй и друзьями после выхода на пенсию. Указанная теория отмечает естественное стремление многих пожилых людей объединяться с другими в группы и деловые сообщества.

Обе американские теории, обосновывающие психологические последствия отрыва человека от общества в связи с выходом на пенсию, не указывают на механизмы изменения личности пожилого человека. Боле подробно это исследовано в отечественной литературе. Так В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев [39] отмечают, что уход на пенсию составляет центральный момент ситуации развития в старости. Он означает отделение человека от референтной ему группы, от того дела, которому он посвятил долгие годы. Человек теряет важную социальную роль и значимое место в обществе, что сопряжено с потерей источников социальнопсихологических стимуляций, с разрывом сложившихся профессиональных и межличностных отношений. Сужается круг общения человека, что в свою очередь приводит к изменениям его личности. Очевидно, что под изменением личности пожилых людей авторы имели в виду в указанном контексте отнюдь не её развитие. Далее авторы указывают на источники развития личности в старости, к которым относят поиск новых видов стимуляции, способствующих поддержанию социального интереса, сохранению ощущения собственной полезности и сопричастности к процессам общественной жизни. В указанной и многих других отечественных работах отмечается, что изменение социальной ситуации в связи с прекращением трудовой деятельности переживается пожилыми людьми неодинаково. Далее указываются пути возможного развития и предлагаются многочисленные типологии старения, в то же время проблема особенностей и потенциалов развития остаётся открытой. В этой связи важно отметить, что системные и многолетние исследования старости в психологии [46, 47, 48, 50, 51] описывают характер психических, но не личностных изменений в этом возрасте. Известные принципы развития в позднем онтогенезе (такие как принцип всевозрастного развития, многонаправленности, гетерохронности, пластичности, историко-культурной обусловленности) также относятся к психическому развитию, но не развитию личности [6, 47]. Личность пожилого человека изучена со стороны влияния общества на опыт переживания старения, нормативность поведения пожилых людей и содержание их ролевого репертуара, со стороны стратегий отрицания зависимости, со стороны индикаторов сопротивления старению и социальному давлению [26, 27]. Однако в целом в этих трудах старость рассматривается как период стабилизации функций в преддверии общего их спада.

Важно отметить, что указанные исследования утверждают социально-психологический подход к изучению личности пожилого человека как сохраняющего потенциал личностного роста, не смотря на высокий соматический и социально-экономический риск позднего возраста (О. В. Краснова, 2006). В рамках указанного подхода исследование личности пожилого человека осуществляется в контексте непрерывности-прерывистости социализации, что, однако, не позволяет раскрыть содержание указанного потенциала личностного роста. Другими словами, остаётся не ясным, за счёт чего происходит развитие личности в старости. Действительно, если социализация – это путь развития личности, а важнейшим критерием развитой личности является выраженность «социальности» индивида и «рефлексия в себе социального» [42], то относительно пожилого человека принято говорить лишь о социальной адаптации [28]. Социальную адаптацию признают одним из механизмов социализации, который позволяет личности включаться в различные структурные элементы среды путём стандартизации повторяющихся ситуаций, другими словами, приспосабливаться к обществу [3]. Практически все исследователи социальной адаптации в старости отмечают, что содержание этого процесса заключается во вхождении в круг ролей, соответствующих статусу пенсионера, в осознании себя в новом качестве, иными словами, в признании своей невостребованности в обществе [3, 28, 30,]. В таком понимании социально-психологическая адаптация принципиально отличается от социализации тем, что понятие «социализация» акцентирует активный характер процесса развития личности, в ходе которого социальный опыт не просто усваивается, но и активно преобразуется [7].

Сравнительный анализ понятий «социальной адаптации» и «социализации» позволяет ставить вопрос о том, насколько правомерно, точнее, неправомерно говорить о развитии личности пожилого человека в процессе социальной адаптации. Косвенным образом это признают многие исследователи старости. Так, согласно О. В. Красновой и Т. Д. Марцинковской [28], социальная адаптация в позднем возрасте осуществляется посредством включения таких защитных механизмов личности, как инкорпоризация пожилых (замыкание их интересов на проблемах узкого социального пространства), компенсация их негативной социальной идентичности за счёт приписывания себе положительных личностных качеств, при игнорировании негативной информации о себе и др.

В целом, анализ исследований личности пожилого чеосуществляемых ловека, \mathbf{B} рамках социальнопсихологического подхода и акцентирующих значение эффективной социальной адаптации для оценки качества жизни в старости, не даёт основания для постановки проблемы развития личности в старости и выявления потенциалов этого развития. Однако, прежде чем перейти к обсуждению перспективы постановки этой проблемы в аспекте иного, субъектного, подхода, обратимся к интересной аналогии психологического содержания развития в старости и юности. Так, И. С. Кон [24] отмечает, что принятие на каждом этапе жизненного пути новых и оставление старых ролей, равно как и адаптация к изменению их содержания и соотношения, требуют от индивида соответствующей подготовки. При этом подготовку к выходу на пенсию автор рассматривает как столь же необходимый элемент социализации в старости, как и профессиональную ориентацию в юности. Заметим, что И. С. Кон говорит о социализации, а не о социальной адаптации в старости, что и позволяет соотнести этот процесс с профессиональным самоопределением. Подчёркивая это важное смещение акцента на проблему социализации в старости (которая, возможно, «задана», но, безусловно, не дана в позднем онтогенезе), отметим, что в отличие от первичной социализации ребёнка, ориентированной на присвоение внешнего, социализация взрослого – это, прежде всего, обращённость внутрь себя, это самопознание. Таким образом, социализация взрослого человека (на любом этапе его развития) принципиально

предполагает более или менее продвинутую ориентацию человека в собственном потенциале. В гуманистической психологии акцент на проблеме самопознания связан с тезисом о свободе человека, реализуемой в его выборах. Таким образом, возможность социализации и развития личности пожилого человека предстаёт как возможность создания условий для его саморазвития, благодаря предоставлению ему выбора – кем быть, каким быть, с кем быть и т. д. Позиция акцентирования механизма социальной адаптации в старости не предполагает предоставления такого выбора, поскольку под социальной адаптацией понимается то, как старые люди приспосабливаются к обществу и как общество приспосабливает старых людей к себе [3]. В свою очередь, социализация взрослого человека субъектна по сути, поскольку предполагает обращение в первую очередь к себе в поиске возможностей разрешения своих проблем. Таким образом, постановка проблемы возможности социализации пожилого человека предполагает в качестве методологической основы её решения субъектный подход к исследованию потенциалов развития личности в старости.

Субъектный подход, разработанный в 90-х гг. прошлого столетия, акцентировал значение деятельности, понимаемой как созидание, преобразование окружающего мира. Он подчёркивает неразрывную связь деятельности с «действующим» лицом, инициирующим, реализующим, несущем ответственность за её осуществление и результат. Этот подход сделал доступным изучению активность субъекта в плане собственного развития. Таким образом, субъектный подход открыл путь исследованию взрослого человека, поскольку его нельзя понять иначе как саморазвитие. Только взрослый человек, обладающий развитой личностью и самосознанием, способен превращать собственную жизнь в предмет практического преобразования. Согласно субъектному подходу, человек как субъект не является слепым продуктом социальной действительности [13]. Инициирующе-творческое начало, лежащее в основе субъектности личности, имеет экзистенциальное значение для человека, выступая условием его существования и развития. Необходимость использования термина «субъектность» возникает тогда, когда необходимо описать специфический характер активности человека, а именно то, в какой степени человек способен использовать возможности своей психики по отношению к своей личности и предметной деятельности. Сущность субъектности состоит в способности человека быть автором своей жизни. Динамический аспект субъектности проявляется в организации внутренней активности субъекта. При этом на этапах жизненного пути формы этой внутренней активности меняются [22].

Анализ содержания понятия субъектности применительно к позднему онтогенезу был предпринят Н. Х. Александровой [4]. Субъектность в этом контексте рассматривается автором как реализация самоопределения пожилого человека, в ходе которой происходит актуализация смысла жизни или его изменения вплоть до построения нового «Яобраза», построения своей новой идентичности. При этом самоопределение пожилого человека, по мнению Н. Х. Александровой, представляет собой преодоление психологического разрыва между наличным состоянием и необходимостью самореализации и самоосуществления и протекает путём конкретизации актуализированного или вновь найденного смысла жизни, в результате чего возникает система смыслов различной степени обобщённости. При этом процесс поиска личностью смысловых оснований обусловлен внутренней позицией пожилого человека, которая опосредует и преломляет воздействия среды [4]. Мысль о том, что личность пожилого человека не просто приспосабливается к условиям и нормам жизни в статусе пенсионера, но и «преломляет», преобразует эти условия, безусловно, предполагает возможность развития личности путём его самоопределения, однако, автор не указывает, в чём и где можно наблюдать проявления этого самоопределения.

Постановка проблемы развития личности в старости предполагает, прежде всего, решение вопроса о самой возможности такого развития. А. Г. Асмолов [10] пишет о том, что быть личностью, значит осуществлять выборы, возникшие в силу внутренней необходимости, уметь оценить последствия принятого решения и нести через всю жизнь бремя выбора. При этом в эпиграфе к своей известной книге «Психология личности» он приводит слова А. Н. Леонтьева о том, что драматизм психологии личности заключается в никогда не прекращающейся борьбе личности против своего духовного разрушения. Если согласиться со справедливостью этих мнений, то следует признать, что исследования социальной адаптации в старости отказывают пожило-

му человеку в праве оставаться личностью. В то же время с учётом динамичности социальной ситуации развития [14] сам процесс адаптации к социальным условиям жизни в статусе пенсионера представляется сложным противоречивым и поступательным. По мнению А. Г. Асмолова [9], процесс вхождения человека в новую социальную среду включает несколько стадий. Первая стадия – адаптация – предполагает усвоение действующих ценностей и норм и тем самым до некоторой степени уподобление индивида другим членам общности. Вторая стадия – индивидуализация – порождается обостряющимися противоречиями между необходимостью «быть таким как все» и стремлением индивида к максимальной персонализации. Третья фаза – интеграция - определяется противоречием между стремлением индивида быть представленным своей индивидуальностью в общности и потребностью общности принять лишь те его особенности, которые способствуют её развитию [9]. Применительно к социальной ситуации развития в старости содержание третьей фазы представляется не вполне ясным, поскольку нельзя признать оформленной общность пожилых людей. Однако, процесс развёртывания персонализации во второй фазе предполагает активный поиск личностью новых смысложизненных ориентаций и построение способов реализации найденных смыслов. Именно процесс смыслопорождения и приложения усилий в реализации нового смысла позволяет в принципе ставить вопрос о самоопределении личности на поздних этапах развития. В этой связи большой интерес представляют выделенные Л. И. Анцыферовой [8] характерные особенности протекания процесса самоопределения личности на поздних этапах онтогенеза, к которым автором были отнесены экспериментирование с жизненными ролями, помогающие субъекту обрести себя в новом качестве и продуктивно изменить свою жизнь; интеграция субъектом всех пройденных им стадий, что способствует систематизации всего жизненного опыта и переосмыслению его в плане достижения новых целей, и продуктивная установка оценивать свою жизнь по критерию успехов и достижений, что позволяет пожилому человеку противостоять негативным общественным стереотипам.

Концепция Л. И. Анцыферовой позволяет ставить вопрос о развитии личности пожилого человека в ходе процесса его личностного самоопределения. В связи с этим

возникает проблема поиска и конкретизации путей претворения субъектности пожилого человека как сущностного свойства, отражающего возможности саморазвития и самоопределения в позднем онтогенезе. В аспекте анализа взглядов Л. И. Анцыферовой на особенности протекания самоопределения личности в старости вернёмся к общепризнанному определению социализации, сформулированному Г. М. Андреевой [7]. Автор отмечает, что в ходе социализации человек не просто усваивает социальный опыт, но преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации. При этом происходит активное воспроизводство социального опыта, что предполагает и процесс целеобразования, и процесс мобилизации субъекта, и процесс построения определённой стратегии деятельности [7]. Очевидно, что выделенные Л. И. Анцыферовой характеристики самоопределения личности в позднем онтогенезе принципиально соответствуют признакам активной стороны социализации, что позволяет ставить вопрос о становлении пожилого человека в качестве субъекта собственной активности, в том числе активности по преобразованию своей личности. При этом открытым остаётся вопрос о конкретных путях и механизмах личностного самоопределения в старости.

По нашему мнению, возможный путь развития личности в старости – это ресоциализация, возврат в общество через выбор и осуществление социально значимой деятельности. Благодаря этому возможно поддержание и развитие связей с обществом, через эту деятельность пожилой человек обретает возможность трансляции своего уникального опыта. Многочисленные исследования, проводимые под руководством М. В. Ермолаевой, показали, что осуществление социально значимой деятельности обеспечивает «неуязвимость» для возрастного фактора. Однако, анализ полученных автором данных позволяет заключить, что развитие личности пожилого человека в социально значимой деятельности происходит только в том случае, если ей придаётся смысл труда, а не досуга. Это заключение представляется важным, поскольку Центры социальной защиты обеспечивают пожилому человеку выбор именно форм отдыха, досуга или кружковой работы, но не поддерживают в нём желание трудиться. Как указывает С. Л. Рубинштейн [35], психологический смысл труда заключается в том, что в

нём складывается характерная для человека способность к действию дальнего прицела, опосредования, далёкая мотивация. По его словам, труд – это основной закон развития человека, он требует усилия, преодоления внешних и внутренних препятствий. Таким образом, добровольный посильный труд порождает у пожилого человека ощущение собственной значимости. Само развитие человека в труде связано с появлением возможности для дальнейшего выбора, с увеличением степени свободы действий. Трудовая деятельность пожилых людей - это дело их собственного глубинного выбора, но общество обязано им продемонстрировать пространство этого выбора и его цену с точки зрения возможности развития. Чтобы обеспечить пространство развития личности пожилого человека, необходимо доверить ему самому сделать выбор своей судьбы и нести ответственность за сделанный выбор. Поиски смысла своего существования требуют выхода за пределы собственной жизни, ограниченной обеднёнными правами старого человека. С выходом на пенсию человек не стремится к напряжению, принятию ответственности, к риску – он хочет покоя. В то же время социально значимая деятельность требует усвоения нового. Труд усвоения нового, преодоление себя, выход к новому уровню мироощущения - это поступок. Но именно поступки придают деятельности нравственный смысл, социальное звучание. Таким образом, потеря возможности трудиться в психологическом плане выступает для пожилого человека как утрата социальной значимости, нравственного смысла своего существования. Здесь уместно вспомнить уже приводимую мысль И. С. Кона [24] об аналогии социализации в старости и профессиональной ориентации в юности. В связи с этим основная гипотеза настоящего исследования заключается в предположении о том, что в качестве потенциала развития личности в старости можно рассматривать обучение в целях последующей самореализации в деятельности социальной направленности.

Согласно субъектному подходу, процесс самоопределения актуализирует самодвижение личности, в основе которого лежит самостоятельный выбор направления развития на любом этапе зрелости. В процессе самоопределения в старости переосмысливаются прежние и оформляются новые ценностные ориентации, несущие в себе смыслообразующую функцию. Таким образом, помощь пожилому

человеку в осуществлении личностного самоопределения является важным условием изменения отношения к старости и старению у самих пожилых людей, у представителей других возрастов и у общества в целом. Проблему изучения самоопределения в пожилом возрасте как средства создания атмосферы уважения к старикам, придания старости смысла затрагивает Н. С. Пряжников [32]. Но мы не можем согласиться с его утверждением о том, что содержанием самоопределения в этом возрасте является принятие норм жизнедеятельности, характерных для стариков в данном обществе, поскольку такая постановка проблемы нивелирует возможность развития личности, свободы выбора и ответственности.

Анализ позиций относительно личностного самоопределения и развития личности в старости показывает, что применительно к пожилому человеку эта проблема активно обсуждается в рамках субъектного подхода, в котором она формируется в контексте проблемы положения пожилого человека в обществе. Субъектность пожилого человека проявляется в том, что он не просто живёт, увлекаемый заключенными в нём силами, но и прилагает усилия, чтобы выстроить свою жизнь. Он способен относиться, занять оценочную позицию к жизни вообще и к своей жизни в обществе. По мнению С. Л. Рубинштейна, человек ответственен за выстраивание своей жизни; эта ответственность предпопотенциально присущих выявление человеку свойств нравственности, духовности во взаимоотношениях и саморазвития.

Развивая позиции С. Л. Рубинштейна, Л. И. Анцыферова отмечает зависимость личностного самоопределения в старости от отношения к представителям этого возраста в обществе и в ближайшем социальном окружении [8]. Она отмечает, что социальные стереотипы, проявляются в невербальной и вербальной формах поведения, оказывают значительное влияние на формирование отношения к себе пожилых людей. Под воздействием негативных мнений многие представители поздней зрелости теряют веру в себя, свои способности и возможности. Они обесценивают себя, теряют самоуважение, испытывают чувство вины; у них падает мотивация, а следовательно, снижается социальная активность [8].

Очевидно, что в любом возрасте мнение о своих возможностях оказывает значительное влияние на эффективность деятельность субъекта. Под влиянием негативных социальных оценок в старости пожилые люди действительно утрачивают и свою компетентность, и контроль над обстоятельствами жизни. Такой циклический процесс, по мнению Г. Крайг, можно назвать выученной беспомощностью. Иначе говоря, многие старые люди перестают развиваться как субъекты своей жизни и даже регрессируют в этом качестве. Таким образом, качество отношения к себе играет важную роль в успешности и благополучии человека в поздние годы. По мнению Л. И. Анцыферовой [8], стареющий человек попадает в ситуацию неопределённости со стороны социальных ролей, занятий, жизненной перспективы. Её устранение требует от субъекта мобилизации, совершенствования, дальнейшего развития субъектных способностей: выбирать - сообразно со своими возможностями и желаниями – новые роли и принять ответственность за их исполнение, поддерживать и расширять сеть межличностных отношений, не бояться экспериментирования и риска при выработке нового образа жизни, переопределить структуру значимостей изменившегося жизненного мира. Снятие неопределённости представляет собой процесс установления смыслов и значений жизненных ситуаций. При этом пожилой человек после выхода на пенсию должен сам вырабатывать требования и к своему поведению, стать жёстким и в то же время гибким контролёром взаимоотношений с окружающими. Ему надлежит стать суверенным источником собственных самооценок, то есть личностью, способной не только противостоять негативным стереотипам, но и способствовать формированию позитивной. По мнению Л. И. Анцыферовой [8], для благополучного старения пожилой человек должен из содержательного многообразия окружающего мира создать оптимальные условия своей жизнедеятельности и развития.

Труды Л. И. Анцыферовой позволяют сущностно определить проблему личностного самоопределения в старости. Автор, однако, не указывает на конкретные его механизмы, деятельностные процессы, констатирующие успешность личностного и социально-психологического самоопределения в поздние годы, отмечая лишь, что эта успешность зависит от того, насколько он сам выступает субъектом, создателем условий своей жизни.

Новый подход к проблеме развития и самоопределения личности в рамках субъектного подхода представлен в серии работ А. А. Деркача и Э. В. Сайко [17,18,19].

Авторы рассматривают развитие субъекта как объективно осуществляемый, сложно организованный процесс, в котором в качестве его образующих выступают две стороны развития - саморазвитие и самореализация. Одна из них связана с объективно заложенными в человеке стремлением, потребностью, необходимостью - научиться человеческой жизни, овладеть знаниями, умениями, присвоить их, взять, суметь сделать, стать, самоопределиться, самопознать, самопонять, самосознать и т. д. в его объективно осуществляющемся саморазвитии. Такое саморазвитие полагает соответствующие установки, мотивы, цели, действия, соответствующие пространства и характеристики деятельности. Другая, но в неразрывном единстве (хотя чаще в неравной степени) с первой, имеет иную направленность и заключает объективно заложенную в индивиде как субъекте потребность, возможность, способность, необходимость – дать – отдать себя для себя, самоутвердиться, самоактуализироваться, самоосуществиться, самореализоваться, войти в социальный мир социально признаваемым и т. д. Мотивы и установки, цели – другие. При этом речь идёт о единстве, целостности деятельности, в которой саморазвитие и самореализация существуют, осуществляются как способы существования и развития человека в целом и одновременно как носители конкретных видов и форм её. Эти процессы определяют движение человека как субъекта, творчески выстраивающего социальный мир и себя в нём.

Отмечено, что лишь определённый уровень саморазвития в развитии индивида обеспечивает актуализацию способности его самореализации на каждом этапе жизненного пути.

Именно самореализация (процессуально воспроизводимая как компонент развития в онтогенезе), полагающая «выход» человека в социум (в разных формах его реального осуществления, в том числе в микросоциуме) и потребность представить себя в нём в своей творческой (даже на уровне трехлетнего ребёнка «Я сам могу») действенности, в наибольшей степени обеспечивает пространство — дистанцию и способ накопления его субъектного потенциала. В результате формируется соответствующий уровень возможности

действительной реализации растущей потребности и способности творческого самоосуществления человека как субъекта активного действия. И такая способность активного действия в качестве субъекта социального действия и субъекта исторического действия проявляется в условиях, когда человек получает возможность реализовать свои творческие способности и потребность в своём творческом самоосуществлении в социально значимой, социально признаваемой деятельности, достигая реального акме. Как указывал С. Л. Рубинштейн: «Я самоопределяюсь во всех своих отношениях к людям, в отношении своём ко всем людям - к человечеству как совокупности и единству всех людей, и лишь в единстве человечества определяется и осуществляется этически субъект» (Человек и мир, с. 252-253). И эта способность здесь раскрывается как всеобщая – человеческая. К. К. Роджерс рассматривает человека «как личность, постоянно создающую себя, осознающую своё назначение в жизни, регулирующую границы своей субъективной свободы» [33].

В этом контексте самоопределение понимается как формирование единой системы индивидуальных ценностей, смыслов и пространства реального действования - актуального и потенциального, охватывающего прошлое, настоящее и будущее [16]. В связи с этим, помимо выбора и инициации социально ориентированной деятельности после выхода на пенсию (дела, как было показано выше, вполне реального и перспективного), консультирование пожилых людей предполагает утверждение (или осознание) ими смысла собственной жизни, и, заметим, смысла не только ретроспективного, поскольку размышление о себе как субъекте труда – это размышление о себе как субъекте социальной деятельности, следовательно, это размышление о своих сохранных способностях, о возможностях самостоятельно осмысливать свою жизнь и деятельность, самостоятельно находить смыслы своей жизни.

О значении осмысления своего существования для оптимизации процесса старения написано достаточно много. Так Б. Г. Ананьев [6] показал, что размышления над вопросами, связанными со смыслом жизни, оказывают принципиальное влияние на характеристику завершающих фаз жизненного пути. По мнению автора, парадокс завершения жизни заключается в том, что «умирание» форм человеческого существования наступает раньше «физического од-

ряхления» от старости, и в условиях социальной изоляции происходит ломка, сужение смысла жизни, что приводит к деградации личности. Таким образом, сохранность личности в старости связана с сопротивлением условиям, благоприятствующим такой изоляции. Многие исследователи возрастных аспектов осознания и переживания смысла жизни указывают на важность и самого факта, и результатов этого осознания для выбора пути старения. В. Э. Чудновский, рассматривая смысл жизни как идею, содержащую в себе цель жизни, как обобщённое итоговое отношение к жизни, в котором отражена взаимосвязь настоящего, прошлого и будущего, указывает, что в старости убывающие силы направляют человека на поиск смысла жизни [44, 45].

Возможно, что в ряде случаев в ходе личностного самоопределения у пожилого человека может оформиться и отрефлексироваться смысл собственной нынешней (не прошлой) жизни как жизни человека, не утратившего многие способности, не потерявшего значение для общества, способного к обретению новых качеств, преимущественных для его возраста (они подробно описаны в геронтопсихологических исследованиях, обобщённых в наших трудах [20, 21]), и способного смотреть на жизнь с точки зрения не только потерь, но и предоставляемых возможностей. Смысл социально ориентированной деятельности заключается в осознании собственной значимости, а присвоение этого смысла и осознание себя в качестве субъекта социального действия формирует у человека чувство сопричастности обществу, утверждает в нём переживание ценности и смысла собственной жизни. Как показали наши исследования, в процессе инициации потребностей в продолжении социально ориентированной деятельности после выхода на пенсию социальные мотивы преобладают над материальными. У пожилых людей социальные мотивы связаны с получением удовлетворения от социально значимой деятельности, с осознанием её необходимости как жизненной потребности и необходимости, с возможностью обогащения социальных связей. Социально ориентированная деятельность для пожилых - это осуществление смысла и реализация ценностей. По словам В. Франкла [40], человек на протяжении всей жизни ориентирован на смысл и стремится к ценностям, но при этом должно быть осознание собственной ответственности. Последнее представляется особенно важ-

ным, поскольку деформация личности в старости характеризуется, прежде всего, именно отказом от личной ответственности за собственную жизнь и благополучие близких [20]. Определение конкретного содержания психологического консультирования пожилых людей требует дальнейших исследований. Очевидно, что для людей в возрасте 55-70 лет оно может осуществляться в форме поиска оптимальных (с точки зрения индивидуальных особенностей, потребностей и интересов, а также с позиций психологических возможностей пожилого человека) видов занятости после выхода на пенсию (в США это известно как «part-time work»). На более позднем этапе жизни профессиональное консультирование уже не может результироваться в выборе конкретной деятельности и инициации побуждения к ней. Оно выступает как психологическая ориентация пожилого человека в его собственном потенциале (не оставшемся, а характерном для заключительного этапа жизни). Процесс осмысления собственного потенциала ориентирован на поиски смысложизненных ориентиров, восстановление временной перспективы и рефлексию смысла собственной жизни. При этом феномен рефлексии смысла жизни выступает как психологический механизм формирования мотивационной включённости и генератор активности в ходе жизнедеятельности пожилого человека. В ходе ориентации в собственном потенциале, в процессе осознания себя человеком, значимым для близких, для общества в целом, пожилой человек может открыть новый смысл своей оставшейся жизни (не ретроспективный, а проспективный), поскольку размышления о себе как о возможном (потенциальном) субъекте труда уже вносят смысл в жизнь человека. По словам Н. А. Бердяева [11], само искание смысла уже даёт смысл жизни. Приобретая относительную устойчивость и эмансипированность от породивших его условий, смысл жизни может существенно влиять на жизнь человека: обретение нового смысла жизни формирует у пожилого человека ощущения расширения границ личностного пространства, переживание открытия новых горизонтов деятельности и самопознания.

Накопленный в течение долгой жизни личностнопрофессиональный потенциал осознаётся пожилым человеком и как система неугасших внутренних ресурсов и как уникальный жизненный опыт, носителем которого он является. Осознавая его, пожилой человек открывает в себе потребность в самореализации: потребность в направленном взаимодействии, в трансляции собственного жизненного опыта, потребность в том, чтобы быть нужным, востребованным, состоявшимся как личность. Однако, для реализации личностно-профессионального потенциала нужна возможность.

Потребность и способность самореализации постоянно воспроизводится, но на разных этапах онтогенеза определяется специфическими условиями развития [18]. Если в зрелом возрасте она реализуется в «координатах» потребности, способности, возможности и необходимости, то в старости потребность в самореализации не всегда осознана, а возможности часто не благоприятствуют самореализации. Указанная потребность заглушается в старости переживанием собственной беспомощности и социальной невостребованности. В связи с этим задачи психологического консультирования - помочь пожилому человеку - осознать потребность в самореализации как важнейшую жизненную потребность быть нужным, социально востребованным, оценить свой личностно-профессиональный потенциал и жизненный опыт как реальную способность действовать и сохранять пространство направленного взаимодействия как пространство развития. Рефлексия потребности и возможности создаст внутреннюю необходимость социального действия, что проявится в активном поиске возможностей. Поиск – это самодвижение личности, это форма прорыва в новое для пожилого человека, это та форма деятельности, в которой он переходит «через себя» [14].

Итак, очевидно, что вопрос о возможности и потенциалах развития личности в старости требует теоретикометодологического обоснования, эмпирической разработки и практико-ориентированного методического обеспечения. По нашему мнению, в качестве методологической базы исследования этой проблемы можно рассматривать субъектный подход к развитию человека в поздней зрелости, в соответствии с которым в качестве одного из перспективных путей развития личности в старости можно считать его личностное самоопределение в ходе психологического консультирования. Формы и содержание последнего должны определяться индивидуальными особенностями жизненного пути пожилого человека и спецификой этапа его герон-

тогенеза. Возможны самые различные формы психологического консультирования в старости (в плане помощи ему в поисках приемлемых для него видов социально-значимой деятельности и ориентации пожилого человека в его собственном личностном потенциале). Оно должно результироваться в осознании потребности в самореализации пожилого человека и рефлексии смысла собственной жизни.

Теоретически продуктивный подход А. А. Деркача и Э. В. Сайко к проблеме личностного самоопределения на протяжении жизненного пути ставит вопрос о том, что без саморазвития (наращивание субъектности) самореализация оказывается стихийной и беспокойной, однако самореализация, выступая как важнейшая человеческая потребность самоосуществления, мотивирует саморазвитие [17, 19].

Библиографический список

- 1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
- 2. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии теории и исследования реальной личности): избранные труды. М.: Издательство МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1999.
- 3. Александрова М. Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 1974.
- 4. Александрова Н. Х. Особенности субъектности человека на поздних этапах онтогенеза: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2000.
- 5. Ананьев Б. Г. Психологическая структура личности и её становение в процессе индивидуального развития человека // Психология личности. Т. 2. Хрестоматия / сост. Д. Я. Райгородский. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2002.
- 6. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996.
- 7. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Изд-во МГУ, 1988.
- 8. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- 9. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: ИПП; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996.
- 10. Асмолов А. Г. Психология личности. М.: СМЫСЛ, 2001.
- 11. Бердяев Н. А. Самопознание: опыт философской автобиографии. М.: Мысль, 1990.
- 12. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Психология личности. Т. 2. Хрестоматия / сост. Д. Я. Райгородский. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2002.
- 13. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке // Субъект: мышление, учение, воображение. М.: ИПП; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996.
- 14. Выготский Л. С. Проблема возраста // Хрестоматия по детской психологии. М.: ИПП, 1996. С. 28–34.

- 15. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1998. № 2. С. 19–27.
- 16. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. − 1994. − № 3. − С. 43−67.
- 17. Деркач А. А., Сайко Э. В. Деятельность как основание акмеологического развития субъекта и надситуативная активность субъекта как действенный фактор её развития // Мир психологии. − 2008. − № 2. − С. 193–200.
- 18. Деркач А. А., Сайко Э. В. Развитие в акмеологии и акмеологическое развитие в структуре онтогенеза // Мир психологии. − 2007. − № 2.
- 19. Деркач А. А., Сайко Э. В. Самость и базовый конструкт становления и развёртывания процесса самореализации как содержание акмеологического развития // Мир психологии. -2008. -№ 4. -ℂ. 225-238.
- 20. Ермолаева М. В. Практическая психология старости. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002.
- 21. Ермолаева М. В. Психология зрелого и позднего возрастов в вопросах и ответах. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004.
- 22. Ермолаева М. В. Субъектный подход в психологии развития взрослого человека. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2006.
- 23. Карсаевская Т. В. Этапы жизненного цикла человека // Психология зрелости и старения. 1997. N_0 3. С. 8–12.
- 24. Кон И. С. Ребёнок и общество: историко-этнографическая перспектива. М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988.
- 25. Кон И. С. Социологическая психология: избранные психологические труды. М.: Издательство МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1999.
- 26. Краснова О. В. Личность пожилого человека: социальнопсихологический подход: автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М., 2006.
- 27. Краснова О. В., Лидерс А. Г. Социальная психология старости. М.: Академия, 2002.
- 28. Краснова О. В., Марцинковская Т. Д. Особенности социальнопсихологической адаптации в позднем возрасте // Психология зрелости и старения. — 1998. — N^{o} 3. — С. 34—59.
- 29. Маслоу А. Мотивация и личность / Психология личности. Т. 2. Хрестоматия / сост. Д. Я. Райгородский. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2002.
- 30.Панина Н. В. Проблемы социальной адаптации пожилых людей к статусу пенсионера: автореф. дис. ... канд. фил. наук. М., 1980.
- 31. Петровский В. А. Личность как субъект активности // Психология личности. Т.2. Хестоматия / сост. Д. Я. Райгородский. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2002.
- 32. Пряжников Н. С. Психологический смысл труда. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999.
- 33. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. М., 1986. С. 17–29.
- 34. Роджерс К. Что значит «Становиться человеком»? // Психология личности. Т. 1. Хрестоматия / сост. Д. Я. Райгородский. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2002.
- 35. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 2.

- 36. Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и её жизненный путь // Психология личности. Т. 2. Хрестоматия / сост. Д. Я. Райгородский. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2002.
- 37. Сафин В. Ф., Ников Г. П. Психологический аспект самоопределения // Психологический журнал. − 1984. − № 4. − С. 65–74.
- 38.Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. М.: Школьная пресса, 2000.
- 39. Слобочиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека // Психология личности. Т. 2. Хестоматия / сост. Д. Я. Райгородский. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2002.
- 40. Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения. СПб.: Питер, 2002.
- 41. Фалунина Е. В. Структура взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения студентов педагогических ВУЗов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2003.
- 42. Фельдштейн Д. И. Психология взросления. М.: Изд-во МПСИ; Флинта, 1999.
- 43. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005.
- 44. Чудновский В. Э. К проблеме адекватности смысла жизни // Мир психологии. − 1997. − N^{\circ} 2. − C. 57−71.
- 45. Чудновский В. Э. Смысл жизни и судьба человека // Психологопедагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. – М., 1997. – С. 57–71.
- 46. Baltes P. B. On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization and compensation as foundation of development theori // American Psychologist. $-1997. N^{\circ}$ 52. -P. 366–380.
- 47. Baltes P. B. Theoretical propositions of life spandevelopmental psychology: On the dynamics between growth and declin // Developmental Psychology. 1987. № 23. P. 611–625.
- 48.Baltes P.B., Kliegl R. Further testing of limits of cognitive plasticity: Negative age differences in a mnemonic skill are robust // Developmental Psychology. 1992. Nº 28. P. 121–125.
- 49. Neugarten B. L. Age groups in American society and the rise of young-old // Annals of the American Academy of Political and Social Science. 1974. Vol. 415. P. 187–198.
- 50. Schaie K. W. The course of adult intellectual development. Pennsylvania: University Park, 1994.
- 51. Schaie K. W. The Seattle Longitudinal Study // Longitudinal Studies of adult psychological development / Ed bu K.W. Schaie. N.-Y., 1984.

II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

РОЛЕВЫЕ УСТАНОВКИ И СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ СУПРУГОВ В СЕМЬЯХ РАЗНОГО ТИПА

О. А. Бенькова

Лесосибирский педагогический институт — филиал Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия

Summary. The role structure of a family is considered, types of family roles, groups of family values are allocated. Materials of research of family values of spouses and cast in young families and families of the senior matrimonial age are presented.

Keywords: family roles, family values, young families, families of the senior matrimonial age.

На каждом новом этапе развития общества, когда происходит переоценка ценностей, возрастает интерес к проблемам создания и функционирования семьи. Важнейшей стороной современной перестройки брачно-семейных отношений является трансформация ролевых отношений в семье. Неопредёленность норм, регулирующих в настоящее время брачно-семейные, в том числе ролевые, отношения, современной семьёй ряд ставит перед психологических проблем. Важнейшими из них являются проблемы «выбора» каждой семьёй способа ролевого взаимодействия и формирования отношения членов семьи к разным сторонам ролевого поведения в семье.

Понятие семейной роли в психологии опирается на представления отечественных авторов о социальной роли как функции социальной системы, модели поведения, объективно заданной социальной позицией личности в системе объективных или межличностных отношений.

По мнению А. Г. Лидерса, чтобы семья эффективно функционировала, ролевая структура семьи должна отвечать следующим требованиям:

- непротиворечивость совокупности ролей, образующих целостную систему, как в отношении ролей, выполняемых одним человеком, так и семьёй в целом;
- выполнение роли должно обеспечивать удовлетворение потребностей всех членов семьи в рамках семьи;

• принятые роли должны соответствовать возможностям личности и не приводить к так называемым «ролевым перегрузкам» [3].

В ролевой структуре семьи выделяют межличностные и конвенциональные роли. Конвенциональные роли предписаны социокультурным окружением и регулируются правом, моралью, традициями; они стандартизированы, определяют постоянные права и обязанности членов семьи, представляя собой перечень форм поведения и способов их реализации. Межличностные роли определяются конкретным характером межличностных отношений в семье, кристаллизуя в себе уникальный опыт семейного межличностного общения.

Принятие ролей осуществляется в соответствии с социокультурными нормами и стандартами, определяющими критерии оценки успешности выполнения ролей. Ролевое поведение характеризуется степенью идентификации исполнителя с ролью, то есть степенью принятия ответственности за выполнение роли, ролевой компетентностью, то есть сформированностью мотивационного и операционнотехнического компонентов ролевого поведения; конфликтностью роли, то есть противоречивостью в сознании человека поведенческих моделей, необходимых для реализации роли.

Значительное влияние на процесс принятия и исполнения ролей супругами оказывает фактор родительской семьи, что может выражаться либо в воспроизведении в новой семье характера распределения семейных ролей и исполнении усвоенных ролей в той форме, в какой они исполнялись в родительской семье; либо в отвержении семейного уклада родительской семьи.

Также на характер принятия межличностных ролей в семье влияют сиблинговые отношения в материнской семье супругов. Модель отношений с братьями и сёстрами, позиция в этих отношениях с лёгкостью переносится на собственного супруга и детей, определяет претензии на лидерство, отношение к вопросам власти и сотрудничества в семье.

В отечественной психологии представлены различные классификации типов распределения ролей в семье. Так, И. В. Гребенников, выделяет три типа распределения семейных ролей:

- централистический (авторитарный), когда во главе стоит один из супругов, которому принадлежит верховная власть в решении основных вопросов семейной жизни;
- автономный, в случае, если муж и жена распределяют роли между собой и не вмешиваются в сферу влияния другого;
- демократический, когда управление семьёй примерно в равной мере лежит на плечах обоих супругов [2].

Известный отечественный специалист в области семейных отношений Ю. Е. Алешина предлагает следующую классификацию основных ролей в семье: ответственный за материальное обеспечение семьи; хозяин – хозяйка; воспитатель; ответственный по уходу за младенцем; сексуальный партнёр; организатор развлечений; ответственный за поддержание родственных связей; организатор семейной субкультуры; «психотерапевт». Остановимся на характеристике вышеуказанных ролей в семье [1].

Роль «кормильца», ответственного за материальное обеспечение семьи фактически предопределяет решение вопроса о власти и главенстве в семье. В традиционной семье эта роль принадлежит мужу. В современной, как правило, работают оба супруга. Роль хозяина (хозяйки) дома реализует функцию организации и поддержания быта. В традиционной семье эта роль отводится жене. Однако в современных семьях всё чаще и чаще наблюдается тенденция совместного выполнения данной роли. В эгалитарных семьях эти ролевые функции распределяются примерно поровну с учётом культурных стереотипов и представлений о роли мужчины и женщины в «поддержании семейного очага». Роль ответственного за воспитание младенца выделяется из воспитательной функции семьи. Традиционные нормы предписывают выполнение этой роли матери. В современной эгалитарной семье её достаточно успешно выполняют отцы. Реализация роли воспитателя, как правило, осуществляется обоими родителями и предполагает управление процессом социализации, морального развития, становления компетентности ребёнка. Роль сексуального партнёра включает проявление активности и инициативности в сексуальном поведении супругов. Традиционно роль лидера в сексуальных отношениях отводится мужу, однако в последнее время ситуация выглядит далеко не так однозначно в связи с ростом активности женщин. Роль «психотерапевта» является ключевой в современной семье и обеспечивает удовлетворение потребностей членов семьи в эмоциональном взаимопонимании, поддержке, безопасности, ощущении личностной самоценности каждого из супругов.

К семейным ролям, реализуемым в контексте социального окружения и осуществляющим посредническую функцию между семьёй и социальной средой, относятся роли ответственного за поддержание родственных связей, организатора досуга и семейной субкультуры. Роль ответственного за поддержание родственных связей предполагает лидерство в организации общения с родными и близкими, участие в семейных ритуалах, церемониях, праздниках, осуществление необходимой материальной и психологической поддержки нуждающимся членам расширенной семьи. Роль организатора семейного досуга направлена на планирование и проведение выходных дней и отпусков и реализуется через рекреационную функцию семьи. Принятие и исполнение этой роли определяется личностными качествами, организационными способностями, активностью, компетентностью супругов. Роль организатора семейной субкультуры отвечает функции духовного общения и обеспечения условий для культурного роста членов семьи. Как правило, эту роль принимает на себя наиболее компетентный и заинтересованный член семьи.

Ролевая структура семьи в значительной степени определяется ведущими семейными ценностями, иерархия которых развивается на протяжении жизненного цикла семьи и отражает изменение значимости её функций. Исследователи разделяют семейные ценности по элементам связи внутри семьи и по функциям, выполняемым семьёй как институтом.

В первом случае Д. В. Медкова выделяет три группы семейных ценностей: ценности, связанные с супружеством; ценности, связанные с родительством, и ценности, связанные с родством. Среди ценностей супружества автор выделяет такие основные, как ценность брака, ценность равноправия супругов (или доминирования одного из них), ценности различных половых ролей в семье, ценность межличностных коммуникаций между супругами, отношений взаимоподдержки и взаимопонимания супругов. К основным ценностям родительства относятся ценность детей

(многодетность или малодетность) и ценность воспитания и социализации детей в семье. К ценностям родства автор относит ценность взаимодействия и взаимопомощи между родственниками, ценность расширенной или нуклеарной семьи, ценность наличия родственников [4].

В классификации семейных ценностей, описанной А. А. Яворской, М. В. Дмитриевой, в основе лежат социальные функции, выполняемые семьёй. Так, репродуктивная функция связана с ценностью детей. К функции социализации относится ценность социализации детей именно в семье, участия обоих родителей и старших поколений в воспитании детей. К экзистенциальной функции относятся ценности, связанные с поддержанием жизнедеятельности членов семьи и детей после их рождения: ценность внутрисемейных коммуникаций, ценность семейного микроклимата, ценность здоровья, благополучия и поддержания долголетия членов семьи. Из экономической функции семьи следуют следующие ценности: ценность связи семьи и производства или ценность семейного бизнеса, ценность семейного потребления или семьи как единого потребителя [5].

Нужно отметить, что иерархическая структура семейных ценностей по степени их важности, актуальности, необходимости в данный период жизни семьи не является застывшей. Одна и та же ценность может занимать разное порядковое место по значимости на разных стадиях жизненного цикла семьи. Однако, значительные расхождения в индивидуальных системах ценностей супругов могут привести к многочисленным конфликтам различной разрушительной силы для брачного союза. Столкновение семейных ценностей супругов зачастую мешает им наладить устойчивый уклад семейной жизни. Распределение семейных ролей между супругами также происходит не всегда безболезненно. Для гармонического союза в семье каждому из супругов надлежит исполнять определённую роль, которая должна ему подходить.

Ролевая структура семьи в значительной степени определяется ведущими семейными ценностями, иерархия которых развивается на протяжении жизненного цикла семьи, отражая изменение значимости её функций. Процесс возникновения ролевой структуры и ценностей семьи является одной из главных сторон её становления как социальной и психологической общности, адаптации супругов друг

к другу и выработки стиля семейной жизни. В настоящее время качество межличностных отношений супругов определяется, прежде всего, тем, как воспринимают их сами супруги, насколько благополучными и успешными они их считают. Однако до настоящего времени остаётся малоизученным вопрос, как воспринимают супруги с разным семейным стажем свой брак, и какое место занимают в этом их семейные роли и ценности.

Нами было проведено экспериментальное исследование семейных ценностей и ролевых установок в семьях разного типа. В эксперименте принимали участие супружеские пары из молодых семей и семей старшего супружеского возраста (со стажем семейной жизни от 10 до 20 лет). В качестве диагностического инструментария нами были использованы опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (авт. А. Н. Волкова) и методика Ю. Е. Алешиной «Распределение ролей в семье».

В результате сравнительного анализа согласованности семейных ценностей и ролевых установок супругов из молодых семей и семей старшего супружеского возраста можно отметить, что в семьях обоих типов выявлена довольно высокая степень несогласия супругов относительно ценности «внешняя привлекательность», т. е. желания супругов иметь внешне привлекательного партнёра не совпадают.

Также нами выявлено, что супруги из семей старшего супружеского возраста по-разному оценивают значимость эмоционально-психотерапевтической функции брака, вза-имной моральной и эмоциональной поддержки членов семьи. Мужчины в семьях старшего супружеского возраста в большей степени ориентируются на брак как среду, способствующую психологической разрядке и стабилизации. А женщины не всегда готовы стать «семейным психотерапевтом» и оказывать моральную и эмоциональную поддержку супругу, для них важна взаимная моральная и эмоциональная поддержка в семье.

Отметим также, что у женщин в обоих типах семей достаточно высока степень ожидания от партнёра активного выполнения бытовых задач. У мужчин же существуют собственные установки на своё активное участие в ведении домашнего хозяйства, они считают, что реализацией хозяйственно-бытовых функций семьи должна в большей степени заниматься супруга.

По всем остальным шкалам опросника «Распределение ролей в семье» («интимно-сексуальная», «личностная идентификация», «родительско-воспитательная», «социальная активность») выявлена согласованность представлений супругов о значимости данных ценностей в сферах жизнедеятельности семьи.

Обработав и проанализировав диагностические данные супружеских пар по методике РОП, мы выявили степень ролевой адекватности жён и мужей в молодых семьях и в семьях старшего супружеского возраста.

В хозяйственно-бытовой сфере наиболее высокая ролевая адекватность выявлена у жён в семьях со стажем, для них высока значимость бытовой организации семьи. Супруги из молодых семей ожидают активного выполнения бытовых задач друг от друга, предъявляя взаимные требования к совместному участию в организации семейного быта.

У женщин из семей старшего супружеского возраста наблюдается достаточно высокий показатель ролевой адекватности в родительско-воспитательной сфере, они высоко оценивают значимость собственных родительских функций, придавая большое значение роли матери в воспитании детей, считая родительство основной ценностью, концентрирующей вокруг себя жизнь семьи. У женщин из молодых семей выражена установка на активную родительскую позицию брачного партнёра, они считают, что родительские обязанности между супругами должны распределяться поровну.

По высокий шкале «социальная активность» показатель ролевой адекватности обнаружен у мужчин из семей старшего супружеского возраста, у них выражены собственные профессиональные потребности, но при этом они считают, что супруга тоже может иметь серьёзные профессиональные интересы и играть активную общественную роль. Для женщин из молодых семей более важны собственные профессиональные поребности, чем интересы мужа.

В эмоционально-психотерапевтической сфере семьи наиболее высокий показатель ролевой адекватности выявлен как у женщин из молодых семей, так и у женщин из семей со стажем. Для них важна значимость эмоционально-психотерапевтической функции брака, взаимная моральная и эмоциональная поддержка членов семьи.

Наименьшая ролевая адекватность по данной шкале выявлена у мужчин из молодых семей. Они в большей степени ориентированы на то, что жена возьмёт на себя роль «эмоционального лидера» семьи в вопросах коррекции психологического климата, оказания моральной и эмоциональной поддержки, создания «психотерапевтической атмосферы».

Высокий уровень ролевой адекватности относительно семейной ценности «внешняя привлекательность» диагностирован у женщин из молодых семей. У них выражено желание иметь внешне привлекательного партнёра, в то же время развита установка на собственную привлекательность, стремление модно и красиво одеваться. Для мужчин из молодых семей очень значим внешний облик супруги и его соответствие стандартам современной моды.

образом, Таким на основании анализа диагностических результатов респондентов по методике «Распределение ролей в семье», мы можем отметить, что в молодых семьях 11,1 % респондентов оценивают уровень распределения ролей в семье и удовлетворенности браком как средний, у 88,9 % молодых супругов выявлена высокая степень удовлетворённости и браком, и распределением ролей в семье. В семьях старшего супружеского возраста большинство респондентов (61,1 %) оценивают уровень удовлетворённости распределением ролей в семье как средний, остальные 38,9 % испытуемых отмечают высокий уровень удовлетворённости распределением ролей в семье и браком.

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента мы можем заключить, что у обследованных супружеских пар из молодых семей и семей старшего супружеского возраста наблюдаются разногласия относительно семейных ценностей и распределения ролей в семье, что может привести в дальнейшем к конфликтам и сложностям во взаимоотношениях между супругами.

Библиографический список

- 1. Алешина Ю. Е, Борисов И. Ю. Ролевая дифференциация как комплексный показатель межличностных отношений супругов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1989. № 3. С. 44-52.
- 2. Гребенников И. В. Основы семейной жизни. М.: КСП, 2007.

- 3. Лидерс А. Г. Семья как психологическая система. Очерки психологии семьи. Москва Обнинск: «ИГ СОЦИН», 2004.
- 4. Медкова Д. В. Семейные ценности как объект социологического анализа. Ломоносовские чтения. 2003. Том № 2. [Электронный ресурс]. URL: http://lib.socio.msu.ru/l/library.
- 5. Яворская А. А., Дмитриева М. В. Ценности личности супругов в различных типах семейных систем. [Электронный ресурс]. URL: http://psf.grsu.by/Kafedry/O2/copy_of_students.

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ВЛАСТНЫХ ПОЛНОМОЧИЙ В ИСЛАМСКОЙ СЕМЬЕ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ВЗАИМОДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ ПОЛОВ

С. Ю. Девятых, Э. Гукулова, Б. Базарова Витебский государственный медицинский университет, г. Витебск, Беларусь

Summary. The maintenance of family roles in a traditional Islamic family is considered; it is shown that power distribution in an Islamic family provides its functioning as reliable institute of reproduction.

Keywords: gender roles, Islam, the family right in Islam, family roles, family, traditional societies.

Социальная психология определяет семейную роль как нормативно одобряемый образец поведения, ожидаемый от каждого человека, занимающего конкретное место в обществе. Обычно подчеркивается, что эти ожидания, определяющие общие контуры роли, не зависят от сознания и поведения конкретного индивида, но даются ему как нечто внешнее, более или менее обязательное. Семейные роли, наряду с трудовыми и сексуальными, относятся к половым (гендерным) ролям. Они определяют те функции, которые закреплены за каждым из полов в рамках семейного союза.

На протяжении тысячелетий религия играла существенную роль в общественном развитии. Значительное влияние религии на воспроизводство духовной сферы человека сохраняется и сегодня. Религия выступает как одна из культурных практик, трансформирующая биологический пол. К примеру, ислам (наряду с иудаизмом и христианством) рассматривает гендерные роли и их конкретизацию в семейных ролях с позиций взаимной дополнительности полов. Принцип взаимной дополнительности предполагает деление сфер ответственности на внешнюю (мужчи-

ны) и внутрисемейную (женщины). При этом, однако, сохраняется общая ответственность мужчины за успешность функционирования семьи как единого организма [3]. Исламская концепция семьи организует семейные роли мужа, жены, детей и других родственников в хорошо отлаженную систему, что позволяет ей эффективно функционировать в течении вот уже более чем тысячи лет.

Феминистически ориентированные исследователи рассматривают исламский мир как жестко гендеризованный на мужской и женский. Странным для феминистического взгляда является и представление о женской верности, которая может осуществляться только тогда, когда женщина изолирована от мира мужчин [2].

Вместе с тем бесспорной и непреложной аксиомой Ислама является то, что женщина как живое существо имеет точно такую же душу, как и мужчина. Коран дает этому точные доказательства: «Это Он (Аллах), который сотворил человека от одной души, затем сотворил ему супругу, с которой он мог бы жить в любви ...» (Сура 7: 189). Каждый человек, будь то мужчина или женщина, несет ответственность в равной степени за свершенные поступки (Сура 3: 195), а при оценке поступков мера наказания и вознаграждения будет зависеть только от соответствия деяний добру или злу (Сура 16: 97).

Как только женщина выходит замуж, сразу же в присутствии двух свидетелей подписывается брачный договор, в котором конкретно оговаривается все то, что муж должен передать ей в собственность. Брачный договор — самое надежное средство защиты имущественных прав женщины в браке, что становится актуальным в случае развода. Однако развод — чрезвычайно крайняя мера в исламском мире. Стабильность семьи поддерживается надлежащим распределением прав и обязанностей между мужчиной и женщиной в семье.

Итак, согласно исламской традиции жена должна быть послушна мужу, если только он не просит сделать чтото, противное закону Аллаха (Сура 4:1). Жена оберегает честь и имущество мужа в его отсутствие (Сура 4:34).

Исламская традиция вменяет женщине в обязанность быть нежной с мужем; ее достоинство – рожать и воспитывать детей [1]. При этом Коран защищает тайну интимной жизни семьи: супругам непозволительно рассказывать об

этой стороне семейной жизни кому бы то ни было (Сура 4:34). Главная хозяйственная обязанность женщины – вести домашнее хозяйство. Если женщина в доме ничего не делает, это – безобразие. Обязанность женщины сделать свой дом эстетически красивым, ухоженным. Это не столько обязанность, сколько право, которое она добровольно возлагает на себя. При этом ее домашний труд должен адекватно вознаграждаться работой мужчины вне дома: «Мужья над женами стоят за то, что Аллах одним из них дал преимущество перед другими, что весь расход на содержание семьи из их имущества исходит» (Сура 4:34).

Итак, исламская традиция возлагает на мужчину большую ответственность за жену, семью, родителей и закрепляет за ним большие полномочия. Однако главенство мужа не означает, что он лучше или что женщина ниже мужчины. Здесь скрывается мысль о том, что мужчина и женщина дополняют друг друга, и преимущество одного не является недостатком другого.

Библиографический список

- 1. Ал-Мавдуди, Абу Аля. К чему призывает Ислам. Бадр, 2001. 30 с.
- 2. Введение в гендерные исследования / под общ. ред. И. В. Костиковой. М.: Аспект Пресс, 2005. 255 с.
- 3. Девятых С. Ю. Сексуальность и социализация: формирование матримониальных ориентаций личности в онтогенезе. Смоленск: СмолГУ, 2010. 225 с.
- 4. Коран. М.: Восточная литература, 1960.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СЕМЕЙНО-БРАЧНОМУ КОНСУЛЬТИРОВАНИЮ

Н.В.Багулина Центр психолого-медико-социального сопровождения «Взаимодействие», г. Москва, Россия

Summary. The questions of marital relations, marriage and family adaptation and compatibility of spouses. Particular attention is paid to the tactics of effective family communication, behavioral adaptation of spouses and ways of solving conflict situations.

Keywords: family, marriage, consultancy, dynamic approach, behavioral approach, humanistic approach, authenticity.

Семейно-брачным консультированием называется форма психотерапии, которая ориентирована на семейную пару, помогает ей в преодолении семейных конфликтов и кризисных ситуаций, в достижении гармонии во взаимоотношениях, обеспечении взаимного удовлетворения потребностей. Она может выступать как самостоятельный метод и как этап семейной психотерапии.

Работа проводится либо с супружеской парой, либо с одним из партнёров, который пришёл на приём к психологу. При втором варианте супружеской психотерапии с психологом обсуждаются не проблемы супруга, а лишь те мысли, чувства, переживания, которые есть у заявителя проблемы по поводу его (её) супружества.

В настоящее время в практике семейно-брачного консультирования наиболее распространены **динамический**, **поведенческий** и г**уманистический** подходы.

При **динамическом подходе** супружеская дисгармония рассматривается с точки зрения внутренней мотивации поведения обоих партнёров. Прослеживается динамика межличностных отношений и её связь с динамикой психических процессов.

Целью поведенческого подхода в семейно-брачном консультировании является, прежде всего, изменение поведения партнеров, при этом используются методы обусловливания и обучения, что обеспечивает:

- 1) управление взаимным положительным поведением супругов;
- 2) приобретение необходимых социальных знаний и навыков, особенно в области общения и совместного решения возникающих проблем;
- 3) выработку и реализацию супружеского соглашения о взаимном изменении своего поведения.

Поведенческое направление в семейно-брачном консультировании в настоящее время является наиболее распространённым. Самые популярные его формы — заключение супружеских контрактов, коммуникативные тренинги, конструктивный спор, приёмы решения проблем и т. д. В настоящее время многие специалисты используют интегративный подход, сочетая чаще всего методы когнитивно-поведенческой терапии и системной психотерапии.

В основе контракта лежит соглашение, в котором супруги чётко определяют свои требования в терминах пове-

дения и взятые на себя обязательства. При формулировании требований рекомендуется использовать следующий порядок: общие жалобы, далее их конкретизация, далее положительные предложения, наконец договор с перечислением обязанностей каждого из супругов.

В гуманистическом подходе к семейно-брачному консультированию ведущими являются представления о том, что в основе гармоничного брака лежат открытость, аутентичность, толерантность, потребность в самовыражении, принадлежности другому и независимое развитие личности каждого. Этот подход развился как противоположность динамическому, который излишне ориентирован на влияние исторического прошлого супруга и его родительской семьи, и слишком манипулятивному поведенческому подходу.

Здесь психолог создаёт условия, в которых супруги стремятся к вербализации своих чувств и тем самым к улучшению взаимопонимания. Были сформулированы принципы открытого брака, создающего наиболее благоприятные условия для личностного роста партнёров:

- 1) принцип реальности, «здесь и сейчас»;
- 2) уважение к личной жизни партнера;
- 3) открытое общение не «читать мысли другого», а открыто говорить о своих чувствах и желаниях;
- 4) подвижность в исполнении семейных ролей;
- 5) равноправие, доверие;
- 6) аутентичность знать себя и свою цену, ценить право другого жить согласно своим представлениям;
- 7) открытое партнерство каждый имеет право на собственные интересы и увлечения.

Вне зависимости от подхода семейно-брачное консультирование сводится к одной цели — восстановлению или преобразованию связей супругов друг с другом и миром, развитию умения понимать друг друга и формировать полноценное семейное Мы, гибко регулируя отношения как внутри семьи, так и с различными социальными группами.

Библиографический список

- 1. Прохорова О. Г. Основы психологии семьи и семейного консультирования. М.: ТЦ Сфера, 2005.
- 2. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений. М., 2000.

РОДИТЕЛИ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ

У.Б. Гаджиева Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, Россия

Summary. The article is sanctified to the pressing questions of education and development of children. Thus the personal internalss of adult matter very much for the heartfelt comfort of children.

Keywords: psychology, education, dialogue, child, complex revival.

Возможности раскрытия ребёнка во многом зависят от ухода и любви взрослого, находящегося рядом с ним, воспитывающего его в первые годы жизни. Раннее детство предъявляет свои требования, вытекающие из особенностей самого возраста. При этом важно учитывать, что психическая жизнь ребёнка в раннем возрасте не может рассматриваться упрощённо, иначе обеднённость воспитательного процесса неизбежно обернётся невосполнимыми потерями. Характерные ошибки молодых родителей в воспитании детей раннего возраста таковы: во-первых, недооценивают сам возраст («ещё маленький, подрастёт –будем воспитывать»); во-вторых, не знают как и не умеют организовать жизнь ребёнка, хотят отодвинуть задачи воспитания на более поздний период.

Общение со взрослыми играет особую роль в приобретении ребёнком всех навыков поведения и познания. Оно является важнейшим источником его психического развития. Ребёнок усваивает форму поведения родителей, присваивает опыт материальной и духовной культуры, т. е. уклад жизни и взаимоотношений. Родители должны помнить, что первый язык ребёнка — «язык эмоций», ему ребёнок учится с первых месяцев жизни. Это и создаёт возможности обеспечения двустороннего эмоционального контакта взрослого с ребёнком. Уже в раннем младенчестве наблюдается стремление ребенка к контакту: к концу первого месяца у него появилась первая улыбка, а к трём месяцам удивительная по своей выразительности реакция на взрослого («комплекс оживления»).

Ребёнок выделяет голос матери из всех шумов и звуков. Он начинает искать контакт со взрослым, а затем уже и

вызывает на эти контакты, проявляя инициативу. Ребёнок чуток к настроению взрослого, тонко реагирует на прикосновение его рук и эмоциональные проявления, старается подражать ему. Он готов к восприятию всего, что привносят в общение с ним родители и др.; причиной первых радостей и огорчений ребёнка является отношение к нему взрослого в процессе повседневного общения, занятий [1].

Предметная деятельность считается ведущей для раннего возраста. Это значит, что для психического развития ребёнка особенно полезны игры с матрёшками, пирамидками, башенками, кубиками, различными элементарными конструкторами и т. п. Но главное то, что эти предметы выступают как повод для «деловых» контактов ребёнка со взрослым, в результате которых ребёнок обучается действиям, накапливает практический опыт.

Усложняющаяся интеллектуальная жизнь ребенка строится по законам отражения: он отражает мир, в котором живёт, присваивая всё, что видит в социальной среде, т. е. в поведении взрослых. Духовно обогащённая окружающая действительность - первое условие успешного психофизического развития и эмоционального благополучия ребёнка. В этой связи необходимо ставить вопрос о культуре воспитания ребёнка. Она проявляется, прежде всего, в знании родителями закономерностей развития детей раннего возраста, педагогически грамотной позиции взрослого по отношению к ребёнку, который всецело зависим от взрослого и не умеет выразить своих физических и душевных состояний привычными для взрослого средствами. В поведении ребёнка наблюдаются противоположные стремления: желание осваивать близлежащее пространство и боязнь нового. С одной стороны, всё неизведанное неудержимо притягивает, ребёнок делает первые самостоятельные шаги навстречу ему, с другой – ребёнок подчёркнуто эмоционально реагирует на незнакомую ситуацию.

В ранний период жизни ребёнок чутко реагирует на отношение взрослого к окружающему. Эмоциональные реакции взрослого очень часто становятся средством понимания какой-либо ситуации. Не зная многого, ребёнок определяет по выражению лица взрослого происходящее, поступки окружающих, отношение воспитателя или родителей к его поведению. В этом возрасте ребёнок способен реагировать не только на слова взрослого «нельзя», «можно»,

но и на слово «нужно». Выражение лица взрослого является для него фактором, определяющим его отношение к происходящему. В ситуации новизны у детей возникает определённое ориентировочное действие — «взор на лицо взрослого» [2].

Эти проявления ориентировочной активности ребёнка необходимо учитывать родителям. Научно доказано, что личные качества взрослого имеют огромное значение для душевного комфорта детей, потому что интимный характер общения является чертой, характерной для раннего периода детства. Родители, прежде всего, удовлетворяют развивающуюся у ребёнка потребность в освоении окружающего, обеспечивают ему достаточную двигательную активность, осуществляют рациональный, правильный подбор предметов, игрушек. Взрослому необходимо проявлять к маленькому ребёнку исключительную чуткость, постепенно развивая его возможности в освоении окружающего: приучать к преодолению посильных трудностей, получению радости от достижения цели, обогащать впечатлениями при общении с посторонними людьми, давать образец доброго, внимательного взаимодействия с ними. Взрослый должен так организовать общение с ребёнком, чтобы после некоторого количества попыток он достигал определённого результата [3].

Следует помнить, что ребёнок исключительно чувствителен к человеческому фактору, личностным качествам взрослого, который дарит ему весь мир в красках, звуках, отношениях, объясняя в доступной форме диалектику бытия. Взрослому необходимы воспитанность и образованность, понимание нравственных идеалов, духовная высота, всё то, что определяет человека как личность. Тезис «личность воспитывается только личностью» действен и для психологии раннего детства.

Библиографический список

- 1. Азаров Ю. П. Семейная педагогика. Педагогика любви и свободы. М.: Политиздат, 1993.
- 2. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
- 3. Виноградова Н. Ф., Куликова Т. А. Дети, взрослые и мир вокруг. М.: Просвещение, 1993.

СЕМЬЯ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА В ФОКУСЕ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Т. В. Шинина

Институт переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты населения, г. Москва, Россия

Summary. A central object of this research is directed on working with a family of a disabled child. The present study identifies and considers the model of psychological help available for children with disabilities in structure of rehabilitation institutions.

Keywords: family, disabled child, psychologist, social welfare institutions.

Личность ребёнка формируется в условиях тесного общения с родителями и другими членами семьи, а специфика этого общения в значительной степени определяет структурные и содержательные характеристики этой личности. Это является основой в теоретических и прикладных исследованиях детско-родительских отношений в таких психологических подходах, как психоаналитические теории (З. Фрейд, Э. Эриксон, А. Фрейд, М. Малер, Д. Винникотт, Д. Штерн, Дж. Боулби и др.), социальное научение (Р. Сирс, Дж. Гевирц, У. Бронфенбреннер, Р. Белл, Е. Маккоби и др.), гуманистическая психология (К. Роджерс, В. Сатир).

Что же касается роли семьи для ребёнка с ограниченными возможностями, то она неизмеримо возрастает. В связи с его особым образом жизни на семью ложится задача ухода, воспитания и образования «особых» детей, что неизбежно сопровождается повышенными материальными затратами, психологическими и эмоциональными перегрузками. На «принятие» инвалидности влияют социальнопсихологические аспекты: особенности личности, внутренние ресурсы, семейное окружение, ментальность человека.

Модель психологической помощи детям-инвалидам в структуре реабилитационного учреждения или отделения должна подразумевать одновременную работу психологов со всеми участниками реабилитационного процесса (ребёнок-родители-социальные работники-медицинский и педагогический персонал) на всех этапах реабилитации (в принципе от момента установления факта инвалидности до

максимально возможной психологической и социальной реабилитации (абилитации) ребёнка.

В процессе работы психолога с семьёй необходимо подготовить «Индивидуальную программу помощи». Это документ, который создаётся совместно специалистами и семьёй, это плод совместной деятельности команды, которая будет осуществлять помощь данной семье.

Программа помощи должна иметь чётко определённые задачи, которые являются семейно-центрированными, функциональными (достижение задачи позволяет облегчить состояние ребёнка) и измеримыми. Помощь в соответствии с целями абилитации должна быть направлена на: [1] нормализацию жизни ребёнка в семье; максимальное возможное развитие и поддержку функциональных способностей ребенка в соответствии с его возможностями, противодействие развитию зависимостей; образование и поддержку семьи.

Таким образом, суть психологической реабилитации детей-инвалидов может состоять в снятии нервнопсихического напряжения; коррекции самооценки; преодолении пассивности; формировании самостоятельности и ответственности и активной жизненной позиции; преодолении отчуждённости и формировании коммуникативных навыков.

Библиографический список

1. Michael J. Guralnick. The Developmental Systems Approach to Early Intervention Edited by ISEI, 2005. – P. 178.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

И. Н. Галасюк Институт переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров

и специалистов системы социальной защиты населения, г. Москва, Россия

Summary. Within the framework of the present article questions of rendering of the psychological help to a family, which is bringing up the child with disabilities, are considered. Various models of psycho-correctional work with relatives of the invalid are analysed. The study also emphasizes essential knowledge and skills necessary for experts of social sphere when working with families of disabled.

Keywords: the disabled, a family of the disabled, the psychological help, the experts in social sphere.

Развитие медицины, современные научные исследования в области работы с инвалидами способствуют разработке проблемы привлечения к лечению социального окружения больного. В России теоретической основой организации системы психологической помощи семьям детейнвалидов стали положения культурно-исторической концепции Л. С. Выготского о специфическом пути развития ребенка как особом процессе присвоения социально-культурного опыта во взаимодействии с миром взрослых и роли социальных условий в психическом развитии ребёнка. При этом, социальная среда (в данном случае внутрисемейная атмосфера) выступает не просто как внешнее условие, а как источник развития ребёнка.

Важное значение в построении концепции психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, имеют базовые положения **теории деятельности** А. Н. Леонтьева о взаимодействии ребёнка со взрослыми (родителями, лицами, их замещающими), в процессе которого возникают, развиваются и интериоризируются различные формы психической деятельности, зарождаются и формируются личностные качества.

Отечественные исследователи указывали на необходимость создания специальной коррекционноразвивающей среды для таких детей. Под специальной сре-

дой в семье понимаются внутрисемейные условия, которые создаются родителями и обеспечивают оптимальное развитие ребёнка с психофизическими недостатками. Таким образом, семья, воспитывающая ребёнка с отклонениями в развитии, рассматривается как реабилитационная структура, изначально обладающая потенциальными возможностями для создания максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка.

Поиск учёными и практиками моделей психологопедагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья долгое время оставлял в стороне вопросы психологического здоровья их родителей, братьев, сестёр, бабушек, дедушек и других родственников. Родителям таких детей отводилась роль воспитателей, обязанных развивать и адаптировать ребенка к условиям общественной жизни.

Современные исследования (Е. Р. Смирнова, 1996; А. И. Тащева, 1998; Е. А. Екжанова, 1998; Р. Мэй, 1999; О. Ранк, 1999; Т. В. Черникова, 2000; В. В. Ткачёва, 2000; В. М. Даринская, 2000; И. В. Рыженко и М. С. Карпенкова 2001; Карданова, 2003) показывают, что рождение и воспитание ребёнка-инвалида относится к числу трудных жизненных ситуаций, которая оказывает сильнейшее воздействие на родственников ребёнка-инвалида, и возникающие при этом переживания затрагивают все аспекты их жизни. Изменения происходят в эмоциональной, ценностно-смысловой сферах, в психическом и соматическом состоянии родителей.

Родственники детей с ограниченными возможностями здоровья переживают негативные эмоции, в том числе эмоции тревоги и страха, вины и стыда. Имея негативный опыт общения с окружающими, они становятся более «отстранёнными» и не стремятся к установлению близких личностных связей. Последние публикации свидетельствует о необходимости оказания психологической помощи не только инвалиду, но и его родственникам, об актуальности реорганизации помощи семье данной категории. Феномен «особого» родительства при появлении инвалида в семье начинает изучаться в ракурсе психологической травмы, семейного стресса и кризиса, затрагивающего всех членов семьи.

Учёные утверждают, что существуют специфические особенности жизненного цикла семьи инвалида. Так, Е.

- И. Холостова выделяет периоды в жизни семьи, воспитывающей ребёнка с нарушениями развития от рождения:
 - рождение ребёнка получение информации о наличии паталогии, эмоциональное привыкание, информирование других членов семьи;
 - школьный возраст принятие решения о форме обучения ребёнка с ограниченными возможностями развития, переживание реакций группы сверстников, организация его учебы и внешкольной деятельности;
 - подростковый возраст привыкание к хронической природе заболевания ребёнка, возникновение проблем, связанных с пробуждающейся сексуальностью, изоляцией от сверстников и его отвержением (с их стороны), планирование будущей занятости ребёнка;
 - период «выпуска» признание и привыкание к продолжающейся семейной ответственности, принятие решения о подходящем месте проживания повзрослевшего ребёнка, переживание дефицита возможностей для социализации члена семьи- инвалида;
 - постродительский период перестройка отношений между супругами (например, если ребёнок был успешно «выпущен» из семьи) и взаимодействие со специалистами по месту проживания ребёнка [4, с. 636–637].

Самым тяжёлым, кризисным периодом при этом является сообщение о нарушениях развития. В это время родители особенно нуждаются в поддержке. Непосредственные реакции родителей на постановку диагноза — потрясение, глубокое разочарование, тревога и депрессия.

Восприятие нарушений как потери «нормального» ребёнка может привести к периоду скорби, аналогичной скорби в случае смерти члена семьи. Для понимания горя Э. Кублер-Росс (E. Kubler-Ross) предложила модель, которая описана в её книге по смерти и умиранию. Она выделила пять стадий горя: отрицание; гнев; сделка; депрессия; принятие. По мнению исследователей, эти стадии проходят родители после первоначального шока — рождения больного ребёнка. Как считают учёные, знание психологических стадий, выделенных в теории горя, помогает специалистам:

- *понять* реакцию семьи инвалида, не рассматривая поведение членов семьи как патологическое;
- *осознать*, когда и каким образом лучше вмешаться в ситуацию.

Примером использования модели стадий Э. Кублер-Росс является руководство по работе с новорождёнными с нарушениями развития [6, с. 451-455], которое даёт рекомендации специалистам по психологическому сопровождению семьи на каждой из стадий. Показано, что на стадии орицания поставленный ребёнку диагноз, как правило, вызывает у родителей реакцию шока, неверия. Многие на этой стадии испытывают растерянность, оцепенение, дезорганизацию и беспомощность. Специалистам, работающим на данной стадии с семьей, необходимо знать, что при сообщении родителям диагноза они не в состоянии принимать детальную информацию о необходимом лечении. Первое, в чём нуждаются родители больного ребёнка в этот период, это поддержка и сострадание. Основная задача специалиста на данном этапе - установление доверительных отношений и мотивация родителей на сотрудничество с врачами.

Для стадии сделки характерно стремление родителей «излечить» ребёнка, полагаясь на справедливость, вознаграждение за «добрые дела». Надежда на чудесное исцеление, поиски «всемогущего врача», обращение к религии дают родителям ощущение возможности повлиять на ситуацию, ощущение контроля, которого они лишились. Подобные реакции родителей нормальны и оправданы. Они дают облегчение и возможность действовать в ситуации, когда от человека мало что зависит. Важным моментом в этот период является работа специалиста с чувством вины родителей. Начиная с того времени, как семья узнает о заболевании ребёнка, практически всегда запускается процесс поиска виновного в случившемся, что не позволяет конструктивно решать возникающие проблемы. Обвинение себя или друг друга влияет на поведение членов семьи. Они ведут себя таким образом, будто причинили больному вред, боятся, что сделали что-то не так, со страхом ждут обвинений со стороны окружающих.

Если со временем улучшений в состоянии ребёнка не происходит, на место надежды приходит **стадия гнева**, который часто обращен на специалистов. Не каждый специалист, работающий с больным, может спокойно воспринимать гнев со стороны родителей. Врач, видящий свою задачу в лечении пациента, может чувствовать себя оскорблённым такой «неблагодарностью». В обществе также не

принято открытое выражение гнева, который считается негативной эмоцией, поэтому его следует сдерживать, скрывать. В этой связи ценность психотерапии заключается именно в том, что терапевт не только позволяет, но и поощряет выражение гнева, в некоторых случаях обучает родителей его выражать. Следует отметить, что в семьях, где не принято открытое выражение эмоций, происходит отчуждение, повышение тревоги, усиливается депрессия.

Осознание хронической природы заболевания и его последствий приводит к появлению у родителей **депрессии**. В некоторых семьях это кратковременная реакция, за которой следует принятие болезни и конструктивные действия по приспособлению жизни семьи к лечению и воспитанию больного ребёнка. Во многом тяжесть депрессии зависит от того, как семья интерпретирует состояние ребёнка и от её способности справляться с трудностями.

При ситуационной, кратковременной подавленности родителей специалисты должны заверить их в том, что эти чувства нормальны. Не следует рассматривать случайные перепады настроения как глубокую личную проблему. Тем не менее, крайне важно отличать клиническую депрессию от более умеренных её форм и от нормальной дисфории. Возможной реакцией на этой стадии явлется реакция отчуждения, когда родители испытывают опустошённость и безразличие ко всему. Такая реакция может означать, что родители помимо своей воли начинают признавать реальность нарушений и тогда это — поворотный пункт процесса адаптации.

Основная цель работы специалиста, ориентированного на модель стадий горя Э. Кублер-Росс,— достижение родителями стадии принятия болезни ребёнка. *Принятие* считается достигнутым, когда родители могут:

- относительно спокойно говорить о проблемах ребёнка;
- сохранять равновесие между проявлением любви к ребёнку и поощрением его самостоятельности;
- сотрудничать со специалистами, составлять краткосрочные и долгосрочные планы;
- иметь личные интересы, не связанные с ребёнком;
- уметь что-либо запрещать ребёнку и при необходимости наказывать его, не испытывая чувства вины;
- не проявлять по отношению к ребёнку гиперопеку, чрезмерную и ненужную строгость.

Отмечено, что средний срок адаптации семьи к инвалидности ребёнка составляет около двух лет, как и при других серьёзных потерях. Вместе с тем ряд авторов считает хроническую скорбь нормальной реакцией родителей на ребёнка с нарушениями.

Адаптация семьи к болезни является важным аспектом психотерапевтической работы с родственниками больного. В этом направлении возможно использование в работе модели приспособления семьи к хронической болезни, разработанной Дж. Ролландом [7, с. 444–473]. Эта модель основана на понимании серии жизненного цикла и его вариаций, связанных с болезнью. Согласно этой модели, существует нескольких переменных, которые следует принимать во внимание: начало заболевания; течение болезни; временные фазы болезни, а также стили семейной жизни (центостремителные и центробежные) и их взаимосвязь с жизненным циклом семьи.

Ключевым компонентом данной модели являются понятия, описывающие *типичные периоды закрытости* семьи и её разъединения. С точки зрения семейного жизненного цикла, в семье наступает период закрытости, повышается внимание к внутренней жизни семьи (центростремительный период) с появлением новорождённого и стремление к разъединению (центробежный период), когда дети начинают самостоятельную жизнь, и каждый член семьи может иметь свои интересы, планы за рамками семьи.

Если в семье появляется больной, то семейную динамику определяет *тяжесть заболевания*. Семья либо временно возвращается к центростремительному стилю жизни, либо он будет установлен на постоянной основе. При этом для некоторых членов семьи отказ от уже существующей новой жизни становится более тяжёлым испытанием, чем в том случае, если эти планы носили только предварительный характер. Таким образом, хроническое заболевание может серьёзно повлиять на личные цели членов семьи. Для того, чтобы сохранять равновесие между обеспечением нужд больного и достижением своих целей членами семьи, специалисты должны обсуждать с родственниками, на какие личные цели и планы повлиял диагноз и при каких условиях эти отложенные или отменённые планы могут быть осуществлены.

Имея такую информацию, специалист может предсказать будущие кризисы развития, связанные с противоречием между «независимостью» от хронической болезни и «подчинением» ей.

На сегодняшний день, проблемы семей, воспитывающих детей с инвалидностью, разнообразны и многоплановы. К ним относятся как сложности, непосредственно связанные со специфическими особенностями той или иной инвалидности, так и различные внешние факторы, оказывающие негативное воздействие на родственников ребёнка с ограниченными возможностями. К таким негативным факторам помимо стигматизации, которой подвергаются как инвалиды, так и члены их семей, можно отнести и часто встречающуюся некомпетентность специалистов, работающих с такими семьями в области оказания психологической помощи.

Как правило, в центре внимания врачей, педагогов, психологов, воспитателей находится человек с ограниченными возможностями здоровья. Состояние же его близких учитывается мало или не учитывается вовсе, «вместо того, чтобы предоставлять информацию, поддерживать и формировать чувство контроля, в котором нуждаются эти семьи во время кризиса, многие профессионалы игнорируют членов семьи, за исключением моментов сбора сведений о пациенте» [1, с. 960].

При этом следует отметить, что родственники инвалида сталкиваются не только с дополнительными физическими нагрузками по уходу за больным, но и с психологическими переживаниями особого рода, выходящими за рамки обычного человеческого опыта. Так, в работах В.В. Ткачёвой отмечается, что «переживания, выпавшие на долю матери аномального ребёнка, часто превышают уровень переносимых нагрузок, что проявляется в различных соматических заболеваниях, астенических и вегетативных расстройствах» [3, 4].

Как правило, на фоне личностных изменений членов семьи под влиянием травмы нарушаются взаимоотношения в семье, появляются конфликты, связанные с ответственностью за жизнь и здоровье инвалида, с повседневными заботами и уходом за больным. По мнению Э. Г. Эдеймиллера и В. В. Юстицкого (2010) нервно-психические расстройства, умственная отсталость, психозы у членов семьи (в том чис-

ле и детей) травмируют семейно-необходимые качества («совокупность психологических качеств, необходимых члену семьи для того, чтобы успешно справляться с проблемами, возникающими в ходе семейной жизни»), которые по мере развития заболевания у индивида, как правило, постепенно исчезают, и это не позволяет успешно функционировать семье, её структура и отношения в ней становятся весьма неустойчивыми.

В последнее время помимо исследований родителей инвалида появляются исследования сиблингов, дедушек и бабушек инвалидов, в которых уделяется большое внимание оказанию травмирующего влияния болезни близкого на их физическое и психическое состояние. «Несомненно, что когда в семье рождается ребёнок — инвалид, дедушки и бабушки, как и родители, сталкиваются с разочарованием от появления «несовершенного» младенца и необходимости как-то строить свои отношения с этим ребёнком» [2, с. 193]. В литературе описаны реакции дедушек и бабушек детей-инвалидов: горе, потрясение, гнев, невозможность смириться с болезнью внука.

На сегодняшний день не вызывает сомнения необходимость психологической помощи родителям детей с ограниченными возможностями здоровья для стабилизации эмоционального состояния, предотвращения дезадаптации, изменения отношения к своему ребёнку и гармонизации детско-родительских отношений.

Существует ряд исследований, направленных на определение для такой работы знаний, а также требований к личности специалиста. Например, одни авторы акцентируют внимание на важности знаний специалиста о семейной динамике, о вопросах, связанных с нарушениями развития и о том, как различные нарушения здоровья влияют на формирование семьи. Немаловажным аспектом личности специалиста, по их мнению, является отношение к больному, умение видеть в людях в первую очередь достоинства, ресурсы а не проблемы. Целью своей работы такой специалист видит не подчинение, а освобождение клиента.

Другие считают необходимым помогать здоровым членам семьи думать о себе, о своём личностном развитии. Относительно работы с лицами, имеющими психические нарушения в данной системе требований подчёркивается, что «чувства членов семьи психически больных напряже-

ны. Разочарования, страхи, раздражение, агрессия могут быть глубоко скрыты, подавлены и в любой момент вырваться наружу – в пристуах отчаяния и ярости, в обидах и обвинениях. Специалист должен уметь отвечать на эти чувства сочувствием и пониманием, а не защитной реакцией» [5, с. 88].

Современный профессионал должен обладать знаниями семейной и возрастной психологии, иметь представления о специфике того или иного заболевания, ограничивающего жизнедеятельность человека. Не менее важным является компетентность в области психологии общения, или коммуникативная компетентность, которая рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определённом круге ситуаций личностного взаимодействия.

Специалисты социальной сферы часто задают вопрос: «Должны ли быть специальные умения для того, чтобы эффективно общаться с инвалидами и их родственниками?». Дать однозначный ответ на него, скорее всего, нельзя. С одной стороны, важно признавать, что профессиональное взаимодействие и общение с этими категориями населения требуют того же уровня коммуникативных знаний и умений, какой принят в работе и с другими пользователями социальной службы, с людьми разных возрастов. Поэтому они не нуждаются в специальных умениях социальных работников, врачей и психологов, которые с равным уважением должны относиться как к детям, взрослым, людям с умственными проблемами, так и к инвалидами. Однако, с другой стороны, положительным ответ будет настолько, насколько требуется признавать, что инвалиды и члены их семей имеют опыт конкретных проблем здоровья, социальных или личных, которые накладывают отпечаток на их коммуникацию и взаимодействие с другими. В этой связи развитие коммуникативных умений и эффективного управления контактами и общением с семьёй инвалида зависит от понимания влияния их жизни и условий на способность эффективно общаться.

К сожалению, приходится констатировать, что в настоящее время не существует апробированной системы обучения, которая могла бы гарантировать получение в полном объёме знаний и приобретение навыков, учитывающих вышеперечисленные требования к специалисту,

работающему с инвалидом и его семьей. При этом не вызывает сомнений, что существует острая потребность в специальных программах по обучению специалистов оказывать психологическую помощь семье инвалида.

На сегодняшний день накоплен определённый опыт работы с родственниками. Это психообразование, психотерапия и тренинги по формированию отдельных навыков (навыки общения с больным, решения конфликтных ситуаций, навыки независимой жизни, социально-бытовые и другие навыки). Однако стоит отметить, что специалисты ощущают нехватку глубоких знаний для проведения подобной работы.

Вместе с тем, как показывает практика, осуществление грамотной психологической помощи семьям инвалидов позволяет через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительскодетских и детско-родительских отношений решать проблемы дифференциальной и адресной помощи инвалиду, оказывать благотворное влияние на психологическое и физическое состояние его родственников.

В заключениё следует отметить, что в последние три десятилетия в мире сложились устойчивые тенденции и механизмы формирования политики в отношении инвалидов, поддержки правительств различных стран в разработке подходов к решению проблем этой социальной группы и оказания помощи государственным и общественным институтам в определении и реализации помощи, адресованной инвалидам. Однако психологические аспекты изучения данной проблематики остаются недостаточно изученными. В этой связи следует подчеркнуть, что обучение специалистов работе с семьей инвалида является важным направлением, требующим разработки и глубокого изучения.

Библиографический список

- 2. Николас М., Шварц Р. Семейная терапия. Концепции и методы. М.: Изд-во Эксмо, 2004. 960 с.
- 3. Селигман М., Дарлинг Р. Особые семьи, особые дети / пер. с англ. Изд. 2-е. М.: Теревинф, 2009. (Серия «Особый ребенок»). С.193.
- 4. Ткачёва В. В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии // Дефектология. − 1998. − № 4. − С. 4.
- 5. Холостова Е. И. Социальная работа: учебное пособие. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2004. С. 636–637.
- 6. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. Изд. 4-е перераб. и доп. СПб.: Питер, 2010. С. 88.

- 7. Opirhory G., Peters G. A. Counseling intervention strategies for families with the less than perfect newborn // Personnel and Guidance Journal. 1982. Vol. 60. P. 451–455.
- 8. Rolland J. S. Mastering family cgallenges in series illness & disability // Normal family processes / F.Walsh (ed.), (2nd ed.). New York: Guilford Press, 1993. P. 444–473.

МЕТОДЫ ОБСУЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА УРЕГУЛИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ

Г. Барзан Университет Паяме Нур, г. Астара, Иран

Summary. The organization is today mobile, constantly correcting the ideology and organizational culture collective where interests and the organization purposes never coincide with interests and the purposes of separate employees, unless only in an ideal. As have shown researches, process of discussion correctly organized and stimulated properly is stimulus on a way to the resolution of conflict, playing here a special socially-psychological role.

Keywords: the conflict in the organizations, socially-psychological bases of methods of the resolution of conflict.

Организация сегодня — это мобильный, постоянно корректирующий свою идеологию и организационную культуру коллектив, где интересы и цели организации никогда не совпадают с интересами и целями отдельных сотрудников, разве только в идеале. Как показали исследования, процесс правильно организованного и стимулируемого должным образом обсуждения является стимулом на пути к разрешению конфликта, играя здесь особую социально-психологическую роль.

Отметим, что в целом обсуждение методов полемики, направлений разрешения конфликтов имеет особое значение для урегулирования внутригрупповых и межличностных отношений. Современные исследователи находят сходство в способах разрешения конфликтов в организациях, поскольку во многих из них применяется методика полемики, обсуждения [6, с. 631]. Участие руководящих структур в подобных обсуждениях приводит к тому, что разрешение конфликтов происходит быстрее и эффективнее. Как правильно подчеркивают исследователи, «при эффективном вмешательстве конфликт может иметь и положительные последствия – стимулировать развитие организации, поиск

новых решений при учете множества мнений. Способы и результаты решения конфликтов отражают возможности и пути организационного развития, позволяют судить о жизнеспособности предприятия» [9].

Методы обсуждения делятся на две категории: разделение и объединение. Участники обсуждения исходя из какого-либо общего основания обычно используют метод разделения. Методом объединения пользуются те, кто могут основываться на взаимном доверии, сотрудничестве, развитии ресурсов; обычно здесь избегают несоответствий и догматизма [1, с. 35].

Те, кто исходит из принципа разделения, предпочитают соперничество и остроту обсуждения. Обычно здесь считается, что победить должна лишь одна из сторон конфликта. Следовательно, каждая из сторон предпочитает защищать позицию, которая для нее выгодней [2, с. 57]. Вышеизложенное можно представить в следующей таблице.

Таблица 1 **Методы и стратегии обсуждения конфликта**

Стратегии об-	Различные методы управления		
суждения	конфликтом		
Разделение	Компромисс, принуждение, приспособление, отстранение (изоляция)		
Объединение	Сотрудничество, основанное на взаимном доверии		

Как видно из таблицы, четыре метода управления конфликтом относятся к разделению, когда побеждает лишь одна из сторон или же обе должны пойти на компромисс ради разрешения конфликта.

Цель разрешения конфликта, основанного на принуждении и приспособлении, означает, что одна из сторон должна отказаться от своих притязаний. Это происходит в том случае, когда складывается безвыходная ситуация. В итоге порой между сторонами складываются отношения соперничества, равнодушия, эксплуатации. В процессе обсуждения более привлекательным может показаться путь, основанный на принуждении. Некоторые исследователи даже считают, что эффективное обсуждение складывается тогда, когда проявляется упрямство, возникают споры, до-

ходящие до прямо выраженного противопоставления, даже жестокости. Однако есть исследования, где доказывается, что процесс обосновывания своих претензий неплодотворен и бесполезен. В ограниченных условиях могут использоваться все возможные принципы управления. В целом считается, что стратегия объединения более предпочтительна [3, с. 43].

Однако у этого метода также есть ограничения. При сравнении поневоле напрашивается вопрос: какой путь лучше? Метод, основанный на взаимном доверии, имеет меньше недостатков, однако у других методов также есть преимущества. Главное здесь — учитывать требования обстановки и индивидуальные требования, все вышеуказанные методы не могут быть в равной степени привлекательными для всех участников конфликта. Обычно каждый выбирает путь, который его устраивает более всего, т. е. соответствует личным требованиям в отношении проблемы [4, с. 85].

В подходах к управлению конфликтами выделяют три типа представителей управляющего персонала в зависимости от присущих им лидерских качеств:

- 1. Тот, кто применяет гуманистические принципы в управлении, стремясь приспособиться к понятиям и чувствам других, стремясь, по крайней мере, к консенсусу. У таких людей нет явного стремления к собственным целям, зато есть проявление доверия к другим лицам, уверенность в будущем, преданность. Такие люди при разрешении конфликта обычно учитывают пожелания и противоположной стороны.
- 2. Личность целенаправленная, жесткая. Такие люди самодовольны, любят поучать и направлять других, очень любят поощрение. Они характеризуются самоуверенностью, не боятся опасностей, стремятся лидировать. Стремятся давить на противоположную сторону, сразить ее, поставить на колени.
- 3. Личность, умеющая самостоятельно анализировать, основываясь на собственных допущениях. Такие люди бывают осторожны, старательны, они соблюдают букву закона. В условиях конфликта рационально размышляют, при обострении его уходят в сторону.

Проведенные исследования показывают, что имеется тесная связь между социально-психологической характеристикой личности и методами, избираемыми для разрешения

конфликта. В целом необходимо стремиться решать конфликт с точки зрения его сущностных характеристик [5, с. 37–38].

В другом исследовании было выяснено, что из 25 руководителей при разрешении конфликта лишь 2 человека предпочли не применять принуждения. Однако при этом 13 человек указали, что предпочли бы компромисс [8, с. 76–83]. Это же подтверждено в другом исследовании, где было опрошено 500 директоров школ [7, с. 49]. Здесь срабатывает «железный закон силы», когда авторитет силы довлеет над силой авторитета, и сопротивление порождает еще большее желание использовать авторитет силы.

Итак, понятно, что ни один из вышеуказанных методов не является универсальным и должен быть применен в комплексе, что повысит эффективность прилагаемых усилий.

Библиографический список

- 1. Bazerman M. H. and Neale M. A. Negotiating rationally. New York: Free press, 1992.
- 2. Fisher R. and Brown S. Geting together: Bulding a relationship that gets to yes. Boston: Houghton Mifflin, 1988.
- 3. Northcraft G. and Neale M. Organization bihavior: A management challenge. Chicago: Dryden press, 1994.
- 4. Porter E. H. Manual of administration and interpretation for strength deployment inventory. LaJolla, Calif: Personal Strengths Assessment service, 1973.
- 5. Savage G. T; Blair J. D.; and Sorenson, R. L. Consider both relationships and substance when negotiating strategically. Academy of Management Executive, 1989. P. 3–37.
- 6. Smith W. P. Conflict and negotiation: Trends and emerging issues // Journal of Applied Social Psychology. 1987. 17. P. 631–677.
- 7. Kipnis D. and Schmidt S. An influence perspective in bargaining within organizations. In Bargaining inside organizations / edited by M. H. Bazerman and R. J. Lewicki. Beverly Hills.
- 8. Phlips E. and Cheston R. Conflict resolution: What works. California Management, Review 21. 1979. P. 76–83.
- 9. Основные стадии конфликта. Управление конфликтом. URL:http://psylist.net

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ АКТИВНЫХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

Т. С. Середина Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия

Summary. Investigation of social intelligence active users of online social network sites was discussed in the article. Social intelligence was researched as a component in personality psychological culture.

Keywords: social networks, social intelligence, personality psychological culture, internet users, Vkontakte.

Определяя современное общество через категории «информационное», «постиндустриальное», «сетевое», исследователи подчёркивают происходящую в нём беспрецедентную интенсификацию процессов коммуникации и информационного обмена между отдельными индивидуумами, а также социальными группами и структурами. Существенный объём этих процессов протекает в пространстве, образованном Интернет-сервисами. Одними из наиболее востребованных ресурсов на данный момент являются социальные сети (online social networks), аудитория которых по всему миру составляет миллионы пользователей. Российское общество ответило на «бум» социальных сетей потоком публикаций в блогах и СМИ, осмысливая их как суррогат действительности, неполноценное общение, разрушительное для «реальных» взаимоотношений людей. Такая позиция, однако, является весьма популистской и не отражает действительного положения дел. Зарубежные научные исследования психологических особенностей пользователей социальных сетей свидетельствуют о большом потенциале личностного развития, который заложен во взаимодействии индивидуумов в рамках данного коммуникативного пространства [1].

Темпы изучения данного проблемного поля в отечественной психологии значительно ниже. Ситуация осложняется также тем, что экстраполяция выводов, которые были сделаны на основе исследования участников чатов, форумов, on-line игр, на выборку пользователей социальных сетей не совсем корректна. Социальным сетям не присуща анонимность, которая считалась фундаментальным атрибу-

том интернет-общения и выступала в качестве основания для интерпретации результатов исследований интернетобщения [2]. Подводя итог, можно отметить, что в отечественной науке существует пробел в изучении психологических феноменов и механизмов, сопряжённых с пребыванием личности в социальных сетях.

Подходя к проблеме оценки факторов, способствующих сохранению психологического благополучия и развитию личности в условиях насыщенных коммуникативных пространств, можно отметить первостепенную роль психологической культуры личности. Данный концепт является достаточно «молодым» в отечественной психологии и разрабатывается в русле нескольких подходов (В. В. Семикин, Я. Л. Коломинский, О. И. Мотков, Л. Д. Дёмина и др.). Являясь системным образованием, психологическая культура трансформируется в зависимости от «среды», в которую погружена личность, и её деятельности. Происходящие изменения касаются как содержательных особенностей компонентов психологической культуры личности, так и её структуры. Согласно подходу Л. Д. Дёминой, в структуру психологической культуры личности включаются ценностно-смысловой, рефлексивно-оценочный, когнитивный, креативный, интерактивный компоненты, социальный и эмоциональный интеллект, которые обеспечивают информированность личности об особенностях психического отражения и регуляцию поведения на основе данных знаний [3].

Опираясь на господствующую в современной науке точку зрения, можно сказать, что социальный интеллект является механизмом, обеспечивающим эффективность общения личности. Это, пожалуй, единственное положение, разделяемое большинством исследователей относительно данного психологического явления (Г. Оллпорт, Дж. Гилфорд, Ю. Н. Емельянов, А. Л. Южанинова, В. Н. Куницына, Н. А. Батурин, Л. Г. Матвеева, С. С. Белова, Д. В. Ушаков и др.). Дискуссионность понятия «социальный интеллект» на данный момент зиждется на следующих вопросах:

- 1) является ли социальный интеллект группой интеллектуальных способностей или же личностным образованием?
- 2) если это интеллект в собственном смысле слова, то насколько он независим от общего интеллекта?

3) отвечает ли социальный интеллект только за понимание социального взаимодействия или также за поведение индивида?

В зависимости от того, как исследователи отвечают на эти вопросы, меняется объём понятия «социальный интеллект», а также методические процедуры его исследования. Мы опираемся на подход к изучению социального интеллекта, который предложила Н. Ф. Калина [4]. Согласно данному подходу, социальный интеллект выступает когнитивной основой коммуникативной компетентности личности и связан в большей степени с опытом личности, личностными чертами и установками. Такое понимание может быть соотнесено с положением структурно-динамической теории интеллекта Д. В. Ушакова о развитии социального интеллекта путём имплицитного научения (то есть путём переживания непосредственного опыта). Это позволяет предположить, что, во-первых, при активном взаимодействии с другими людьми в условиях социальных сетей социальный интеллект будет развиваться; во-вторых, будет изменяться его место в структуре психологической культуры личности [5].

Для проверки данных гипотез было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие юноши (30 человек) и девушки (102 человека) в возрасте от 17 до 25 лет, зарегистрированные в социальной сети «ВКонтакте». Методиками исследования послужили опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации Л. А. Пергаменщика, Н. Н. Лепешинского), опросник ЭмИн, направленный на измерение эмоционального интеллекта (Д. В. Люсин), опросник социального интеллекта СОИНТ2 Ф. Калина). тест коммуникативных Л. Михельсона (адаптация Ю. З. Гильбуха), тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантилеев), вопросник личности САМОАЛ (адаптация самоактуализиции Ф. Калина, А. В. Лазукина), тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев). Шкалы данных методик соотносятся с различными компонентами психологической культуры личности.

Выделение групп «активных» и «неактивных» пользователей производилось на основе результатов иерархического кластерного анализа. В первый кластер вошли 56 человек, проводящие в социальной сети от нескольких часов до часа в

день, просматривающие большое количество страниц, администрирующие группы («активные» пользователи). Второй кластер («неактивные пользователи») содержит 76 человек, которые посещают социальную сеть от одного раза в несколько месяцев до одного часа в день, просматривают гораздо меньше контента (по сравнению с первой группой) и неактивны в администрировании сообществ.

Сравнение уровня развития социального интеллекта производилось с помощью критерия U Манна-Уитни, что обусловлено типом шкал опросника. На уровне статистической тенденции было выявлено, что активные пользователи социальных сетей в большей степени (по сравнению с неактивными) способны уступить лидерство (р=0,133), стать лидером в чужой социокультурной среде (p=0,066), у них лучше развиты умения оперативно перераспределять нагрузку между членами группы (р=0,057), заранее замечать ситуации, могущие привести к расколу группы (р=0,110), различать в общении простые и сложные ситуации (р=0,105), а также стремление приспособиться к партнёру (р=0,137), учёт взаимных симпатий и антипатий при подборе сотрудников (р=0,057). На достоверном уровне у активных пользователей социальных сетей выше «хорошая каузальная атрибуция» (p=0,005), то есть они более точно приписывают мотивы поведения другим людям. Неактивные пользователи более успешны в принятии отрицательной обратной связи (р=0,123). Уровень социального интеллекта в целом у активных пользователей выше (p=0,142). Таким образом, в структуре социального интеллекта активных пользователей социальных сетей более выражены способности и умения, связанные с точной дифференцировкой социальных ситуаций, внутреннего состояния другого человека, межличностных отношений. Разнообразие представлений о социальной реальности и внутреннем мире человека, а также четкое, детальное распознавание различных элементов человеческих взаимоотношений позволяет активным пользователям более гибко вести себя с другими людьми и группой в целом. Возможно, это связано с тем, что общение в социальных сетях происходит в условиях дефицита невербальной и ситуационной информации о собеседнике, что способствует развитию дифференцированности социального восприятия. Кроме того, социальные сети включают в себя представителей различных социальных и

культурных групп, отличающихся друг от друга ценностями и моделями поведения. Длительное и интенсивное общение с представителями разных социальных групп способствует формированию разнообразных представлений о социальной реальности. Вероятно, менее выраженные умения активных пользователей принимать отрицательную обратную связь обусловлены тем, что общение в социальных сетях психологически безопаснее по сравнению с общением face-to-face. Контроль над рискованными конфликтными ситуациями позволяет избегать отрицательной обратной связи от других людей.

Взаимосвязи между социальным интеллектом и структурными компонентами психологической культуры личности выявлялись при помощи непараметрического корреляционного анализа (коэффициент Спирмена). Для анализа были выбраны умеренные и средние взаимосвязи (r≥0,4 при р≤0,05). В группе активных пользователей социальных сетей шкала социального интеллекта имеет положительные корреляции с ценностно-смысловым компонентом, измеренным с помощью опросника СЖО; глобальным самоотношением, самоуважением, самоинтересом, самопониманием (рефлексивно-оценочный компонент); умениями адекватно реагировать на задевающее поведение, справедливую и несправедливую критику, умением вступить в контакт с другим человеком (когнитивный компонент); управлением окружением (интерактивный компонент); пониманием своих эмоций, внутриличностным эмоциональным интеллектом, управлением эмоциями, пониманием эмоций (эмоциональный интеллект). Таким образом, развитые способности к различению элементов социальной действительности взаимосвязаны с пониманием явлений своей внутренней жизни (эмоций, чувств, мотивов, особенностей, состояний и т. д.). Богатый опыт переживаний и представлений о психической реальности (своей и других людей) связан со смысловой насыщенностью жизни, чувством эмоциональной включённости и интересом к происходящим событиям. Социальный интеллект обеспечивает коммуникативные умения, а также навыки управления эмоциями (своими и других людей) и поведением окружающих в целом.

Социальный интеллект неактивных пользователей социальных сетей положительно взаимосвязан со шкалой «управляемость жизни» (ценностно-смысловой компо-

нент), глобальное самоотношение, самоуважение, ожидаемое отношение других, саморуководство (рефлексивнооценочный компонент), управление окружением, спонтанность (интерактивный компонент). Таким образом, неактивные пользователи социальных сетей склонны во взаимодействии опираться на собственное состояние и потребности, в меньшей степени принимая во внимание ситуативный контекст и других людей. Особенности социального интеллекта пользователей этой группы, проявляющиеся в более стереотипных представлениях о других людях, низкой чувствительности к различным ситуациям общения, способствуют формированию представления вероятно, «другие люди не отличаются от меня». Из этого следует, что, поступая в соответствие со своими представлениями, человек ожидает положительного отношения со стороны других людей, так как полагает, что его поведение является единственно верным и подходит для всех людей.

Подводя итог, можно отметить, что активное общение в социальных сетях способствует развитию социального интеллекта и его взаимосвязей с другими компонентами психологической культуры личности пользователей. Таким образом, интенсивный опыт общения даже в специфической коммуникативной среде может рассматриваться как источник личностного развития и повышения психологической культуры.

Библиографический список

- 1. Steinfield C., Ellison N., Lampe C. Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: a longitudinal analysis // Journal of Applied Developmental Psychology. $-2008. N^{\circ}$ 29.
- 2. Чучкова Г. С. О проблеме общения в виртуальной коммуникативной среде // Омский научный вестник. 2007. N^0 1 (51).
- 3. Дёмина Л. Д. Структурно-образующие компоненты психологической культуры преподавателя высшей школы РФ // Известия Алтайского государственного университета. 2008. № 2.
- 4. Калина Н. Ф. Диагностика социального интеллекта личности // Журнал практического психолога. 1999. N^{o} 5.
- 5. Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во ИП РАН, 2004. 175 с.

ПРОБЛЕМА И ПУТИ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЁННОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ В ПСИХОЛОГИИ

И.В.Ивенских Лицей № 10, г. Пермь, Россия

Summary. The article describes the psychological aspect of social giftedness in a manager. It first focuses on the importance of studying social giftedness. It deals with theoretical aspects of the problem of abilities and professional qualities of a manager, and their social giftedness. It presents a pattern of social giftedness in a manager and the concept of social giftedness. In conclusion it addresses the selection of respondents for empirical justification and practical significance of the research.

Keywords: social giftedness in a manager, social intellect, creativity, social motivation, managerial communication skills, personality traits.

Современные социально-экономические условия страны увеличивают потребность общества в людях, обладающих высоким уровнем развития социальной одарённости. Сегодня, когда техника приняла на себя большую часть физического труда, новейшие информационные технологии могут решать умственные задачи, а количество должностей в рамках профессий социономического типа растёт в геометрической прогрессии, социальная одаренность становится первостепенной для большинства слоёв общества, выступая в роли конкурентного преимущества. Одним из видов такого преимущества является способность управлять другими людьми, проявляющая себя в деятельности менеджера.

Современный рынок труда представлен широким разнообразием менеджериальных должностей (менеджер по рекламе, менеджер по продажам, офис-менеджер и т. д.). Однако условия и требования деятельности, впрочем, как и профессиональные качества специалиста, не всегда соответствуют занимаемой им должности и обеспечивают успешность.

Поэтому особый интерес для психологии представляют личностные и профессиональные качества менеджера, обеспечивающие эффективность его деятельности. Обзор психологической литературы указывает на достаточно обширный спектр данных качеств в работах А. Л. Журавлёва, И. И. Иоголевич, Б. Б. Коссова, А. В. Карпова, Р. Стогдилла, Л. И. Уманского и т. д. [2, 3, 4].

Состав управленческих способностей очень широк. При этом среди всего разнообразия управленческих качеств ядром личности менеджера являются, прежде всего, способности как мера соответствия свойств личности требованиям деятельности. Таким профессионально значимым качеством среди способностей может быть социальная одарённость.

На данный момент эмпирические исследования социальной одарённости в качестве самостоятельного феномена проводились в рамках педагогической деятельности в работах Н. А. Аминова (1997) и Т. М. Хрусталевой (2003) как исследование педагогической одарённости школьников и учителя. Социальная одаренность менеджера изучена менее, о ней имеются в основном теоретические представления.

В исследовании социальной одарённости менеджера (объекта настоящего исследования) мы ставим перед собой две цели: 1) определение гипотетической модели социальной одарённости, её структурных составляющих и 2) эмпирическая проверка представленной модели социальной одарённости (выявление структуры взаимосвязей компонентов социальной одарённости).

Социальную одарённость мы рассматриваем как предпосылку развития управленческих способностей, потенциальную возможность достижения успеха в сфере деятельности типа «человек-человек». Останавливаем своё внимание на деятельности менеджера в силу востребованности данной профессии в обществе.

Модель социальной одарённости строится нами на основе модели одарённости, разработанной американским специалистом в области обучения одарённых детей Дж. Рензулли [4]. Концепция описывает одарённость как взаимодействие трёх групп человеческих качеств: интеллектуальных способностей; высокой увлечённости (мотивация) выполняемой задачей и высокого уровня креативности. При этом креативность является необходимой составляющей одарённости, поскольку многие психологи в исследованиях одарённости (Д. Б. Богоявленская, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарёв, Д. В. Ушаков) подчёркивают особую роль творческости для любого вида деятельности.

Мы предполагаем, что социальная одарённость включает в себя пять оптимальных составляющих (гипотетическая модель): социальный интеллект, креативность, соци-

альная мотивация, коммуникативно-организаторские способности и эмоционально-волевые черты личности (ответственность, высокий самоконтроль, общительность, смелость (уверенность), эмпатия, доминантность). В целом модель социальной одаренности представлена нами как ядро личности менеджера.

Выделенные компоненты вносят определённый вклад в социальную одарённость, но не исчерпывают её сущности. В то же время социальная одарённость, вбирая в себя указанные выше компоненты, не исчерпывает их.

Исследование проводится нами на базе ГОУ ВПО ГУ-ВШЭ (г. Пермь). Экспериментальную выборку составляют студенты старших курсов факультета менеджмент в возрасте 21–22 года, работающие по специальности.

Для выявления структуры взаимосвязей различных компонентов социальной одарённости был применён факторный анализ.

По итогам факторизации показателей социальной одарённости в группе менеджеров мы получили 4 значимых фактора (компонента): 1) лидерские качества, 2) социальная мотивация, 3) самоорганизация, 4) социальный интеллект.

Сравнение гипотетической и эмпирической моделей социальной одарённости менеджеров показало наличие общих и специфических особенностей.

- 1. Компонент «коммуникативно-организаторские способности» гипотетической модели совпадает с компонентом «лидерские качества» эмпирической модели. Лидерские качества шире компонента коммуникативноорганизаторские способности, включают в себя коммуникативно-организаторские способности. Кроме того, в данный компонент вошли смелость, доминантность, способность быстро выдвигать разнообразные идеи (гибкость, беглость).
- 2. Компонент «эмоционально-волевые черты» гипотетической модели трансформировался в компонент «самоорганизация» эмпирической модели социальной одарённости. Доминируют в компоненте волевые моменты (ответственность, самоконтроль, направленность на себя), характеризующие произвольность поведения, деятельности личности менеджера. Наличие волевой стороны в структуре социальной одаренности менеджера приближает нас к теоре-

тическому представлению способностей менеджера по относительно регулятивных способностей управленца, как у А. В. Карпова [3].

- 3. Компонент «социальная мотивация» гипотетической модели совпадает с компонентом «социальная мотивация» эмпирической модели социальной одарённости. В эмпирической структуре направленность на взаимодействие дополнена оригинальностью.
- 4. Компонент «социальный интеллект» также совпадает как в гипотетической, так и эмпирической моделях социальной одарённости. При этом в составе данного компонента появляются эмпатия (как феномен, связующий между собой сознательные и бессознательные инстанции психики) и социальная популярность (как показатель успешности общения и социально-психологической адаптации).
- 5) Компонент «креативность» не является самостоятельным в эмпирической структуре социальной одаренности менеджеров. В нашем исследовании подтверждение получила позиция В. Д. Шадрикова, А. М. Матюшкина [2], заключающаяся в том, что креативность не является самостоятельным компонентом, а пронизывает другие компоненты социальной одарённости. Можно предположить, что креативность менеджеров представлена «лидерской гибкостью» и «социально-мотивационной оригинальностью».

Таким образом, социальная одарённость — это многокомпонентное образование, которое включает в себя 4 компонента: лидерские качества, социальная мотивация, самоорганизация, социальный интеллект.

На данном этапе исследование не закончено, оно предполагает изучение социальной одарённости в других группах в зависимости от профессиональной направленности, поставлены новые задачи.

Библиографический список

- 1. Аминов Н. А. Модельные характеристики способностей и одарённости учителя // Способности. К 100-летию со дня рождения Б. М. Теплова. Дубна: Феникс, 1997. С. 289–184.
- 2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999. 368 с.
- 3. Карпов А. В. Психология менеджмента. М.: Гардарики, 2005. 584 с.
- 4. Хрусталёва Т.М. Психология педагогической одарённости. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т., 2003. 163 с.

III. ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА И ОТРОЧЕСТВА

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ

Е. М. Омельченко Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции, г. Мурманск, Россия

Summary. Results of the study intercoupling physiological and intellectual particularities of the preschooler's development are presented in article.

Keywords: school maturity, psychological readiness to school education, physiological readiness to school education, intellectual development.

Приоритетной задачей развития образования является обеспечение преемственности дошкольного и общего образования. Внедрение разнообразных форм предшкольного образования (Казакова Г. М., Стожарова М. Ю. и др.) диктует необходимость исследований, направленных на выявление особенностей готовности к обучению в школе современных дошкольников и первоклассников. На современном этапе разработки проблемы «школьной зрелости» меняется соотношение основных компонентов готовности к школьному обучению, особое внимание уделяется учёту индивидуально-типологических и психофизиологических особенностей развития детей 6–7 лет.

Повышенный интерес к изучению психофизиологического компонента готовности к школьному обучению обусловлен сложившимся в образовании противоречием: на фоне интенсификации обучения, внедрения новых усложнённых программ растёт число детей, которые не справляются даже с традиционной школьной программой. Причиной неуспеваемости часто становятся индивидуальные особенности развития головного мозга, обусловленные логикой его морфофункционального созревания. Это может быть обусловлено, во-первых, гетерохронностью созревания мозговых структур, во-вторых, особенностями межфункциональных связей мозга, в-третьих, характером связи

между генетической программой и социальным влиянием в процессе развития ребёнка.

С целью изучения взаимосвязи типа межполушарной организации мозга с особенностями интеллектуального развития старших дошкольников нами было проведено экспериментальное исследование. Ниже представим некоторые характерные тенденции, обозначившиеся в результате исследования.

Выборку исследования составили 30 детей 6–7 лет. исследование проводилось на базе детского сада – школы № 14 г. Мурманска.

В ходе исследования были использованы методики, представленные в комплекте В. Г. Каменской, С. В. Зверевой «К школьной жизни готов!»:

- методика оценки уровня развития кратковременной зрительно-пространственной памяти;
- методика оценки уровня развития слухоречевой памяти;
- методика оценки уровня сформированности произвольного внимания (корректурная проба);
- методика оценки уровня развития вербального интеллекта: направленный ассоциативный эксперимент.

С целью определения особенностей церебральной асимметрии (доминирование левого, либо правого полушария переднего мозга) была использована батарея из 16 тестов по антропометрической методике Л. А. Рудкевича.

Полученные в результате исследования данные позволяют выделить следующие тенденции:

- значительная часть испытуемых имеет усложнённый латеральный профиль 47,2 %, доминирование правого полушария отмечается у 33 % детей, доминирование левого полушария определилось у 19,8 % детей представленной выборки;
- вне зависимости от особенностей церебральной асимметрии испытуемых отмечается достаточный и высокий уровень сформированности произвольного внимания у 88 % детей;
- выявлено, что не зависимо от типа межполушарной организации мозга показатели объёма зрительнопространственной памяти значительно превышают показатели её устойчивости;

- показатели слухоречевой памяти значительно ниже уровня развития зрительно-пространственной памяти у детей, имеющих сложный латеральный профиль;
- уровень вербального интеллекта у испытуемых с доминирующим правым полушарием выше, чем у детей с доминирующим левым полушарием. Дети, имеющие усложнённый латеральный профиль, демонстрируют в равной степени как средние показатели вербального интеллекта, так и низкие значения.

Психофизиологические механизмы индивидуального развития дошкольника имеют важнейшее значение при формировании психологической и специальной готовности к школьному обучению. Изучение психофизиологических особенностей готовности к обучению необходимо для составления программ эффективного сопровождения детей в период адаптации к школе. Взятые за основу, такие параметры обеспечивают индивидуальный дифференцированный подход к каждому ребенку, который переходит к учебной деятельности.

Библиографический список

- 1. Каменская В. Г., Зверева С. В. К школьной жизни готов! Диагностика и критерии готовности дошкольника к школьному обучению. Спб: Детство-пресс, 2004.
- 2. Рудкевич Л. А. Я знаю будущее своего ребенка. СПб.: ВЕСЬ, 2004. 78 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Ю. А. Афонькина Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции, г. Мурманск, Россия

Summary. The article considers author's technology of development of preschool children's creative capabilities in different age-specific activities based on the concept of age gifts.

Keywords: preschool age, development, personality, creativity, activities.

Формирование творческой личности является одной из приоритетных задач современного образования. Вклю-

чение дошкольника в творческую деятельность способствует развитию у него общих и специальных способностей, деятельного, созидательного отношения к миру, освоению разнообразных способов самовыражения, осмысление явлений, процессов, событий окружающего мира.

Нами разработана и апробирована в условиях Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Мурманска развивающая программа, адресованная детям 5-7 лет. В апробации программы приняли участие дети, посещающие дошкольные образовательные учреждения, как имеющие ограниченные возможности соматического здоровья, так и нормально развивающиеся.

Цель программы: развитие творческих способностей старших дошкольников посредством интеграции основных видов художественного и познавательного творчества.

Основополагающим принципом при разработке данной программы выступает **принцип интеграции** разных видов творческой деятельности, качественное проектирование педагогической деятельности как форма взаимосвязи, взаимопроникновения разных развивающих, образовательных, коррекционных задач и разного программного содержания. Данный принцип основывается на идее общности психических процессов, развитие которых необходимо для успешного осуществления любой деятельности.

Задачи программы: развитие способности к творческому целеполаганию (генерированию идей, созданию замысла); развитие способности создавать новые оригинальные образы; оригинально решать творческие задачи; развитие способности воплощать в творческой форме свои представления, переживания, чувства, мысли; освоение способов творческого самовыражения; развитие познавательных и эстетических чувств; развитие способности самостоятельно анализировать продукты творческой деятельности.

Программа рассчитана на 2 года обучения и предполагает две ступени освоения её содержания. Первый год составляет первую ступень. Дети осваивают содержание всех разделов программы. Вторая ступень имеет модульное строение. В процессе первого года обучения у детей выявляют склонности к художественно-творческой или интеллектуальной деятельности. Соответственно их обучение дифференцируется по художественно-творческому или интеллектуальному направлению.

Занятия проводятся 2 раза в неделю продолжительностью 1,5 часа. Количество детей в группе от 5 до 8 человек.

Обязательным **условием** реализации программы является создание развивающей среды, включающей разнообразные стимулы творческого развития ребёнка. Эта среда обогащает детей широким спектром впечатлений, направляет их творческую активность, вызывает желание экспериментировать с различными материалами и средствами, тем самым создавая творческую основу для разнообразных видов детской деятельности.

Исходя из универсального определения творчества [3], рассматривающего творчество как взаимодействие, ведущее к развитию, в качестве **механизма освоения ребёнком развивающей среды** в программе рассматривается организация специфических, обогащённых форм взаимодействия ребёнка со взрослым в процессе разных видов детской деятельности.

Новизна программы определяется тем, что приоритетным является не формирование знаний, умений и навыков в разных видах деятельности ребёнка (например, изобразительных умений), а побуждение к творческой деятельности и способы её самоорганизации.

Программа состоит их двух **разделов.** Раздел 1 «Художественно-творческая деятельность» включает подразделы «Изобразительно-творческая деятельность» и «Театрализованно-творческая деятельность». Раздел 2 «Интеллектуально-творческая деятельность» состоит из подразделов «Словесно-творческая деятельность» и «Познавательно-творческая деятельность».

Содержание разделов разработано таким образом, что интегративно в каждом разделе решаются задачи, предполагающие развитие эмоциональных, интеллектуальных, практических компонентов в структуре способностей.

Исходя из психологических характеристик творческой деятельности (Л. С. Выготский [1]), в качестве критериев качества освоения программы определены **интегративные показатели**, формируемые у ребёнка при освоении им разных образовательных разделов: видение новой функции предмета (объекта), структуры объекта; чувствительность к проблеме как в стандартной, так и в нестандартной ситуации, способность к альтернативным, нестандартным решениям, выход за пределы воспринимаемой си-

туации; самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию, комбинирование ранее известных способов деятельности с новыми.

Качество освоения программы определяется с помощью следующего диагностического инструментария: методика О. М. Дьяченко «Дорисуй фигуру» [4]; методика О. М. Ушаковой «Изучение связной речи» [2]; методики О. М. Дьяченко «Сочинение сказки» (для детей 5–6 лет), «Сочинение сказки с рисунком» (для детей 6–7 лет) [4]; методика И. А. Булычёвой «Вопросы к картинкам» [4].

В результате освоения программы у дошкольников формируются интегративные качества творческой личности, а именно чувствительность к противоречиям, мобильность включения в поиск информации и гибкость её использования, готовность осваивать новые способы деятельности и вариативно их применять, выходить за пределы ситуации, прогнозируя её результат.

Библиографический список

- 1. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. 504 с.
- 2. Диагностика речевого развития дошкольников /под ред. О. М.Ушаковой. М. 1996.
- 3. Практическая психология / под ред. М. К. Тутушкиной. СПб: Издательство «Дидактика Плюс», 2000. 335 с.
- 4. Рекомендации по выявлению умственно одарённых детей дошкольного возраста / под ред. О. М. Дьяченко, А. И. Булычёвой. М., 1996.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ

М. Г. Матвеева Городской методический центр управления образования, г. Казань, Россия

Summary. Emotional wellbeing promotes children's normal development, promotes to show their positive qualities, promotes to show benevolent relationship to other people. Dramatized performance of preschool children is one of way to make emotional sphere. This program «Play at theatre» renders psychodevelopmental and psychocorrectional effect on children's development. Age peculiarities and gender differences are taken into

account in this program. There are structure of studies and conducting methods in this article.

Keywords: emotional, children, emotional sphere, development.

Современные тенденции развития системы образования в России связаны с реализацией запроса на оптимальное обновление его содержания и методов в соответствии с прогрессом общества, науки, культуры. Общественный заказ на развитие системы образования предопределяется основной его целью — подготовкой подрастающего поколения к активной, творческой, конкурентоспособной жизнедеятельности в мировом сообществе, способного к решению глобальных проблем человечества.

Последние данные о готовности детей к обучению в школе говорят о том, что у современных дошкольников при достаточно высокой интеллектуальной готовности, наблюдается низкая социально-личностная готовность — дети идут в школу с неадекватной самооценкой, не умеют распознавать свои и чужие эмоции, общаться, устанавливать партнёрские отношения со сверстниками, что, как следствие, влияет на протекание адаптации детей к школе, а зачастую является причиной школьной дезадаптации.

Психологическое развитие личности осуществляется в деятельности. В ней растущий человек проходит путь от саморазличения, самовосприятия через самоутверждение к самоопределению, социально ответственному поведению и самореализации.

Ребёнок младшего дошкольного возраста не умеет управлять эмоциями. Его чувства быстро возникают и так же быстро исчезают. С развитием эмоциональной сферы у дошкольника чувства становятся более рациональными, подчиняются мышлению. Но это происходит, когда ребёнок усваивает нормы морали и соотносит с ними свои поступки.

Развитию эмоциональной сферы способствуют все виды деятельности ребёнка и общение с взрослыми и сверстниками. Дошкольник учится понимать не только свои чувства, но и переживания других людей. Он начинает различать эмоциональные состояния по их внешнему проявлению, через мимику и пантомимику. Ребёнок может сопереживать, сочувствовать герою, разыгрывать, передавать в театрализованной деятельности, сюжетно-ролевой игре различные эмоциональные состояния.

Эмоциональное благополучие способствует нормальному развитию личности ребёнка, выработке у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям. В настоящее время большинство психологов, занимающихся изучением интеллектуальной деятельности, признаёт роль эмоций в мышлении. Больше того, высказывается мнение, что эмоции не просто влияют на мышление, но являются обязательным его компонентом (Симонов, 1975; Тихомиров, 1969; Виноградов, 1972; Вилюнас, 1976; Путляева, 1979, и др.) или что большинство человеческих эмоций интеллектуально обусловлено. Одним из путей формирования эмоциональной сферы является театрализованная деятельность детей дошкольного возраста. Под театрализованной игрой понимается деятельность, моделирующая социальные отношения и подчинённая содержанию текста или проблемной ситуации, которые в свою очередь определяют основные черты образов персонажей, их действия и переживания. Для передачи образа, который складывается на основе представлений и развивающегося воображения, ребёнку необходимо представить состояние, чувства персонажа и понять причины его поступков в процессе восприятия текста. Благодаря нравственной направленности текста, театрализованная игра позволяет ребенку опосредованно решать проблемную ситуацию от лица своего персонажа, что способствует формированию навыков социального поведения. Разработанная нами программа «Играем в театр» оказывает психоразвивающее и психокоррекционное воздействие на развитие детей.

Анализ ситуации и прогнозирование возможны только с 5–6 лет. Театрализованная деятельность выбрана как наиболее доступная, интересная, на наш взгляд, для детей возраста 5–6 лет. Кроме того, эта деятельность является обязательной для реализации по программе дошкольного воспитания (Васильева Программа воспитания и образования детей дошкольного возраста), и поэтому не создаёт дополнительной нагрузки на детей, т. к. используется практически во всех дошкольных образовательных учреждениях, что подтверждает удобство использования нашей программы. В программе учитываются особенности возраста и гендерные различия, выявленные в результате нашего эксперимента.

Методика проведения занятий с детьми старшего дошкольного возраста по психологопедагогической программе «Играем в театр»

Занятия проводятся с детьми по подгруппам. Кратность занятий – 1 раз в неделю в первую половину дня. Продолжительность – 15–20 минут.

Структура занятий

- 1. Приветствие, напоминание правил поведения на занятии.
- 2. Упражнение на вхождение в занятие, саморегуляцию, сплочение коллектива.
- 3. 2-3 игры на развитие психических процессов у детей.
- 4. Беседа или мини-лекция об одном из героев сказки.
- 5. Психогимнастический этюд или упражнение на развитие эмоций.
- 6. Рефлексия.
- 7. Заключительная игра или этюд.

Задачи занятий:

- повысить социальный статус ребёнка в группе;
- формировать навыки выражения эмоций и их определения;
- знакомить ребёнка с новой информацией;
- формировать положительное отношение к содержанию занятия и положительную мотивацию к взаимодействию со сверстниками и взрослыми;
- развивать внимание, мышление, восприятие;
- создавать условия для активного восприятия детьми предлагаемого взрослым материала.
 Результаты работы по программе показаны в таблице 1.

Таблица 1 Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста

Возраст детей	Уровни эмоционального развития		
	Высокий, %	Средний, %	Низкий, %
5 лет	0	30	70
6 лет	5	60	35
7 лет	8,3	75	16,7

Из полученных результатов можно сделать вывод, что специализированная работа по формированию эмоциональной сферы детей посредством театрализованной деятельности дошкольного возраста даёт положительные результаты и может быть использована в дошкольных образовательных учреждениях.

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

И. А. Федякова Детский сад № 465, г. Екатеринбург, Россия

Summary. The paper addresses the problem of the formation of subjective properties of the individuality of pupils. Under the subjective personality traits, we consider the properties: initiative, independence, responsibility. In the secondary school conducted an experiment: in the last 7 years were examined and approved the plan, students work on the formation of subjective properties of the individuality of pupils. In the process were described and recorded the basic techniques and methods of forming this property.

Keywords: subjective properties, individuality, pupils.

Утверждение идеи полной свободы личности, плюрализма мнений, а также норм и правил организации жизни индивидов, всеобщей толерантности привело в последней четверти XX века к качественно новой образовательной ситуации.

Изменения, происходящие в экономической и политической жизни нашего общества, неизбежно ведут к формированию нового социального заказа на выпускника школы.

В государственной Программе развития воспитания в системе образования России указывается на необходимость создания условий для формирования системы воспитания подрастающих поколений в соответствии с их потребностями и общественными запросами, содействующей развитию социальной и культурной компетенции личности, её самоопределению в социуме.

Как показывает анализ методической литературы, субъектные свойства личности в контексте философского осмысления есть стержень процесса её становления. А. Н. Леонтьев, Р. С. Немов, А. В. Петровский и др. связывают решение проблемы источников и движущих сил развития личности с одной из важнейших потребностей человека — быть личностью.

Актуальность проблемы формирования у школьников субъектных свойств личности в образовательном процессе обусловлена противоречием и неразработанностью условий внедрения, научно-методического обоснования этого процесса как в педагогической теории, так и в практике работы общеобразовательной школы.

В определении понятия «личность» мы придерживаемся точки зрения В. Н. Мясищева, согласно которой, личность — это система отношений к миру и самому себе, которая формируется под воздействием отражения сознанием человека окружающей действительности, являясь одной из форм этого отражения.

Под развитием субъектных свойств личности мы понимаем процесс внешнего и внутреннего последовательного качественного изменения умений, способностей, потребностей младших школьников в деятельности.

Ценность современного урока определяется его направленностью на формирование у младших школьников учебной инициативности, самостоятельности, ответственности, способности расширять свои знания, умения действовать по собственной инициативе.

Возможным средством формирования субъектных свойств личности младшего школьника являются психолого-педагогические условия.

Под психолого-педагогическими условиями мы понимаем конкретный способ взаимосвязанных мер в учебновоспитательном процессе, направленных на формирование субъектных свойств личности (инициативности, самостоятельности, ответственности) младшего школьника, учитывая психологические особенности, продуктивные и эффективные способы и приёмы деятельности в заданных условиях [6, с. 12–43].

Определён и обоснован комплекс психологопедагогических условий эффективной реализации программы формирования субъектной личности со свойствами инициативности, самостоятельности и ответственности в учебном процессе, который включает в себя:

- первое выделенное нами условие специально моделируемая деятельность педагога с заданным вариативным содержанием, предусматривающая учёт уровня развития младшего школьника;
- второе и третье условия свободный выбор видов деятельности на основе педагогической поддержки.

Важно отметить, что первое педагогическое условие является внешним по отношению к младшему школьнику, второе и третье — внутренние условия. Данные условия в реальном процессе тесно связаны между собой.

В результате проделанной работы были сформулированы критерии и показатели оценки уровня сформированности субъектных свойств личности [3, с. 5–23].

Таблица 1 Критерии и показатели сформированости субъектных свойств личности (инициативности, самостоятельности, ответственности) младшего школьника как результата

Nº	Критерии	Nº	Показатели
1	Самостоятельно по- ставленная цель (проявление ини- циативности)		Знание понятия «цель»
		2	Знание характеристик цели
		3	Знание основ целеполагания
		4	Умение поставить цель
		5	Наличие критериев достижения цели
2	Планирование соб- ственной деятель- ности по достиже- нию поставленной цели		Понимание важности и необ- ходимости плана собственной деятельности для достижения поставленной цели
		2	Знания о том, что такое план собственной деятельности и как он составляется
		3	Умение планировать свою дея- тельность

		4	Наличие плана собственной деятельности для достижения поставленной цели
3	Самостоятельная деятельность по достижению цели (проявление самостоятельности)	1	Выполнение деятельности по достижению поставленной цели при отсутствующем контроле со стороны (в соответствии с определенными задачами и составленным планом)
			Осознанность деятельности
			Осуществление самокон- троля за деятельностью по достижению цели
		4	Принятие на себя ответствен- ности за осуществляемую дея- тельность
4	Самоанализ собственной деятельно- сти по лостижению	1	Понимание важности и необ- ходимости самоанализа собст- венной деятельности
С		O	Знание форм проведения самоанализа
		3	Определение продуктивности собственной деятельности по достижению цели
		4	Наличие выводов по усовер- шенствованию своей работы

Успешное формирование субъектных свойств личности предполагает соблюдение комплекса психологопедагогических условий:

• образовательная система школы ориентирована на педагогическую поддержку формирования субъектных свойств личности младшего школьника;

- конструирование педагогического процесса опирается на актуальные и доминирующие потребности школьников, в школе создаются условия для активного межличностного общения;
- эффективно используется педагогический инструментарий, способствующий активному вовлечению школьников в различные виды деятельности;
- в школе и окружающем её социуме реализуется спектр видов деятельности (учебная, игровая, трудовая), способствующих формированию субъектных свойств личности младшего школьника.

Использование всех вышеописанных условий является необходимым и достаточным для эффективного формирования субъектных свойств личности младшего школьника в общеобразовательной школе.

Библиографический список

- 1. Айзман Р. И., Айзман Л. К., Жарова Г. Н. Подготовка ребёнка к школе. – Томск: Пеленг, 1994.
- 2. Акимова М. К. Особенности умственного развития учащихся // Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания. – М.: 1984.
- 3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания // Психология личности. М.: 1982.
- 4. Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. М., 1997.
- 5. Бабанский Ю. К. Об актуальных вопросах методологии и дидактики // Педагогика. 1998. № 4. С. 45–49.
- 6. Баранова Э. А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников. СПб., 2005.
- 7. Безруких М. М., Бунеев Р. Н., Виноградова В. Ф., Вохмянина Л. А., Клепинина З. А., Конышева Н. М., Леонтьев А. А. Концепция содержания непрерывного образования.
- 8. Березина В. А., Волжина О. В., Зимняя И. А. Воспитать человека: сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания. М.: Вентана-Граф, 2003.
- 9. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. M., 1986.
- 10. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. М., 1997.

СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ

Е. П. Ащепкова Центр психолого-медико-социального сопровождения «Вита», г. Гай, Оренбургская область, Россия

Summary. This article contains the information about the Biofeedback system, as a helpful tool in the work of a psychologist. This article describes the system of correction work with children and the basic skills, which children can get with the help of the computerized program «Biofeedback».

Keywords: Biofeedback system (BFB), Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD).

В последнее время проблема стресса, адаптации и поведенческих нарушений детей является одной из актуальных тем психологии. Также важной проблемой в детской психологии на сегодняшний день является синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) [1].

Систематизированные коррекционно-развивающие занятия по программе БОС помогают психологу образования облегчить коррекционную работу, связанную с данными проблемами, обучив ребёнка диафрагмально-релаксационному типу дыхания.

Деятельность в рамках программы БОС открывает широкие возможности для психологов в работе с детьми:

- 1. Обучение навыку диафрагмально-релаксационного типа дыхания. Данный навык, приобретённый ребёнком, позволит ему самостоятельно корректировать функциональное состояние своего организма в трудных жизненных ситуациях.
- 2. Обучение навыку саморегуляции физического состояния. Участник программы обучается распознавать напряжение в своём теле и волевыми усилиями расслаблять те или иные группы мышц.
- 3. Обучение саморегуляции навыку психического программы состояния. Участник обучается отслеживать свои эмоции и контролировать их с спокойно реагируя помощью дыхания, (резкие происходящие вокруг изменения звуки,

- исчезающая картинка, тревожная музыка и т. д. предусмотренные программой БОС) [2].
- 4. Индивидуальное консультирование по проблемам ребёнка. Ребёнку легче формулировать свои мысли, когда он наглядно видит и понимает, что происходит в его организме и как это влияет на его самочувствие и поведение.

После каждого коррекционно-развивающего занятия дети получают домашнее задание на закрепление навыков, отрабатываемых во время тренировки на компьютерно-аппаратном комплексе БОС (под присмотром специалиста), и самостоятельно в домашних условиях закрепляют полученный навык [2].

Таким образом, данная система работы позволяет в короткие сроки обучить ребёнка отслеживать и корректировать собственные эмоциональные проявления, снижать мышечное напряжение в теле, используя диафрагмальнорелаксационное дыхание. Следовательно, ребёнок менее подвержен стрессу, более усидчив, что отражается положительно на школьной успеваемости. Что касается проблемы СДВГ, данная система работы по программе БОС позволяет добиться хороших результатов в повышении адаптивности детей с СДВГ к условиям школьной и социальной жизни [1].

Библиографический список

- 1. Сметанкин А. А., Яковлев Н. М. Общие вопросы применения метода БОС. СПб.: ЗАО «Биосвязь», 2008. 102 с.
- 2. Карандасова О. Е., Сметанкин А. А. Методические рекомендации по работе в программе Нейрокор 3.1.С СПб.: ЗАО «Биосвязь», 2008. 102 с.

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И САМООЦЕНКА ДЕТЕЙ, ПОДРОСТКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ХИМИЧЕСКОГО ЗАГРЯЗНЕНИЯ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

В. В. Потапенко Ставропольский государственный университет, г. Ставрополь, Россия

Summary. Environment not only external condition, but also original source of development of the child. It causes a high urgency of researches of

influence chemically adverse environments on mental development of children and teenagers and their self-appraisal.

Keywords: leaders, outcast, a self-appraisal, mental development.

Важным фактором становления личности подростков является окружающая среда [1]. Среда не только внешнее условие, но и подлинный источник развития ребёнка [2]. Это обусловливает высокую актуальность исследований воздействия химически эконеблагоприятной среды на психическое развитие детей и подростков и их самооценку.

В связи с вышеизложенным нами было проведено обследование подростков 11–17 лет, проживающих в условиях химического загрязнения окружающей среды (концентрация вредных химических веществ в воздухе превышала ПДК в 3–8 раз). Контрольную группу составили подростки, проживающие в условиях экологического благополучия. Количество обследованных составило 1155 человек, в том числе 555 мальчиков и 600 девочек. Обследование проводили, используя метод психологического тестирования «Социометрия» Дж. Морено. Результаты обследования подвергались статистической обработке.

Согласно результатам исследования химическое загрязнение окружающей среды приводит к изменению соотношения лидеров и отверженных в популяции школьников, более выраженному у девушек 14–15 и 17 лет и у мальчиков 11–16 лет. В указанные возрастные периоды процент лидеров и отверженных в опытной группе значительно ниже, чем в контрольной. В условиях экологического неблагополучия процент ведомых выше, чем в контрольной группе.

Результаты исследования самооценки по методике «Круг» показали, что в контрольной группе мальчики и в 12, и в 14 лет имеют низкую самооценку 5,0%, у 95,0% документирован эгоцентризм. У девочек контрольной группы низкая самооценка в 12 лет выявлена у 15,0%, эгоцентризм — у 85,0%, в 14 лет низкая самооценка документирована у 33,3%, эгоцентризм — у 66,6%. Таким образом, начиная с 12 лет, девочки контрольной группы выявляют более низкую самооценку по сравнению с мальчиками, и являются менее эгоцентричными.

Проживание в условиях химического загрязнения окружающей среды приводит к снижению самооценки у мальчиков 12, 14 лет и повышению у девочек 14 лет. Так, в

экспериментальной группе у мальчиков 12 лет низкая самооценка выявлена у 7,2%, в 14 лет — у 15,0%, в то время как у девочек 14 лет — у 14,8% (в контрольной группе у 33,3%). При этом у 85,1% 14-летних девочек-подростков экспериментальной группы выявлен эгоцентризм (в контрольной группе у 66,6%).

Таким образом, проведённые нами экспериментальные исследования подтверждают положение о том, что психическое развитие детей и подростков зависит от условий окружающей среды. В 14 лет среди девочек, проживающих в химически загрязнённом районе, выявлено в 2 раза меньше девочек с низкой самооценкой, чем среди девочек контрольной группы, в то время как среди мальчиков, проживающих в химически загрязнённом районе, выявлено в 3 раза больше подростков с низкой самооценкой. У большинства девочек экспериментальной группы преобладает эгоцентризм.

Библиографический список

- 1. Губарева Л.И., Мизирева О.М., Чурилова Т.М. Экология человека: практикум для вузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 112 с.
- 2. Агаджанян Н.А., Никитюк Б.А. Экология человека. М.: Астрахань, 1996.

ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ ДЕВИАЦИЙ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

Т. Д. Молодцова Таганрогский государственный педагогический институт, г. Таганрог, Россия

Summary. The article deals with juvenile deviations as a social psychological phenomenon and their peculiarities in Children's Homes. Some recommendations are given for organizing preventive and corrective measures to overcome them.

Keywords: deviation, teenager, Children's Home, preventive measures, corrective work, compensation, social deviation.

Общество всегда уделяло особое внимание проблеме поведения людей, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам. В последние годы в связи с общественным кризисом нашего общества интерес к проблеме отклоняющегося поведения

значительно возрос. Интерес к проблеме девиантности начал складываться не в рамках психологии, а в социологических и криминологических трудах, из которых особого внимания заслуживают работы таких авторов, как Ч. Беккариа, М. Вебер, Э. Дюркгейм, О. Конт, Р. Миллз, Т. Парсонс, П. Сорокин, Э. Фромм и др. Из отечественных ученых следует назвать Л. И. Божович, Л. В. Выготского, Я. И. Гилинского, И. С. Кона, А. С. Макаренко, Ю. Клейберга, М. Г. Ярошевского и др. [1, 3].

Опыт работы в детский домах позволяет говорить о том, что сейчас в учреждениях сиротского типа на первый план выходят проблемы не материальные, связанные с общим уходом за детьми и сохранением их физического здоровья, а психологические. Распространение явления социального сиротства в нашей стране обусловлено особыми социальными условиями и процессами в обществе [2, с. 195–196].

Ребенок, попавший в детский дом, нередко уже имеет девиации. Они могут усилиться многими факторами. Например, он в детском доме должен адаптироваться к большому числу сверстников. Постоянное пребывание в коллективе создает напряжение, тревожность, иногда вызывает агрессию. В детских домах распространены гомосексуализм, сексуальные отклонения. Все это результат недостающей родительской любви, отсутствия положительных эмоций социально адаптированного человека. Там нет помещения, где ребенок мог бы побыть один, отдохнуть от постоянной толпы, проанализировать свои поступки. Формируется определенный стандартный социальный тип личности. Стремясь к обособлению, дети осваивают чердаки и подвалы. И это, в особенности, без опеки взрослых, приводит к безрассудным поступкам, побегам и бродяжничеству. Одновременно у детей детского дома, живущих на государственном обеспечении, формируются иждивенческие черты («нам должны, дайте»), отсутствуют ответственность и бережливость. В таком учреждении ребенок постоянно общается с одной и той же группой сверстников, это препятствует развитию навыков общения с незнакомыми людьми. Они напряжены со взрослыми, демонстрируют потребительское к ним отношение, постоянно требуют решения своих проблем. Это объясняется тем, что их нормальные отношения с первыми в их жизни взрослыми были нарушены.

Как показывает анализ опыта работы учреждений, успех достигается в тех коллективах, где проводится правильная профилактическая и коррекционная работа, а именно: уделяется внимание подготовке детей к социальной самозащите, создаются ситуации свободного выбора, педагогически регулируется взаимодействия детей разного возраста, организуется широкое общение вне среды детского дома, правильно организуется деятельность по самообслуживанию, дети получают максимум внимания, что компенсирует отсутствие родительской ласки.

В настоящее время идет перестройка жизни детских домов по пути создания семейных детских домов, увеличены расходы на содержание воспитанников, создаются общественные объединения, помогающие детям-сиротам.

Библиографический список

- 1. Олиференко Л. Профилактика социального сиротства: региональная модель // Социальная педагогика. 2003. N^{o} 1.
- 2. Энциклопедия психологических тестов. М., 1999.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СИРОТ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

О. Н. Бабушкина Томский государственный университет, г. Томск, Россия

Summury. Adolescence is the last period of stay of children in residential care. At this moment they are preparing for independent living. The results of the study of psychological features of social orphans.

Keywords: teenagers are social orphans, success, motivation for self-actualization.

По разным оценкам специалистов, в России сейчас насчитывается около полумиллиона детей – сирот, около 10 % из них – сироты, родители которых умерли. Остальные – социальные сироты, т. е. дети, лишённые семьи при живых родителях. Размах социального сиротства, наряду с низкой средней продолжительностью жизни, высоким показателем смертно-

сти и высоким процентом самоубийств, является индикатором неблагополучного состояния нашего общества [3].

На протяжении нескольких лет нами проводились исследования некоторых особенностей личности подростков, воспитанников детских домов. Как известно, подростковый возраст — последний период пребывания детей в учреждении интернатного типа. В этот момент они готовятся к самостоятельной жизни, к вступлению в новый, чуждый для них мир. И именно в этот период ребёнок как никогда нуждается в понимании и поддержке со стороны близких людей, которых у воспитанников детских домов зачастую нет.

Проведённое нами исследование представлений об успешности подростков-социальных сирот позволило сделать следующие выводы.

Воспитанники детских домов имеют несформированные представления об успешности. Количество ответов «не знаю» на открытые вопросы (Что такое успешная жизнь, успешный человек? Что мне необходимо для достижения успеха? Что поможет мне достичь успеха?) достигает 70 %. Интересно то, что среди ответов детей-сирот нет слова «друзья». Казалось бы, в условиях детского дома, в ситуации определенного эмоционального дефицита, нет более близких людей подростку, чем друзья, которые способны скомпенсировать недостаток эмоционального тепла. Тем более, что в подростковый период ведущей деятельностью является общение со сверстниками. Но, видимо, специфика взаимодействия со сверстниками в условиях детского дома не способствует развитию чувства осознания ценности дружбы. Говоря об успешном человеке, дети-сироты мало или совсем не пишут о карьере, только об образовании, что может свидетельствовать о неразвитости чувства временной перспективы, имеющего большое значение для подросткового возраста и дальнейшего развития личности [1]. Говоря об успешности, дети, воспитанники детского дома, не упоминают о материальной обеспеченности. Игнорирование сиротами материальной стороны жизни может свидетельствовать об отсутствии умения обращаться с деньгами, что может вызвать трудности при вступлении в самостоятельную жизнь. Трудности в понимании феномена успешности, а вследствие этого проблемы в достижении успеха, характерные для воспитанников детских домов, могут быть связаны с такими факторами, как социальный статус

«ничейности» — никто ими не интересуется, по существу, они никому не нужны, что порождает состояние незащищённости, неуверенности в себе, в своём будущем [2].

Также нами было проведено исследование мотивации к самореализации подростков, воспитанников детских домов.

В структуре мотивации достижения успеха у социальных сирот преобладает интериоризация успеха. Высокий процент подростков считают успехом - преодоление препятствий, призвание. Таким образом, их внутренняя мотивация к самореализации существенно преобладает над внешней. Это значит, что выбирая для себя путь к достижению того, что они называют успехом, они предполагают пройти его, ориентируясь преимущественно на себя, свои силы и возможности. Нами было замечено, воспитанники детских домов в большинстве своём связывают успех с удачей, везением. Низкие показатели получились по шкале успех - как власть и успех - признание другими. У сирот отсутствуют потребность доминирования над другими, желание самостоятельно контролировать своё социальное окружение, быть ведущими, а не ведомыми; а так же отсутствует потребность к признанию, уважению со стороны своего социального окружения. Это может быть следствием влияния той среды, в которой находятся подростки, где им практически не дают права выбора, свободы действий, они привыкли к атмосфере полного контроля.

Всё вышесказанное позволяет дополнительно подчеркнуть остроту проблемы социального сиротства и необходимость поиска новых средств её разрешения.

Библиографический список

- 1. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2006. 608 с.
- 2. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Дети без семьи. М.: Педагогика, 1990. 159 с.
- 3. Соловьёв А. В. Социальное сиротство: грани проблемы // Сибирский психологический журнал. 2009. N^{o} 34. С. 86–89.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПРОЯВЛЕНИЕ ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

О. Е. Ванина, Д. Е. Чеснокова Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Россия

Summary. The article deals with the phenomenon of social networks dependence among modern teenagers. Correlation between power of dependence on social networks and such parameters as personal aggression and features of behavior in group are analyzed. Gender aspects of dependence on social networks are studied. Preventive measures of this phenomenon at teen age are offered.

Keywords: phenomenon of social networks dependence, teen age, personal aggression, behavior.

Подростковый возраст (отрочество) – период жизни человека от детства до юности (от 11–12 до 14–15 лет). В этот самый короткий по астрономическому времени период жизни подросток проходит великий путь в своём развитии: через внутренние конфликты с самим собой и с другими, через внешние срывы и колоссальные достижения он обретает чувство взрослости, приходит к порогу юности [5].

Подростковый возраст относится к числу кризисных возрастов; в этот период человек наиболее подвержен различным отклонениям в поведении. Неправильное воспитание, недостаточное внимание к интересам подростка со стороны родителей, следование нормам группы сверстников — эти и другие факторы могут легко спровоцировать подростка к уходу в отклоняющееся от норм поведение.

Поведение – это термин, указывающий на все внешние проявления активности человека. С одной стороны, эти проявления могут рассматриваться как поверхностные, многозначные, а с другой – всегда выражают наши глубинные переживания, отношение к окружению, нашу сущность. Говоря о нарушении поведения, имеются в виду те его изменения или проявления, которые осложняют, искажают или препятствуют нашему свободному выражению себя; сковывают, ухудшают наши отношения; наносят вред нашему душевному и/или физическому здоровью; негативно сказываются на трудоспособности, адаптации к требованиям окружающего мира; ухудшают качество жизни. Многие из подобных нарушений тесно связаны с другими сфе-

рами нашей жизни (эмоциональной, волевой, межличностной и пр.), выделение их в отдельную группу имеет чисто практический смысл – упрощается распознавание серьёзных затруднений в функционировании нашей психики.

Оценка любого поведения всегда подразумевает его сравнение с какой-то нормой, проблемное поведение часто называют девиантным, отклоняющимся. Девиантное поведение — это система поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы (психическое здоровье, права, культура, мораль). Аддиктивное поведение наряду с беспризорностью, бродяжничеством, и деликвентным поведением (совершение проступков или мелких правонарушений, не влекущих за собой привлечения к уголовной ответственности) относят к отклоняющемуся или девиантному поведению.

Подростковый возраст (пубертатный период) с его бурными нейроэндокринными сдвигами в связи с половым созреванием считается фактором, способствующим злокачественному развитию девиантного поведения [5].

Девиантное поведение подразделяется на две большие категории. Во-первых, это поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья, подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии. Во-вторых, это поведение антисоциальное, нарушающее какие-то социальные и культурные нормы, особенно правовые. Когда такие поступки сравнительно незначительны, их называют правонарушениями, а когда серьёзны и наказываются в уголовном порядке — преступлениями; соответственно говорят о делинквентном (противоправном) поведении.

К первой из обозначенных выше групп относятся различного рода зависимости или аддикции (от англ. addiction – зависимость). Учение о зависимостях сформировалось на стыке психологии и медицины; определённый вклад вносят также педагогика и социология. На рубеже двадцать первого столетия на стыке этих наук образовалась новая – аддиктология, или наука о зависимостях.

Наряду с поиском и совершенствованием средств борьбы с развивающимися по эпидемической модели традиционными видами зависимостей, такими, как наркотическая (включая токсикоманию), алкогольная или табачная, наблюдается отчётливая тенденция к выработке более широкого представления о зависимости. Фактически ста-

вится вопрос о многообразии способов «ухода» из реальной жизни путём изменения состояния сознания [1].

На строгом разграничении аддиктивного поведения как форме девиантного поведения и аддикции как болезни настаивал А. Е. Личко. Ц. П. Короленко даёт более широкую трактовку определения аддиктивного поведения: это «одна из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путём изменения своего психического состояния посредством приёма некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определённых предметах или активных видах деятельности, что сопровождается развитием интенсивных эмоций».

* * *

В настоящее время в России и за рубежом остро обозначилась проблема интернет-зависимости. Интернет прочно вошёл в нашу жизнь, и с каждым днём количество интернет-пользователей возрастает. Всемирная сеть предоставляет широкие возможности для пользователей, но может привести к возникновению специфических проблем: с уверенностью можно говорить о существовании феномена интернет-зависимости (психическое расстройство, навязчивое желание подключиться к Интернету и болезненная неспособность вовремя отключиться от него).

Родоначальниками психологического изучения феноменов зависимости от Интернета могут считаться два американца: клинический психолог К. Янг и психиатр И. Голдберг. В 1994 г. К. Янг разработала и поместила на веб-сайте специальный опросник, получила почти 500 ответов для анализа. И. Голдберг в 1995 г. предложил набор диагностических критериев для определения зависимости от Интернета, построенный на основе признаков патологического пристрастия к азартным играм (гемблинга). В 1997—1999 гг. были созданы исследовательские и консультативно-психотерапевтические веб-службы по данной проблематике [2].

На современном этапе развития представляется возможным говорить о формировании интернет-субкультуры, обладающей практически полным набором необходимых признаков: собственным сленгом, внутренней иерархией, определёнными этическими нормами, достаточным количеством формальных и неформальных лидеров, форми-

рующих вокруг себя устойчивые сообщества пользователей, осуществляющих идейное предводительство.

Как всякая субкультура, Интернет объединяет большие группы подростков, формирует круг интересов и общения, стимулирует развитие межличностных отношений и имеет свои положительные и отрицательные факторы влияния на индивидуальную сферу психической деятельности своих членов.

В реальном общении со сверстниками возможности отождествления с идеальным «Я» ограничены непосредственным контактом, допускающим возникновение ситуаций, резко проявляющих несоответствие между реальными и декларируемыми качествами. Это обстоятельство практически полностью исключено при коммуникации в пределах сети. В большинстве случаев общение в рамках сети не предполагает в последующем переноса отношений в физический мир, что оставляет за пользователями полную свободу действий.

Сетевое общение позволяет подростку жить в образах своей мечты и осуществлять в рамках этих образов столь желаемую (сколь и невозможную в реальных условиях) коммуникативную активность.

Последние два десятилетия ознаменовались повсеместным распространением Интернета как в профессиональной, так и обыденной жизни десятков миллионов людей. Через Интернет делаются покупки, происходит общение, берётся информация обо всех аспектах жизни, реализуются сексуальные и игровые пристрастия и многое другое. Как справедливо замечают израильские психологи, «кажется, нет такого аспекта в жизни, который не затронул бы Интернет». Всё это привело к тому, что для общества стала актуальной проблема патологического использования Интернета, за рубежом обозначенная ещё в конце 80-х годов прошлого века [3].

Сравнительно недавно в Интернете появился принципиально новый вид сайтов — это сайты социальных сетей, которые предоставляют своим пользователям широкие возможности для общения и развлечения. Одной из черт социальных сетей является система друзей и групп, которые пользователь может выбирать, руководствуясь своими интересами.

Феноменологическое поле зависимости от социальных сетей представлено следующими проявлениями: увеличение времени, проводимого в социальной сети; ухудшение настроения при отсутствии возможности выхода в социальную сеть и его улучшение при появлении таковой; сокращение реального общения и интересов, не связанных с социальной сетью; перевод общения в интернетпространство.

Лидерами по числу зарегистрированных пользователей являются следующие социальные сети: Facebook, MySpace, ВКонтакте, Одноклассники; они объединяют людей в различных странах благодаря общим интересам.

Учитывая, что подростковый возраст наиболее повержен различным отклонениям в поведении, стоит отметить, что проблема интернет-зависимости наиболее остро затронула данную возрастную группу, в первую очередь по причине удовлетворения потребности в общении, являющейся для подростков одной из ведущих.

* * *

Целью нашего практического исследования является изучение зависимости от социальных сетей среди современных подростков. Предметом изучения выступают факторы, влияющие на проявление зависимости от социальных сетей в подростковом возрасте.

Для достижения цели нами были поставлены задачи:

- 1. Исследовать выраженность зависимости от социальных сетей в подростковом возрасте.
- 2. Изучить мотивы использования социальных сетей подростками.
- 3. Изучить взаимосвязь подростковой агрессивности и степени зависимости от социальных сетей.
- 4. Установить связь между особенностями поведения и общения подростков и выраженностью зависимости от социальных сетей.
- 5. Изучить половые различия в выраженности зависимости от социальных сетей среди подростков. Нами были выдвинуты следующие **гипотезы**:
- Проблема зависимости от социальных сетей актуальна для современных подростков.

- Чем сильнее выражены такие формы агрессии, как косвенная и вербальная, тем сильнее выражена зависимость от социальных сетей в подростковом возрасте.
- Существует взаимосвязь между особенностями поведения человека в группе и зависимостью от социальных сетей: чем сильнее выражено стремление к общению внутри группы, тем сильнее будет выражена зависимость от социальных сетей.

Методами исследования стали психологическое тестирование, анкетирование, а также математическая обработка данных с помощью статистических методов (U-критерий Манна-Уитни, Rs-критерий Спирмена). Для проведения исследования были использованы следующие **методики**:

- 1. Методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки. Содержит шкалы: физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины (автоагрессия).
- 2. Методика Q-сортировка В. Стефансона. Предназначена для изучения представлений испытуемого о себе на основании шести тенденций поведения в группе: тенденции к зависимости / независимости; тенденции к общительности / необщительности; тенденции к «борьбе» / к избеганию «борьбы».
- 3. Авторская анкета для изучения зависимости от социальных сетей. Позволяет изучить степень активности и мотивы нахождения подростков в социальных сетях, даёт общее представление об особенностях поведения в социальных сетях.
- 4. Авторская методика для диагностики зависимости от социальных сетей. Вопросы данной методики составлены на основе психологических (хорошее самочувствие или эйфория за компьютером; невозможность остановиться; увеличение количества времени, проводимого за компьютером; пренебрежение семьёй и друзьями; ощущение пустоты, депрессии, раздражения не за компьютером; ложь работодателям или членам семьи о своей деятельности; проблемы с работой или учёбой) и физиологических (сухость в глазах; головные боли; боли в спине; нерегулярное питание, пропуск приёмов пищи; пренебрежение личной гигиеной; расстройства сна, изменение режима сна)

симптомов, характерных для интернет-зависимости, выделенных М. Орзак и опасных сигналов, предвестников интернет-зависимости, выделенных Кимберли Янг (навязчивое стремление постоянно проверять электронную почту; предвкушение следующего сеанса он-лайн; увеличение времени, проводимого он-лайн; увеличение количества денег, расходуемых на Интернет). Методика содержит 19 вопросов.

Исследование проводилось на учениках 9-х классов средних общеобразовательных школ г. Новосибирска в 2010 году. Возраст опрошенных 15–16 лет. Выборка составила 81 человек, из которых 44 % девочки и 56 % мальчики.

Результаты исследования

В предыдущем исследовании, посвящённом изучению интернет-зависимости подростков, нами было установлено, что наибольшее количество времени, проводимого в Интернете, подростки проводят на сайтах социальных сетей — 41 %; 21 % времени подростки тратят на посещение всех других сайтов; 18 % времени уходит на сетевые игры; 20 % — на общение посредством почты, чата, ICQ.

В ходе обработки анкетных данных было установлено, что наиболее популярным среди современных подростков является сайт «ВКонтакте», который прост в использовании и не требует платной регистрации — на нём зарегистрированы 93 % опрошенных, далее идут сайты «Мой Мир» (46 %) и «Одноклассники» (17 %).

При этом об активности пользования данными сайтами свидетельствует тот факт, что половина опрашиваемых отметили, что информацию на своей страничке они обновляют не реже чем раз в неделю.

Далее мы проанализировали, чем привлекательны для подростков сайты социальных сетей. Результаты опроса по-казали, что лидирующим мотивом является общение, что непосредственно связано с ведущим видом деятельности подросткового возраста. Это подтверждает и тот факт, что 56 % опрашиваемых отметили важность приобретения новых знакомств с помощью таких сайтов. Отметим, что 54 % считают, что на сайтах социальных сетей можно рассказать о себе, выкладывая информацию и фотографии, ведя блоги и участвуя в различных обсуждениях. Мы можем объяснить это тем, что на данных сайтах удовлетворяется и другая, не

менее важная потребность подростков – потребность в самовыражении.

Данные опроса по методике, диагностирующей зависимость от социальных сетей, показали, что 68 % подростков имеют средний и высокий уровень зависимости. Таким образом, можно заключить, что проблема зависимости от социальных сетей актуальна для современных подростков.

Достоверных различий между группами мальчиков и девочек по выраженности зависимости от социальных сетей установлено не было. Однако нам представляется интересным тот факт, что в прошлом году на этой же выборке были получены несколько иные результаты, а именно: нами были обнаружены различия между мальчиками и девочками в уровне зависимости от социальных сетей. В группе с высоким уровнем зависимости было значимо большее количество девочек (p<0,01), в то время как в группе с низким уровнем зависимости значимо большее количество мальчиков (p<0,05). Таким образом, мы видим, что сайты социальных сетей становятся одинаково популярными как для девочек, так и для мальчиков.

Для проверки нашей гипотезы о связи личностной агрессивности и выраженности зависимости от социальных сетей мы проведи диагностику уровня агрессивности подростков с помощью опросника А. Басса, А. Дарки. В целом по выборке наиболее высокие баллы подростки набрали по показателям вербальной, физической агрессивности, а также по негативизму. Значимые различия между мальчиками и девочками наблюдаются по шкалам вербальной и косвенной агрессии: у девочек показатели вербальной и косвенной агрессии выше (р<0,01).

В процессе исследования обнаружены связи между зависимостью от социальных сетей и индексом агрессивности, а также между зависимостью от социальных сетей и такими видами агрессии как косвенная, вербальная, раздражение и негативизм (по опроснику А. Басса и А. Дарки). Показатели корреляций представлены в таблице 1.

Коэффициенты корреляции (Rs-критерий Спирмена) между выраженностью зависимости от социальных сетей и выраженностью агрессивности (по опроснику A. Басса и A. Дарки)

Параметры		Показатель	Уровень
1	2	корреляции по критерию Спирмена (Rs)	значимости (p)
Зависимость от социаль-	Индекс агрессивности	0,53	0,01
	Косвенная агрессия	0,43	0,01
	Вербальная агрессия	0,53	0,01
	Раздражение	0,36	0,05
	Негативизм	0,39	0,01

Общение в Интернет-пространстве может восприниматься более безопасным, так как в сети есть возможность выражать агрессию без опасений получить ответную реакцию или наказание, вследствие чего подростки с высоким уровнем агрессивности, имеющие трудности в межличностном общении, будут быстрее попадать в зависимость от социальных сетей.

Подросткам, находящимся на расстоянии от людей, с которыми происходит общение в социальных сетях, гораздо проще с точки зрения безопасности проявлять вербальную агрессию, либо продумывать свои слова (так как есть время, чтобы сформулировать и написать мысль, прежде чем отправить её собеседнику). Эти возможности также могут привести к тому, что подростки с высокой вербальной агрессивностью быстрее будут попадать в зависимость от социальных сетей.

Связь зависимости от социальных сетей и негативизма объясняется тем, что некая обезличенность, закрытость, ощущаемая при общении в виртуальном пространстве, даёт возможность чувствовать себя в большей безопасности, критикуя других людей или их мнения, правила. И подросток, имеющий повышенный уровень негативизма и видя-

щий лёгкий способ выражения этого негативизма посредством социальных сетей, быстрее будет попадать в зависимость от них.

Подростки с повышенным уровнем раздражительности, зная, что их реакции могут навредить отношениям с окружающим, могут также предпочитать общаться посредством интернета, который позволяет им обдумывать реакция и действия, прежде чем их совершить.

Социальные сети также дают большие возможности для выражения косвенной агрессии: посредством комментирования статусов и фотографий других людей, создания закрытых групп и т. д.

Для установления связи между зависимостью от социальных сетей и особенностями поведения в группе, мы использовали данные, полученные с помощью опросника q-сортировка Стефансона.

Нами были обнаружены связи между такими шкалами, как зависимость от группы и избегание борьбы и зависимость от социальных сетей. Показатели корреляции приведены в таблице 2.

Таблица 2 Коэффициенты корреляции (Rs-критерий Спирмена) между выраженностью зависимости от социальных сетей и выраженностью параметров избегания борьбы в группе и зависимости от группы (по опроснику Стефансона)

Параметры		Показатель	Уровень
1	2	корреляции	значимости
		по крите-	(p)
		рию Спир-	
		мена (Rs)	
Зависимость от социаль- ных сетей	Избегание борьбы	-0,29	0,05
	Зависимость от группы	-0,35	0,05

Если рассматривать социальные сети как способ самовыражения (о чём свидетельствуют предыдущие данные), то отрицательная связь между зависимостью от социальных сетей и зависимостью от группы объясняется

разнонаправленными, противоположными тенденциями: зависимость от группы в данном случае будет тенденцией к конформности, а зависимость от социальных сетей — тенденцией к выделению, обособлению, выражению, то есть своего рода неконформности.

Этой же тенденцией к самовыражению, даже путём несогласия с групповыми нормами, отказа от компромиссов можно объяснить и стремление подростка к «избеганию борьбы» и его зависимость от социальных сетей.

Обнаружена связь между активностью на сайтах социальных сетей и таким показателем, как тенденция к борьбе (Rs=0,39; p<0,05). Тенденция к принятию борьбы может быть связана со стремлением подростка получить более высокий статус. Использование же социальных сетей — популярное явление среди современной молодёжи, которое даёт возможность проявить себя в более выгодном свете посредством добавления авторитетных пользователей, интересных и уникальных видео и фотографий, что может повлиять на статус подростка в группе.

О том, что общение и поведение на сайтах социальных сетей является значимой сферой в жизни подростков, и о том, что реальное и виртуальное пространство воспринимается одинаково эмоционально, свидетельствует тот факт, что большинство подростков (64 %) испытывают огорчение, обиду и другие неприятные эмоции, если кто-то из пользователей удаляется из их группы контактов, либо не принимает в свою группу контактов.

* * *

На основе проведённого исследования, мы можем сделать следующие выводы:

- 1. Проблема зависимости от социальных сетей актуальна для современных подростков.
- 2. Существует связь между личностной агрессивностью и зависимостью от социальных сетей: чем сильнее выражены такие формы агрессии, как косвенная и вербальная, а также негативизм и раздражение, тем сильнее выражена зависимость от социальных сетей в подростковом возрасте.
- 3. Не установлено различий в выраженности зависимости от социальных сетей между группами мальчиков и девочек.

Проблема интернет-зависимого поведения – это проблема общества в целом, и её решение способствует успешному духовному и нравственному развитию общества.

В качестве профилактики зависимости от социальных сетей на основании результатов исследования мы можем предложить разработку и проведение тренингов для овладения коммуникативными навыками. Это необходимо для того, чтобы подростки могли в реальных группах удовлетворять актуальную для этого возраста потребность в общении, а не использовать для этого социальные сети. Подобные сайты, с одной стороны, позволяют подростку активно общаться, но, с другой стороны, всё больше вытесняют реальное, непосредственное общение между людьми из жизни подростка; приводит к тому, что не формируются и не развиваются навыки общения, необходимые для будущей жизни человека. Следует помнить, что сетевое общение, в котором отсутствует зрительный контакт, возможность распознавать невербальные реакции собеседника и проявлять свои эмоциональные состояния, нельзя отождествлять с реальным, непосредственным общением.

Задачами нашей дальнейшей работы мы видим:

- 1. Качественный анализ профилей (страниц) пользователей на сайтах социальных сетей для установления закономерностей между личностными характеристиками и особенностями поведения в интернетпространстве.
- 2. Изучение связей между зависимостью от социальных сетей и акцентуациями характера в подростковом возрасте.

Библиографический список

- 1. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы зависимости от Интернета // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 1. с. 90-100.
- 2. Егоров А. Ю., Игумнов С. А. Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты // СПб.: Речь, 2005. 436 с.
- 3. Егоров А. Ю., Кузнецова Н. А., Петрова Е. А. Особенности личности подростков с интернет-зависимостью // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2005 (5) N° 2 (20). С. 20–28.
- 4. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / ред.-сост. А. Е. Войскунский. М.: Акрополь, 2009. 279 с.
- 5. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков // М.: Академический проект; Трикса, 2005. 336 с.

IV. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОТНОШЕНИЕ УЧИТЕЛЯ К УЧАЩИМСЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Е. В. Хлызова, М. В. Сафронова Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Россия

Summary. Importance of the safe educational environment is defined by relations between participants of educational process. Positive emotions create optimum conditions for competent mastering of educational program. It is important both for teachers in their practical activities, and for pupils in reception of new knowledge.

Keywords: Safety of the school environment, the emotional relations between participants of educational process, system «pupil-teacher».

В современном мире профессия педагога является особо значимой. От его усилий зависит будущее человеческой цивилизации. Школа XXI века — это школа, где создаются условия для развития творческих способностей, учат самостоятельно мыслить, поощряют индивидуальные склонности и дарования учащихся.

Наряду с этим особо остро встаёт вопрос отношений между учителем и учеником. Эмоционально-положительная окраска взаимоотношений здесь предпочтительнее, нежели обычные формальные отношения между участниками образовательного процесса. Значимость взаимного принятия для формирования эмоциональной сферы личности является неоспоримой.

Эмоциональные аспекты любого взаимодействия, а тем более взаимодействия взрослого и ребёнка, обнаруживают «характер двусторонности», так как «люди достаточно сходны в предпочтении того или иного эмоционального отношения к ним» [1]. В результате возникают «ответные» эмоциональные переживания, зависящие от тех, которые служат для них непосредственной причиной. «Социальные воздействия взрослого выступают в роли факторов, актуализирующих, направляющих, поддерживающих или же тормозящих, блокирующих, деформирующих психические усилия личности» [2].

Отрицательные эмоциональные переживания могут носить взаимообусловливающий характер в системе взаи-

модействия «ребёнок – взрослый», поэтому система «ученик – учитель» в формированиё эмоциональной сферы участников образовательного процесса вносит вклад, который заслуживает пристального внимания [3].

Всякий раз, оказываясь под влиянием отрицательного отношения к себе со стороны учителя, ученик испытывает напряжение, дискомфорт, стресс. Более того, создаются условия, которые не позволяют качественно усваивать образовательную программу.

В связи с актуальностью темы было проведено исследование, целью которого было изучение отношения учителей к современным учащимся. В исследовании приняло участие 576 учителей: 72 (12,5 %) учителя из Новосибирских школ, а 498 (87,5 %) учителей из школ Новосибирской области.

Учителям был задан вопрос: «Чем, на ваш взгляд, отличаются современные дети?» В результате контентанализа характеристик современных учеников удалось выделить наиболее типичные и объединить ответы учителей в 19 групп. Первая группа качеств современных учеников была названа нами «Свобода» и включала такие определения детей, как: свободны в общении, поведении, мышлении, действиях, высказываниях, самостоятельно принимают решения, раскрепощённые, раскованные, без комплексов, независимы в отношениях и суждениях и другие. Эту характеристику дали детям 24 % учителей.

Вторую группу характеристик мы назвали «Информированность», в которой дети определялись как, с одной стороны, более информированные и технически грамотные, с другой стороны — имеющие большой объём информации, во многом не нужной и бесполезной. Такую характеристику детям дали 9 % опрошенных. 3 % учителей охарактеризовали детей как слишком компьютеризированных.

Третью группу качеств мы условно назвали «Гиперактивность», так как 7,6 % учителей определили детей как активных, расторможенных, гиперактивных, неорганизованных, недисциплинированных, нетерпеливых и невнимательных.

В отдельную группу качеств вошли определения детей как умных, любознательных, остроумных, рассуждающих, желающих стать успешными, развитых, интеллектуальных, прагматичных, эрудированных и прочее. Таким образом отзывались об учащихся 8,3 % опрошенных.

Однако 11,8 % учителей определили детей как «нежелающих учиться».

Как агрессивных, жестоких, несдержанных, безжалостных, грубых, раздражительных, вспыльчивых и нетерпимых, с низким уровнем толерантности детей охарактеризовали 6,1 % учителей.

17 % ответивших перечислили отрицательные личностные качества, такие как: безответственность, невоспитанность, безнаказанность, избалованность, инертность, отсутствие целеустремлённости, хамство, распущенность, неуправляемость, самонадеянность, развязность, нахальство, разболтанность, пофигизм, беспечность, обидчивость, дерзость, невежество, эгоистичность, наглость, циничность и другие.

3,1 % учителей подчеркнули потребительское отношение к жизни.

Положительные личностные качества, такие как высокая самооценка, уверенность в завтрашнем дне, практичность, упорство, реалистичное отношение к жизни, целеустремлённость, объективное видение мира, открытость, инициативность, творческие способности, эмоциональность, непосредственность, самостоятельность, смелость, решительность, демократичность, индивидуальность, амбициозность, оригинальность и другие, написали 12,7 % учителей.

Снижение здоровья, как физического, так и психического, отметили 3,3 % опрошенных.

В остальные группы, включившие менее 2 % высказываний учителей, вошли такие характеристики, как «низкий уровень культуры», «бесконтрольность со стороны родителей», «раннее развитие», «адаптированность» и другие.

В целом можно сделать вывод, что современные дети отличаются большей свободой во всех её проявлениях, информированностью, независимостью и многими другими качествами, которые воспринимаются большинством учителей как негативные. Отрицательное стереотипное отношение к личности современного ученика имеет различные последствия, такие как противостояние и межличностные конфликты (скрытые и открытые) между учителями и учениками, снижение уровня психического здоровья, интереса к школьному обучению и нежелание учиться.

Библиографический список

- 1. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. М., 1976.
- 2. Анцыферова Л. М. О закономерностях познавательной деятельности. М., 1996.
- 3. Мясищев В. Н. Проблемы отношений человека и её место в психологии. М., 1957.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПСИХОЛОГА С ПЕДАГОГАМИ И РОДИТЕЛЯМИ С ЦЕЛЬЮ СОЗДАНИЯ БЛАГОПРИЯТНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ММД В ПЕРВОМ КЛАССЕ

Т. А. Мансурова

Центр психолого-медико-социального сопровождения «Вита», г. Гай, Оренбургская область, Россия

Summary. In this article the concept of minimal brain dysfunction is defined. Difficulties in educating children. The interaction of psychologist with teachers and parents on this issue.

Keywords: minimal brain dysfunction.

Минимальные мозговые дисфункции — наиболее лёгкие формы церебральной патологии, возникающие вследствие разнообразных причин, но имеющие выраженную, стёртую неврологическую симптоматику и проявляющиеся в виде нарушений, обратимых и нормализуемых по мере роста и созревания мозга [2].

При ММД наблюдается задержка в темпах развития функциональных систем мозга, обеспечивающих такие сложные интегративные функции, как речь, внимание, память, восприятие и другие виды психической деятельности. Общее интеллектуальное развитие детей с ММД находится на уровне нормы, у детей наблюдаются трудности в школьном обучении и социальной адаптации.

К особенностям таких детей относятся утомляемость, сложности в формировании произвольного внимания, двигательная гиперактивность, сниженные возможности самоуправления.

По данным Н. Н. Заваденко, среди дезадаптированных младших школьников 52,2 % занимают дети с ММД [1]. По данным Л. А. Ясюковой, у 35–40 % детей отмечаются раз-

личные отклонения в созревании и функционировании нервной системы [2].

По данным специалистов нашего Центра за 2010 год, 26 % детей с ММД поступают в первый класс. А проведённый динамический анализ данных за 2004—2010 гг. показал, что с каждым годом число этих детей увеличивается на 2–3 %.

Проведённый среди педагогов и психологов опрос свидетельствует о низкой информированности педагогов о сущности ММД и педагогических последствиях.

Исходя из этого нами была разработана программа «Адаптация детей с ММД в первом классе», цель которой формирование психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей как условие благоприятной адаптации детей с ММД к обучению в школе.

Основные мероприятия в рамках программы включали выявление детей с ММД, организацию психопрофилактических мероприятий с педагогами и родителями и разработку рекомендаций для благополучной адаптации детей с ММД в первом классе.

Библиографический список

- 1. Заваденко Н. Н. Как понять ребёнка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. М.: Школа Пресс, 2000 112 с.
- 2. Ясюкова Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. СПб.: 2001 88 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ К ПРОБЛЕМАМ В УСЛОВИЯХ РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

М. В. Федосеева Томский государственный университет, г. Томск, Россия

Summary. Description of the research regarding the characteristics of the problem sensitivity of the students having the different levels of the innovative activities involvement experience is presented.

Keywords: problem sensitivity; personal innovative potential.

В последнее время огромное внимание уделяется вопросам инноваций и инновационных проектов, которые

можно считать основой модернизации различных сфер жизнедеятельности. Руководство страны призывает к модернизации современной российской школы и предполагает создание нового типа личности, склонного и способного к введению инноваций (Хашир А. А., 2010).

Инновационное поведение осуществляется путём выхода за пределы сложившихся установок и поведенческих стереотипов. Чувствительность к проблемам предполагает «выход за пределы» и является одной из характеристик инновационного потенциала личности (Клочко В. Е., Галажинский Э. В., 2009).

Чувствительность к проблемам выступила в качестве предмета нашего исследования.

Целью исследования было выявление критериев выраженности феномена чувствительности к проблемам у молодых людей, имеющих различный опыт вовлечения в инновационную деятельность и обучающихся в разных образовательных средах.

Гипотеза: чувствительность к проблемам у учащихся будет выше в тех образовательных средах, которые ориентированы на развитие готовности и способности к включению в инновационную деятельность.

В исследовании были использованы следующие методики: методика «Золотоискатели» В. Е. Клочко; методика, основанная на «принципе киноленты», В. Е. Клочко; шкала толерантности к неопределённости МЅТАТ-І Д. Маклейна в адаптации Е. Г. Луковицкой; опросник «Стремление к изменениям»; опросник «Психологическая готовность к инновационному поведению» О. М. Краснорядцевой и В. Е. Клочко.

Данная работа является итогом двулетних исследований, направленных на изучение особенностей чувствительности к проблемам в разных образовательных средах. Результатом исследования 2009-го года стало частичное подтверждение гипотезы о том, что уровень чувствительности к проблемам у студентов, вовлечённых в инновационную деятельность, выше, чем у студентов, не имеющих опыта вовлечения в инновационную деятельность.

В рамках исследовательской программы 2010-го года нами была предпринята попытка изучения особенностей чувствительности к проблемам у победителей программы «У.М.Н.И.К.» (19 человек). Целью программы

«У.М.Н.И.К.» является выявление молодых учёных, стремящихся самореализоваться через инновационную деятельность. Помимо этого, в качестве респондентов выступили студенты, обучающиеся в Томском государственном университете по специальности «Управление персоналом» на 4–5 курсах (12 человек).

Был проведён сравнительный анализ особенностей чувствительности к проблемам у респондентов, вошедших в выборку исследования 2009-го года, и у респондентов, участвовавших в исследовании в 2010-м году. Сравнение проводилось между следующими группами испытуемых: студенты, не имеющие опыта вовлечения в инновационную деятельность; студенты, вовлечённые в инновационную деятельность; студенты, обучающиеся по специальности «Управление персоналом», победители конкурса «У.М.Н.И.К.».

В рамках исследования была экспериментально установлена зависимость степени выраженности чувствительности к проблемам от уровня вовлечённости молодых людей в инновационную деятельность. У молодых людей, имеющих позитивный опыт инновационной деятельности, чувствительность к проблемам выше, чем у молодых людей, не имеющих такого опыта. Для определённой части студентов, имеющих разный опыт вхождения в инновационную деятельность, характерны различные формы «ухода» от противоречий в ходе мыслительной деятельности.

Было статистически доказано отсутствие однозначной зависимости между чувствительностью к проблемам и такими характеристиками инновационного потенциала личности, как толерантность к неопределённости, стремление к изменениям и психологическая готовность к инновационной деятельности. Данный факт может свидетельствовать об отсутствии однозначной зависимости между ресурсными и поведенческо-деятельностными составляющими инновационного потенциала личности.

Вектор своей дальнейшей работы мы хотели бы направить на разработку и апробацию диагностической и психолого-образовательной программы, нацеленной на изучение и развитие чувствительности к проблемам как одной из диспозиционных характеристик инновационного потенциала личности.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕСТОВ И ТРЕНИНГОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Е. М. Сартакова Филиал Южно-Уральского государственного университета, г. Снежинск, Россия

Summary. The article describes the experience using the professional psychological tests and exercises in the education process. Using the psychological tests in the lessons assists self-knowledge and self-development of the students. The social-psychological training assists the development of communicative flairs of the students. But you must use these technologies very carefully because of it's unqualified usage can cause damage to pupils' individuals.

Keywords: self-knowledge, self-development, communicative flairs, the development of the communicative flairs, education process.

Выпускники вузов, наряду с общирными профессиональными знаниями, умениями и навыками, должны обладать определёнными социально-личностными качествами. Привлечение работодателей к составлению ФГОС ВПО третьего поколения показало, что востребованы выпускники вузов, стремящиеся к саморазвитию и самосовершенствованию, обладающие коммуникативными навыками и владеющие методами эффективного межличностного общения.

Использование личностно ориентированного подхода (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) в образовательном процессе предполагает построение процесса обучения исходя из запросов и интересов личностного развития студента. При реализации данного подхода внимание акцентируют на развитии личности, становлении и проявлении индивидуальных особенностей, создании благоприятного климата для всех участников образовательного процесса, наличии системы психологической поддержки студентов.

При подготовке студентов, обучающихся по специальностям 080507 «Менеджмент организации» и 080105 «Финансы и кредит», нами были использованы профессиональные психологические тесты и тренинговые упражнения. Применение тестов и упражнений было направлено на практическое усвоение теоретических знаний, стимулирование самопознания студентов, формирование и развитие

коммуникативных умений и навыков межличностного взаимодействия.

При изучении дисциплины «Основы рекламного дела» студенты знакомятся с различными системами восприятия мира, способами воздействия на внимание, мышление и эмоциональное состояние покупателей, теориями мотивации покупателей и т. д. При изучении дисциплины «Организационное поведение» студенты знакомятся с основными теориями личности, влиянием группы на поведение личности, ролью лидера в группе, с различными видами конфликтов, способами их разрешения и т. д.

Тренинговые упражнения нами использовались для демонстрации определённых психологических закономерностей, например влияния позы, жестов, мимики, межличностного расстояния на восприятие собеседника; значимости цвета и типа шрифта при восприятии образа рекламируемого товара. Такое упражнение, как «Глухой телефон» позволило показать студентам искажение информации при передаче от одного человека к другому и влияние длины управленческой цепочки на потерю информации. Умения начать разговор, присоединиться к нему, заинтересовать собеседника тренировались при помощи упражнений: «Первая фраза для контакта», «Давайте говорить друг другу комплименты», «Зеркало» и др. Изучение влияния группы на поведение человека осуществлялось в процессе проведения психологических экспериментов. Особое внимание уделялось профессионально грамотным организациям и проведению экспериментов и упражнений. В заключение таких занятий обязательно проводилось обсуждение полученных результатов, а по необходимости и консультирование студентов.

Для демонстрации наличия принципиальных психологических различий между людьми и стимуляции самопознания студентов нами использовались профессиональные психологические тесты. В зависимости от трудозатратности и возможностей использования тесты можно разделить на группы.

1. Сложные, клинические, профессиональные тесты, требующие большого времени на их выполнение и высокого уровня компетентности для интерпретации результатов. Например, MMPI, тест интеллекта Векслера и др.

- 2. Относительно простые общепсихологические тесты, не требующие большого времени для их проведения и анализа результата. Например, тест Айзенка на определение уровня экстраверсии и нейротизма, тесты на выявление коммуникативных и организаторских способностей.
- 3. Развлекательные тесты, не имеющие серьёзной научной основы, чаще всего размещаемые в популярных журналах.

На занятиях со студентами не психологических специальностей применение тестов первой и третьей групп в образовательном процессе недопустимо и нецелесообразно: первых — в силу недостаточной подготовленности учащихся, вторых — чтобы не ввести в заблуждение студентов относительно их психологической ценности. Поэтому мы применяли тесты второй группы, такие как тест Айзенка, формула темперамента (А. Белова), ориентировочная анкета Б. Басса, определение ведущей репрезентативной системы и др. Использование этих тестов позволяет актуализировать и закрепить ранее полученные теоретические знания, стимулировать интерес студентов к самопознанию и, через познание своих особенностей, формировать дифференцированное отношение к окружающим людям.

Например, при изучении темы «Влияние темперамента на организационное поведение личности» нами использовались тесты «Формула темперамента» и тест Айзенка на определение уровня экстраверсии и нейротизма. Тест А. Белова позволил повторить типы темперамента и их особенности, тест Айзенка — определить свой тип темперамента. Рисунок Х. Бидструпа проиллюстрировал особенности проявления темперамента во фрустрирующей ситуации. При обсуждении полученных результатов внимание студентов было обращено на различие потребностей и возможностей людей с разными типами темперамента и необходимость учёта этого в своей профессиональной деятельности.

В заключение хочется напомнить золотое правило «не навреди». Не смотря на то, что использование профессиональных психологических тестов и тренинговых упражнений в образовательном процессе даёт хорошие результаты, необходимо помнить, что непрофессиональное их использование искажает результаты, снижает мотивацию студентов и может негативно отразиться на их личности. Поэтому

необходимо тщательно отбирать методики и уделять внимание организации и проведению занятий.

Библиографический список

- 1. Основы психологии. Практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. Ростов-н/Дону: Феникс, 2007. 704 с.
- 2. Рамендик Д. М. Тренинг личностного роста: учеб. пособие. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007. 176 с.
- 3. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов-н/Дону: Феникс, 2009. 672 с.
- 4. Суховершина Ю. В., Тихомирова Е. П., Скоромная Ю. Е. Тренинг коммуникативной компетенции. М.: Академический Проект; Трикста, 2006. 112 с.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ СПОСОБ ПОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ПРОБЛЕМАТИКА, ТЕХНОЛОГИЯ, РЕЗУЛЬТАТЫ

И.В.Лопаткова Сергиево-Посадский гуманитарный институт, г. Сергиев Посад, Россия

Summary. The article is devoted to studying the psychological content and technology and higher education. In particular, the problems include self-actualization as the artistic field of educational technology in the process of personal and professional development of children and youth. The theoretical rationale, a description of the algorithm the art laboratory and the results of its practical application.

Keywords: education, artistic field, self-actualization, identity, integration, artistic way of knowing, identity, professional and personal formation.

Анализ последней информации о реальности и перспективах образования в России позволяет прийти к некоторым малоутешительным выводам. В частности, перевод художественных, музыкальных, хореографических школ и училищ со статуса специальных образовательных учреждений в статус учреждений дополнительного образования. Наряду с сокращением часов, отведённых на грамотное, целенаправленно смоделированное общение с искусством, художественной литературой, классикой мировой художественной культуры в образовательном стандарте, это даёт основание для выводов о том, что художественный способ

познания и самопознания остаётся за рамками образовательной среды. И это, несмотря на то, что он обладает рядом особенностей, которые способствуют созданию таких психолого-педагогических условий образования, к которым мы стремимся для достижения главной цели - становления мыслящей, способной к творческой работе с информацией, к решению социально значимых задач, знающей, обладающей всеми ведущими компетентостями личности. К таковым условиям в последнее время относят личностно ориентированное пространство, развивающую и формирующую среду, компетентностное образование, диалогический процесс и др. Несмотря на то, что в ряде исследований доказано, что уровень развития художественного сознания как деятельностного процесса, «осуществляющего перевод ценностей духовной культуры общества в индивидуальную систему ценностей, имеющих личностный смысл» [1, с. 158], находится в прямой корреляции с интеллектуальным уровнем, коммуникативными способностями, социальной зрелостью, личностной, социальной и профессиональной идентичностью, многими параметрами самоактуализации, мотивацией и направленностью в учебной деятельности, математической успешностью, многими индивидуально-психологическими характеристиками. Чтобы не быть голословными, обратимся к некоторым конкретным результатам.

В ходе исследований, посвящённых определению психологических оснований включения художественного творчества (искусства) как образовательной технологии в процесс профессионального становления студентов гуманитарных вузов, проведённых в течение десяти лет на базе лаборатории психологии и педагогики творчества Сергиево-Посадского гуманитарного института, было выявлено, что таковыми являются:

- образное содержание профессионального становления, которое интегрируется и репрезентируется в профессиональной идентичности студентов и актуализируется в художественно-творческом воображении, действии и взаимодействии;
- эквивалентность образной структуры идентичности и художественных образов, что позволяет использовать их как эффективное средство в становлении субъектности студентов;

- возможности художественного творчества в активизации процессов сопереживания и сотворчества, эстетической фасилитации, продуцировании эффектов узнавания и экономии психической энергии, развитии эмпатии, сензитивности, синестезичности и конструктивности личности;
- интенция художественного творчества на активизацию воображения, эстетической реакции, позитивных эмоций, способствующих актуализации, активизации и инициации освоения перспективных профессиональных позиций;
- возможность применения разнообразия видов художественного творчества в соответствии с целями и содержанием мотивационно-побудительного, профессионально-деятельностного и рефлексивно-продуктивного этапов профессионального становления;
- внутренние (уровень художественности субъекта) и внешние (художественность и эстетичность окружающей среды, степень погружённости в неё и взаимодействия с ней, количество и качество художественных образов, с которыми субъект контактирует) художественные детерминанты становления профессиональной идентичности как основы профессионального развития студентов;
- определение идентичности как продукта художественной активности личности, её творческой реальности, в которой интегрируются и репрезентируются образы тождественного и оригинального, личностного и социального, реального и воображаемого, осознаваемого и аффективного;
- психотехническая организация подготовки студентов к эффективной профессиональной деятельности посредством развития их субъектности, расширения их идентичности в пассивном художественном, активном художественном и трансхудожественном взаимодействии образа Я и создаваемых, воспринимаемых и транслируемых художественных образов;
- понимание художественного образа и образа Я как феноменов функционального и экзистенционального существования, которые обеспечивают самоопределение, персонализацию, самоорганизацию личности, с

- одной стороны, и являются результатом обозначенных процессов с другой;
- детерминация качественной определённости Я, его целостности и динамичности художественным образом как формой предъявления, представления и восприятия композиции авторских и общих значимостей (когнитивных, эмоциональных, трансцендентных), как способом парадигмального, инструментального и ситуативного самоопределения обучающегося субъекта в проблемном профессиональном пространстве; художественный образ здесь выступает в качестве проясняющей инстанции, результата самовыражения и проекции внутреннего мира;
- актуализация в художественном творчестве значимых сторон Я и элементов окружающего мира, учёт его инсайт-ориентированного характера в развитии импровизационных способностей, снижении интеллектуальных, социальных и коммуникативных барьеров за счёт эстетической реакции;
- интеграция посредством художественного образа как продукта активного взаимодействия личности и окружающего мира в единую динамическую композицию идеалов, ценностей, убеждений, мотивов, типажей, оценок, отношений, эмоций, таким образом не только демонстрируется существующее на данный отрезок времени, но и создаётся надличностное развивающее пространство.

В ходе исследования была разработана и экспериментально апробирована технология включения художественного творчества в образовательный процесс вуза — художественное поле самоактуализации: множество значимых, осознаваемых и неосознаваемых взаимозависимых фактов, воспринимаемых и транслируемых в художественных образах и событиях. Эффективность данной технологии определяют две группы факторов. Первая группа — художественность личности, уровень которой определяют художественное восприятие, воображение, оценивание, художественно-творческая активность в самоактуализации и способность к трансляции художественных образов. Вторая группа — художественность среды: художественность и эстетичность окружающего мира, степень погружённости и

взаимодействия с ним, количество и качество художественных образов, с которыми субъект контактирует.

При разработке данной технологии мы выделили функции художественного творчества, оказывающие влияние на парадигмальное, инструментальное и ситуативное самоопределение студентов. Художественное творчество, основными элементами которого являются художественный образ и художественное действие, способствует прояснению неактуализированных ранее сторон образного содержания профессионального становления (проясняющая функция), проекции и самовыражению (проективная функция), интеграции общего и частного (интегративная функция), формированию новых смыслов, отношений, эмоций (формирующая функция), отражению и выражению значимого, рефлексии и саморефлексии (гностическая функция), коммуникации с собой и миром (коммуникативная функция), расширению и углублению информационного пространства (информативная функция).

Художественное поле самоактуализации направлено на создание условий, способствующих дифференцированности личностного пространства профессионального становления за счёт его расширения, организации и динамизации. Расширение происходит через включение в оперативную сферу личности неактуализированного и неотрефлексированного ранее материала бессознательного, эмоциональное прояснение перспективных для профессионального становления сторон психической реальности субъекта и создание прогностического пространства. Организация происходит за счёт оформления элементов психической реальности в воспринимаемый, переживаемый и осмысливаемый художественный образ. Динамизация происходит за счёт эмоциональной, эстетической реакции, экономии энергии, конструктивной реализации внутриличностного конфликта и других психотехнических механизмов художественного творчества.

Как любая технология, обладающая сильным потенциалом воздействия, технология художественного поля самоактуализации должна применяться с учётом множественных параметров, например индивидуальности и творческого потенциала участников, и в определённом алгоритме (см. табл. 1).

Таблица 1 Схема включения художественного творчества в образовательное пространство вуза

Курсы -	1–2 курсы	2-4 курсы	4-5 курсы
содер-			
жание			
Этапы	Мотивационно-	Профессио-	Рефлексивно-
профес	побудительный	нально-	продуктив-
сио-		деятельностный	ный
наль-			
ного			
станов-			
ления			
Цель и	Цели, мотивы,	Знания, умения,	Идентич-
объект	ценности	навыки	ность, смыслы
воздей-			и позиции Я
ствия			
Худо-	Восприятие ху-	Восприятие и	Создание и
жест-	дожественных	создание худо-	трансляция
венный	образов	жественных об-	художествен-
процесс		разов	ных образов
Этап	Активно-	Активно-	Трансхудоже-
триан-	художествен-	художествен-	ственный
гуля-	ный	ный и трансху-	
ции		додожествен-	
иден-		ный	
тично-			
сти			
Форма	Интерактивные	Арт-	Рефлексодра-
худо-	выставки,	лаборатории,	ма
жест-	арт-	рефлексодрама	
венного	лаборатории		
поля			

Как видим, данная технология была реализована в нескольких формах, каждая из которых включалась в образовательный процесс в соответствии с этапом профессионального становления, его целями и объектами воздействия, состоянием идентичности и самосознания студентов, психологическими особенностями художественного процесса. Но и это далеко

не всё. Нами учитывались личностный и профессиональный потенциал участников, их интересы, направленность и, несомненно, психологические особенности.

В данной статье обратим внимание на такую форму художественного поля самоактуализации, как артлаборатория. Она применялась наиболее широко, так как технология её организации позволяет реализовать цели всех этапов профессионального становления, хотя в наибольшей степени – профессионально-деятельностного. Она была использована в нескольких программах: креативной имиджелогии, программе проектирования конструктивного восприятия и поведения в конфликтах (наряду с рефлексодрамой), творческих лабораториях.

Технология арт-лаборатории:

- 1. Назначение темы научного художественнотворческого исследования, связанной с психологическими, социальными интересами и возрастной проблематикой участников.
- 2. Эмпирический «разогрев» участников с целью ознакомления с их интеллектуально-творческим потенциалом и формирования личностноориентированного интереса к предстоящей работе.
- 3. Погружение в тему с помощью интерактивных и художественных форм работы.
- 4. Исследование и самоисследование с помощью различных методов диагностики, в том числе художественных.
- 5. Обработка результатов исследования, их оформление в художественной или графической формах.
- 6. Обсуждение результатов, рефлексия.

В зависимости от конкретной программы или тематики, технология могла частично изменяться. Приведём результаты некоторых лабораторий (отметим, что за десять лет их было проведено более двухсот).

В целях определения значимости программы «Креативная имиджелогия» в формировании личностной, профессиональной и социальной идентичности студентов гуманитарных вузов, формировании образного содержания Я нами была проведена контрольная диагностика с помощью методик МИЛИ и МИПИ Л. Б. Шнейдер (2007, 2008 гг.) и теста «Кто я?» М. Куна и Т. Макпартленда. В исследовании приняли участие две группы студентов: экспериментальная группа — студенты 1 курса СПГИ (38 человек), участвующие

в программе «Креативная имиджелогия», и контрольная группа – студенты 3 курса факультета психологии и педагогики МГГУ им. Шолохова (51 человек), не принимавшие участия в программе (см. рис. 1)



Рис. 1. Результаты диагностики идентичности

Как отмечено в гистограмме, в группе студентов, участвующих в программе, доминируют такие статусы, как диффузная (2) и достигнутая позитивная (4) идентичность, в группе студентов, не принимавших участие в программе, — мораторий (3) и псевдопозитивная идентичность (5). Преждевременная идентичность (1) выражена практически одинаково. Данные результаты косвенно подчёркивают возможную взаимосвязь уровней развития художественного сознания и идентичности студентов. В результате математико-статистического анализа полученных данных с помощью Т-критерия Стьюдента выявлено существование значимых отличий в статусах как личностной (Т=2,72 при Ткрит. 2,64 при р≤ 0,01), так и профессиональной идентичности (Т=2,04 при Ткрит. 1,99 при р≤ 0,05).

Результаты анализа ответов участников исследования по тесту «Кто я?» свидетельствуют о значимых отличиях в образном содержании идентичности студентов экспериментальной и контрольной групп в следующих показателях: среднее количество характеристик, данных участниками за определённое время (8 минут), было выше в экспериментальной (18), чем в контрольной группе (13); пропорциональное отношение объективных и субъективных характеристик в экспериментальной группе 1 к 6, в контрольной группе 1 к 4, причём в экспериментальной группе значительно преобладают характеристики, отличающиеся

метафористичностью, оригинальностью, ассоциативностью. В контрольной группе в основном обозначались стандартные характеристики с некоторыми авторскими описаниями, имеющими уточняющий характер. Ролевое содержание идентичности участников экспериментальной группы характеризуется большим количеством категорий, среди которых были художественные, ориентированные на разное время, фантазийные, что свидетельствует о большем количестве совершённых идентификаций, следовательно, о большем идентификационном пространстве. В целях определения значимости различий в количественном выражении образного содержания идентичности (количество характеристик в целом и количество характеристик в каждой из категорий – социум, профессия, семья, учёба, художественные, ассоциативные, описательные, физические, гендерные, временные, креативные) был применён критерий Фишера, который показал значимые отличия F=3,01(табл. 2, 08, при р≤ 0,01). Таким образом, можно сделать вывод о позитивных возможностях арт-лаборатории в актуализации и амплификации Я, развитии профессиональной, социальной и личностной идентичности и, следовательно, профессиональном становлении студентов.

По данным контрольного измерения уровня самоактуализации с помощью теста А. Маслоу, методики изучения личностной идентичности Л. Б. Шнейдер и разработанного на её основе и ассоциативного метода варианта диагностики социальной идентичности, по исследуемым параметрам в результате проведения серии арт-лабораторий «Художественный метод в работе с проблемами самосознания» произошли следующие изменения (см. табл. 2).

Таблица 2 Средние показатели (в баллах) диагностики уровня самоактуализации до и после программы

III rea way and a community was a server	Спонина нача	Charrysarra
Шкалы самоактуализаци-	Средние пока-	Средние пока-
онного теста	затели до про-	затели после
	граммы	программы
Ориентации во времени	12	16
Поддержки	49	64
Ценностной ориентации	13	18
Гибкости поведения	10	18
Сензитивности	5	9
Спонтанности	8	11
Самоуважения	7	12
Самопринятия	9	17
Представлений о природе	7	9
человека		
Синергии	3	5
Принятия агрессии	2	4
Контактности	13	19
Познавательных потребно-	6	9
стей		
Креативности	5	10

Уровень значимости различий в показателях определялся при помощи критерия Фишера. F = 2,8 при уровне значимости 0,05, что свидетельствует о наличии значимых различий в показателях самоактуализации до и после программы. Математико-статистическая обработка данных контрольной и констатирующей диагностики личностной и социальной идентичности χ^2 (63,5 и 35,3 соответственно) показала значимость полученных различий при р<0, 01. При этом, отметим, что наибольшие изменения в сторону роста произошли в достигнутой позитивной идентичности, а в сторону уменьшения - в преждевременной идентичности, что может обозначать более высокую степень развития целостности Я во времени, а также констатировать, что данная программа оказала влияние на коррекцию личностной (в большей степени) и социальной (в меньшей степени) идентичности в сторону позитивации.

Арт-лаборатории проводились не только со студентами, но и со школьниками 5–10 классов и студентами Рос-

сийского художественно-технического колледжа игрушки в ходе реализации программы «Проектирование конструктивного восприятия и поведения в конфликтах». Программа включала несколько лабораторий (от семи до пятнадцати в зависимости от возраста участников и предварительной диагностики), каждая из которых спроводилась по следующему алгоритму:

- 1. Психолого-эмоциональная настройка на активную научно- исследовательскую совместную работу.
- 2. Введение в проблему и её вариативное обозначение на вербальном уровне в виде гипотез.
- 3. Демонстрация стимульного материала в виде специально подобранного и подготовленного отрывка из известных драматургических и прозаических произведений участниками (инсценировка психологического театра «Диалог»).
- 4. Ряд психотехнических, игровых, коммуникативных упражнений (заданий), построенных на стимульном материале с применением других средств художественно-творческой деятельности (изобразительной, музыкальной, пластической), в ходе выполнения которых собирался материал для диагностики.
- 5. Шерринг (заключительное обсуждение результатов, полученных как в ходе диагностики, так и в беседе о впечатлениях, чувствах, мыслях, открытиях, которые возникали в ходе лаборатории и у участников, и у организаторов программы).

Цель программы достаточно ясно представлена в её названии. Отдельно остановимся на принципах и особенностях выбора стимульного материала. В каждом случае мы руководствовались принципами учёта возраста, особенностей художественно-творческого восприятия и, предположительно, проблемы. Так, например, при работе с учащимися пятых классов общеобразовательной школы и учитывая содержание межличностных конфликтов, свойственных данному возрасту, а также средний уровень сформированности их художественного сознания, уровень их художественных и социально-личностных интересов, ориентируясь на психолого-воспитательные задачи, нами был выбран отрывок из сказки Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц» — разговор Принца с мудрым Лисом и, в другом случае, отрывок из пьесы Б. Заходера по сказке Льюиса

Кэрролла «Алиса в стране чудес» (сцена встречи Алисы и Синей гусеницы). На их основе были разработаны лаборатории, посвящённые проблематике конструктивации конфликтов взрослых и детей и внутриличностным мотивационным конфликтам, базирующимся на когнитивном диссонансе. Для старшеклассников и учащихся колледжа выбирались такие произведения, как «Трёхгрошовая опера» Б. Брехта (сцена разговора Поли с родителями, сцена встречи Люси, Поли и Мэкки Ножа в тюрьме), делалась инсценировка отрывков из романа Ильфа и Петрова «Двенадцать стульев», из романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита», второго действия пьесы В. Володина «Выхухоль». Этот драматургический художественный материал выступал в качестве стимула для погружения в художественно-творческую среду. Художественный материал, положенный в основу творческих лабораторий, в каждом случае имел конфликтное содержание на всех уровнях художественного взаимодействия - внешнем, структурном, содержательном, игровом, психологическом. Это создавало ситуацию целенаправленно выстроенного конфликта, опосредованного позитивным, инсайт-ориентированным художественно-творческим конструктивным процессом. Данный конфликт можно было не только воспринимать в качестве зрителя, но и работать с ним в многочисленных ипостасях (критика, исследователя, сценариста, психолога, педагога, композитора, художника, скульптора, юриста, экономиста, отца, матери и многих иных), расширяя тем самым границы своей субъектности.

Результаты внедрения программы изучались путём сравнительного анализа данных констатирующей и контрольной диагностики стилей конфликтного взаимодействия (тест М. Томаса в адаптации Н. Гришиной), уровней конструктивности, толерантности и агрессивности (рисуночный фрустрационный тест Розенцвейга, модифицированный тест незаконченных предложений, построенный на фразах конфликтного характера, ассоциативная методика «Бег ассоциаций»). Проанализировав полученные данные в целях выявления статистически значимых изменений в сторону конструктивации конфликтного взаимодействия с помощью метода χ^2 , мы получили следующие значения: сотрудничество — 17,4, компромисс — 19,1, соперничество — 16,7, избегание — 12,9, уход — 36,4. Все показатели являются значимыми при р<0,01. Интерпретируя полученные ре-

зультаты, отметим, что наибольшие изменения произошли в конструктивных стратегиях: значительно увеличилась доля выбора сотрудничества и компромисса при значительном уменьшении стратегии ухода и соперничества. Исходя из этого можно сделать однозначный вывод о том, что программа способствовала конструктивации восприятия конфликтов и конфликтного поведения. Не перегружая статью цифрами, отметим, что и в показателях конструктивности, толерантности и агрессивности произошла положительная динамика.

Подводя некоторые итоги в направлении определения оснований для включения арт-лабораторий в частности, и художественного поля самоактуализации в целом в образовательную среду, отметим, что в художественном поле создаётся прецедент для принципиально инновационного подхода к самости, происходит интенсивная и разносторонняя трансформация психической реальности Я. В нём инициируется выход за привычные человеку границы описания себя и других. Оно по своей направленности создаёт редкую для участников образовательных процессов возможность не только погрузиться в другую реальность, но и создать другого себя, при этом приумножив себя настоящего. В художественном поле не только создаётся психотехническое пространство, называемое в психологии зоной ближайшего развития (Л. С. Выготский), но и пространство проектирования профессионального и личностного будущего, т. н. прогностическое пространство. Достигается это благодаря применению эффективных методов культивирования художественно-образного восприятия, мышления, актуализации и взаимодействия, организации процесса художественного обобщения и общения, сотворчества.

Возвращаясь к началу данной статьи, отметим, что инициируемое в настоящее время исключение художественного способа познания из образовательной среды школ, колледжей, вузов, отсутствие психолого-педагогических технологий его включения в процесс образования не только обедняют и без того небогатую позитивными и конструктивными смыслами, позициями, эмоциями психическую реальность и социально-культурное взаимодействие всех участников образования, но и может способствовать духовно-нравственной и интеллектуальной деградации личности участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. Крупник Е. П. Психологическое воздействие искусства. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1999. – 240 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ «НАША НОВАЯ ШКОЛА»

О. А. Зенич Центр диагностики и консультирования, г. Кемерово, Россия

Summary. Author of the article stresses the importance of developing creative abilities in children, taking into account their age and personality. Presents his experience with children in a program of development of creativity.

Keywords: education initiative «Our new school»; talent; creativity, methods of thinking activation, program development of creative abilities.

Одним из ключевых направлений развития общего образования образовательной инициативы «Наша новая школа» является система поддержки талантливых детей. При этом главным результатом образования видится его соответствие целям опережающего развития, индивидуализирование психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

В основе творческой одарённости лежит творческий потенциал — нереализованные возможности, имеющиеся у каждого человека. Проблема заключается не столько в том, чтобы выявлять и отбирать детей, обладающих этим видом одарённости, сколько в том, чтобы развивать её у всех учащихся. Для того чтобы успешно жить и действовать в современном мире, необходимо быть постоянно готовым к изменениям, сохраняя при этом свою неповторимость. Таким образом, развитие творческой одарённости становится одной из основных задач современного образования.

Возрастными предпосылками развития способностей у младших школьников являются повышенная восприимчивость, доверчивая готовность усваивать новые знания, вера в истинность того, чему учат. У школьников средних классов отмечаются возросшая самостоятельность, настойчивая энергия и широта склонностей. У старших школьников очень заметны работа анализирующей мысли, готов-

ность к рассуждениям и особая эмоциональная впечатлительность. Такое совмещение черт «мыслительного» и «художественного» типов, а также расположенность к самовоспитанию, самосовершенствованию открывают особые возможности для многостороннего развития [4, с. 45].

Поскольку эти качества являются возрастными и, следовательно, в какой-то мере временными, их нужно вовремя и в полной мере использовать для развития детских способностей.

В педагогических установках по отношению к одарённым детям важно избегать двух крайностей. Одна из них состоит в том, что развитие такого ребёнка не требует никакого участия. Но подобное невмешательство учителя может оказаться пагубным для развития способностей. Другая крайность — это чрезмерное вмешательство в формирование способностей. Нервная система ребёнка неустойчива, возможности детского мозга ограниченны. Перегрузка, чрезмерное утомление могут вызвать изменения в состоянии здоровья ребёнка и отрицательно сказаться на дальнейшем ходе его развития.

Лета Холлингуорт рекомендовала педагогам учитывать в работе с одарёнными детьми ряд трудностей в их социальной адаптации: неприязнь к школе, интерес только к сложным играм, нонконформизм, склонность к философским рассуждениям, несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием [1, с. 73].

Существуют дети, не опережающие своих сверстников по общему развитию, но выделяющиеся своеобразием, оригинальностью, самостоятельностью методов работы. Для детей со скрытыми потенциями творчества большое значение имеют условия обучения и воспитания. Если эти условия затрудняют самовыражение, т. е. ни семья, ни школа не способствуют раскрытию и реализации скрытых возможностей, то у детей могут возникнуть черты тревожности, невротизма.

Для развития творческих способностей разработано огромное количество концепций и методик. Э. Де Боно формулирует следующие принципы развития креативности: выделение необходимых и достаточных условий решения задачи, развитие готовности отказаться от прошлого опыта, развитие способности видеть многофункциональность вещи, обеспечение реалистичного столкновения противоположных понятий, образов, идей [2, с. 56].

В образовательных учреждениях г. Кемерово реализуется проект «Талантливые и одарённые дети», направленный на поддержание талантливой молодёжи, в рамках которого в гимназии № 1 разработана и апробирована программа развития творческих способностей детей 10–11 лет «Креативность».

Программа занятий направлена на развитие у детей общих приёмов дивергентного мышления. Данный комплекс занятий может быть использован учителями на уроках или на внеклассных мероприятиях и призван способствовать снижению внутреннего напряжения; раскрытию чувств детей; активизации ресурсных возможностей ребёнка; повышению креативных возможностей детей.

В работе используются различные методы активизации мышления (по В. А. Бухвалову): мозговой штурм; синектика; метод фокальных объектов; метод творческих преобразований [3, с. 27].

Программа состоит из набора различных творческих заданий: исправление ошибок, установление закономерностей, моделирование, определение новых функций, решение противоречий, поиск альтернативных путей решения проблем и др. Реализация данной программы позволяет повысить эффективность учебно-воспитательного процесса в ОУ, формировать поэтапное развитие психолого-педагогической поддержки одарённых детей.

При развитии творческой активности следует помнить, что фантазия ребёнка может иметь не творческое, а невротическое начало. На это указывали в своих исследованиях В. Н. Дружинина и В. Варда. Развитие фантазии у детей с неврозом может привести к его углублению. Однако творческий акт уходит своими корнями не столько в воображение, сколько в базовые когнитивные характеристики личности и индивидуальный познавательный опыт. Если ребёнку предоставить возможность накапливать индивидуальный познавательный опыт и быть субъектом собственной деятельности, то кризиса креативности можно избежать. Также важно учитывать, что развитие одарённых детей предполагает не только работу с интеллектуальными способностями, но и учёт их индивидуальных познавательных потребностей.

Итак, принцип ответственности за развитие одарённого ребёнка имеет две важные стороны: ответственность за его гармоничное и счастливое будущее, ответственность перед государством за воспитание полноценного, зрелого гражданина.

Библиографический список

- 1. Бурменский Г. В., Слуцкий В. М. Одарённые дети. М.: Прогресс, 1991.
- 2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М., 2002.
- 3. Степанов С. Продуктивный ум: загадки и причуды // Школьный психолог. 2004. Nº 4.
- 4. Чурекова Т. М., Субботина Л. Г., Рубцова Н. М. Одарённый ребёнок в инновационной школе: проблемы и пути решения. Кемерово, 2004.

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О. А. Филистович Белорусский государственный университет культуры и искусств, г. Минск, Беларусь

Summary. Article reflects the individually-guided approach to the organization of musical leisure of younger schoolchildren. Efficiency of pedagogical interaction is considered view of main principles of the organization of children's musical leisure.

Keywords: musical leisure, training, principles, interest, a condition.

Педагог как организатор музыкального досуга стоит в центре массового музыкального воспитания, поэтому именно он решает задачу — привить всем без исключения детям любовь к музыке народной, классической, современной, способствуя тем самым формированию у подрастающего поколения подлинной музыкальной культуры, креативного мышления и творческих способностей. Приобщение младших школьников к музыкальной культуре влияет на психику и физиологию воспитанников, развитие их эмоциональной отзывчивости, нравственно-эстетических потребностей и идеалов.

Одним из основных условий организации детского музыкального досуга выступает разработка и применение

принципов организации музыкально-досуговой деятельности младших школьников на основе личностно ориентированного взаимодействия педагога и ребёнка. К их числу мы относим:

- Принцип гуманного взаимодействия педагога и детей. Реализация этого принципа обеспечивает личностно ориентированный подход и ценностное отношение к ребёнку, культивирование его неповторимой индивидуальности, необходимости признания его субъектного опыта как индивидуальной основы личностного развития. Данный принцип выражается в обретении ребёнком своего образа, творческого начала.
- Принцип сотворчества. Данный принцип предполагает творческое взаимодействие, то есть совместную творческую деятельность воспитанников и педагога, воспитанников друг с другом в процессе музыкально-досуговой деятельности. Совместная деятельность в условиях досуга создание определённого микроклимата в творческой группе.
- Принцип синкретизма. Синкретизм представляет собой соединение равноправных компонентов художественного творчества, подчинённых единой идейноэстетической концепции, таких как речь, движение и музыка. В условиях музыкального досуга именно синкретическая деятельность является наиболее адекватным средством учёта возрастных особенностей.
- Принцип обучения в действии. Данный принцип позволяет ребёнку вместе с педагогом участвовать в процессе активной творческой деятельности. Музыка опирается на речевой и двигательно-пластический опыт жизни. Связь эта обусловлена биологической природой человека. На основе данного принципа происходит развитие слухо-моторных, зрительнопространственных координаций, музыкального слуха, общих движений и эмоциональной сферы ребёнка.
- Принцип интереса подразумевает развитие у детей познавательной активности, выявление мотивации к той или иной деятельности, поддержание интереса каждого ребёнка к той деятельности, которая вызывает наибольшие затруднения. Интерес младших школьников рассматривается как главный мотив для занятий музыкально-досуговой творческой деятельностью.

Таким образом, важным педагогическим условием эффективности формирования творческой личности младших школьников средствами музыкально-досуговой деятельности выступает применение принципов организации досуга на основе личностно ориентированного взаимодействия педагога и ребёнка.

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ КУРСА ПО ВЫБОРУ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ: «УЧУСЬ ВЫСТУПАТЬ ПУБЛИЧНО»

И. А. Никулина Центр психолого-медико-социального сопровождения «Вита», г. Гай, Оренбургская область, Россия

Summary. In this article the importance of teaching senior pupils oratory is discussed. The experience of organization of the elective course «Learning to speak in public» is represented.

Keywords: oratory, elective course.

Школьное образование сегодня представляет собой самый длительный этап обучения каждого человека и является одним из решающих факторов как индивидуального успеха, так и долгосрочного развития всей страны. Поэтому уже в школе дети должны получить возможность раскрыть свои способности, сориентироваться в высокотехнологичном конкурентном мире. Весомое значение приобретает, наряду с обязательными занятиями образовательной программы, внеаудиторная занятость учащихся [1].

В нашей стране в последнее время огромное распространение получили профессии, где одним из главных условий успеха является коммуникабельность человека, т. е. способность вступить в контакт, повлиять на собеседника. Сегодня наибольших успехов в бизнесе, политике, обучении и личной жизни достигает тот, кто умеет грамотно, логично излагать свои мысли, уверенно держаться перед аудиторией. Как показывает практика, учащиеся старших классов в недостаточной степени владеют этими способностями. Результаты опроса учащихся 9–10 классов показывают, что около 65 % подростков испытывают большое напряжение, страх в ситуации выступления перед аудиторией

(на уроке, на ученической конференции, на экзаменах, на конкурсах), т. е. в сложных коммуникативных ситуациях. Проблема публичного поведения важна для подростков, так как связана с ведущей потребностью этого возраста — потребностью в общении со сверстниками, появляется сильное желание найти свою собственную индивидуальность и затем утвердить её, объединившись в компанию, коллектив.

Многолетний опыт проведения психологами ЦПМСС «Вита» тренингов общения, тренингов по обучению навыкам саморегуляции эмоционального состояния, тренингов по овладению основами публичного выступления с подростками и педагогами позволил автору создать программу курса по выбору «Учусь выступать публично» для учащихся 9 классов общеобразовательных учреждений.

Главной целью курса является ознакомление учащихся с психологическими особенностями публичного выступления и овладение ораторскими навыками, а также соотнесение требований к публичной речи со своими личностными особенностями для осознанного развития и применения этих навыков в учебном пространстве школы и в будущей профессии.

В рамках элективного курса учащиеся узнают правила успешного публичного выступления, основные способы составления речи, способы эффективного влияния на аудиторию. Учатся адекватно оценивать свои возможности и соотносить их с требованиями, предъявляемыми к Практикуются личности оратора. составлять речь, зажигательно, эмоционально, выступать используя разнообразные говорящие жесты И выразительную мимику. Анализируют своё выступление в соответствии с хорошей речи. Учатся критериями преодолевать психологические барьеры, связанные публичным выступлением, самостоятельно совершенствовать навыки публичного выступления.

Библиографический список

- 1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа».
- 2. Психология. Словарь. М., 1990.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Е. Ю. Пряжникова Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия

Summary. The article is devoted to the need for career guidance at school.

Keywords: profession, self-determination, pupil.

Процесс становления рыночных отношений в Российской Федерации характеризуется недостаточным вниманием к проблемам профессионального самоопределения выпускников школ. В лучшем случае такая работа строится на энтузиазме и часто ведётся стихийно. Это ни в коей мере не перечёркивает позитивного опыта профориентационной работы, который накапливался и имеется в системе образования России.

Настоящий период характеризуется возрастающим вниманием со стороны органов власти (включая Минобрнауки России) и администрации школ к возрождению и развитию отечественной профориентации. В частности, это находит своё выражение и во внедрении профильного обучения во многих российских школах [3; 4; 11; 12; 13 и др.]. При всей неоднозначности отношения к профильному обучению главный его «плюс» мы видим в том, что после длительного перерыва в школах официально возобновили профориентацию, на которую в старших классах выделяется определённое количество учебных часов в год.

Поскольку развитие профориентации обычно положительно коррелирует с развитием общества [9], есть надежда, что возрождённая профориентация станет со временем основой государственной кадровой политики, которая на сегодняшний день почти отсутствует.

К сожалению, профильное обучение в школах вызывает множество вопросов [10], главный из которых — ранняя профилизация. Из курса возрастной психологии известно: чем цивилизованнее общество, тем больше времени даётся его молодому поколению для подготовки к следующему этапу развития (взрослой трудовой жизни), в отличие от примитивных обществ, где ребёнка торопят с началом тру-

довой жизни. Многие современные родители убеждены в том, что, чем раньше их ребёнок самоопределится, тем более успешной будет его последующая трудовая жизнь. Профильное обучение активно внедряется в российских школах. Согласно социологическим исследованиям, большинство подростков уже к 9-му классу выбрали профессию. Вызывают серьёзные сомнения качество и обоснованность этого выбора. Заметим, что пока ранняя профилизация во многом компенсируется достаточной свободой выпускников в планировании дальнейших профессиональных перспектив и не агрессивным (не обязательным) характером дальнейшего профессионального образования (например, непременно по профилю обучения в школе). В данной статье мы хотим остановиться на некоторых важных концептуальных и теоретических вопросах профориентации и поразмышлять о том, как свести к минимуму негативные последствия массовой профилизации школ.

Важной особенностью российской профориентации на современном этапе является её ориентация на рынок труда. При этом можно условно выделить следующие варианты отношения к самоопределению и трудоустройству на рынке труда в процессе профессиональной ориентации:

- *игнорирование рынка*, в основе такого отношения лежит надежда на то, что человека «как-то пристроят» (родители, образовательные учреждения и т. п.);
- *адаптация к рынку* пассивное принятие существующих правил игры и построение своей профессиональной жизни по существующим общественным стереотипам, стереотипам успеха;
- отношение к рынку по примеру западных стран подготовка выпускников школ к активным действиям в условиях рыночной экономики, конкурентной борьбы;
- прогнозирование развития отечественного рынка труда – осуществление выбора будущей профессии и планирования профессиональной карьеры на основе анализа социально-экономических тенденций и прогнозирования изменений в кадровых потребностях общества и требований к профессиям.

Признавая важность и необходимость адаптации выпускников к реальной социально-экономической ситуации, Е. И. Головаха [2], Е. А. Климов [6], Э. Ф. Зеер [5], А. М. Павло-

ва, Н. О. Садовникова, С. Н. Чистякова [15] считают, что именно формирование у школьников готовности к самостоятельному выбору профессии является важнейшей целью профориентационной работы, когда само «профессиональное самоопределение» становится высшим уровнем профориентации. Ещё В. В. Давыдов, обсуждая на заседании Президиума РАО в середине 90-х годов Концепцию профессионального самоопределения молодёжи, отмечал, что «вся профориентационная работа с молодёжью должна быть ориентирована на будущее», что «молодёжь должна понимать недостатки общества и стремиться усовершенствовать своё общество в будущем профессиональном труде», и что если этого не будет, то «общество обречено на стагнацию».

К сожалению, сейчас довольно много работ, где авторы видят главный смысл профориентации именно в адаптации к существующим условиям. Например, такой известный автор, как В. А. Поляков, в своей книге «Технология карьеры» пишет, обращаясь к читателю: «Вы — товар. Если этот товар не берут, значит, пора подумать об изменении стратегии маркетинга» [8]. Человек рассматривается не как самоопределяющаяся личность, а как товар, который надо подороже продать на рынке труда.

Очень интересные рассуждения по этому поводу можно найти в работах Э. Фромма, который использует термин «рыночный характер» по отношению к человеку, готовому на любую работу, лишь бы за неё хорошо платили. В итоге всё это зачастую приводит человека к «отчуждению» от собственного труда, от главного дела своей жизни, нередко становится причиной его личной трагедии [14].

В основе западного отношения к карьере и успеху лежит идея конкурентной борьбы. В. Берг в своей книге «Карьера-суперигра» пишет по этому поводу: «Успешная карьера — это не счастливая случайность. Постарайтесь не попасться «на зуб» сумевшим сделать блестящую карьеру «волкам» экономики и политики, а научитесь выть и охотиться вместе с ними... Станьте убийцей, пока не стали жертвой... ваши враги, ваши конкуренты, ваши завистники — коллеги... ведь они-то поступают точно так же... Станьте великим интриганом, умным организатором, расчётливым менеджером, хозяином своей судьбы и карьеры» [1]. При использовании в планировании и реализации своих карьерных замыслов лучших рекомендаций западных авторов,

следует помнить о том, что далеко не все из них окажутся эффективными в современных российских условиях, поскольку в России - «специфический рынок». Если в передовых западных странах социально-экономическая ситуация характеризуется относительной стабильностью и предсказуемостью (включая и правовую предсказуемость в вопросах охраны труда и занятости), то в современной России многие вопросы государственного регулирования рынка труда остаются не решёнными. Призывая проводить «активную политику» в сфере занятости, К. Г. Кязимов (сотрудник Министерства труда в конце 90-х годов) отмечал, что «государство рано отстранилось от проблем макроэкономического регулирования занятости населения», в результате чего всё сводится к мерам по трудоустройству вместо того, чтобы прогнозировать социально-экономическое развитие страны и упреждающим образом создавать условия для более эффективного использования имеющегося человеческого ресурса для вовлечения в активную трудовую деятельность [7].

При отсутствии продуманной кадровой политики со стороны власти много проблем возникает и в профессиональной ориентации школьников, и планировании професвыпускников карьеры профессиональных сиональной учебных заведений. Тем более, сложно использовать западный опыт профориентации в условиях нынешней России, ведь на Западе идея успешной карьеры является доминирующей на разных уровнях общественного сознания. Правда, ещё остаётся вопрос: согласны ли мы с теми критериями профессионального и жизненного успеха, которые господствуют на Западе. В уже упоминаемой выше работе В. Берга говорится: «Станьте убийцей, пока не стали жертвой. Но при этом всегда следует помнить, что это вам слегка подпортит совесть...» [1] Таким образом, у самого В. Берга появляются сомнения в этичности принятых в западном обществе критериев профессионального (карьерного) успеха. Возникает вопрос: всегда ли следует руководствоваться западным опытом, когда мы говорим о перспективах отечественной профориентации?

Главная проблема, с которой сталкиваются самоопределяющиеся школьники, их родители, психологи-профконсультанты, – неопределённость перспектив развития российской экономики. Существующие прогнозы раз-

вития России при общей оптимистичности страдают малой конкретностью: какие отрасли производства, профессии будут более востребованы, а какие потеряют свою актуальность и т. п. Пока всё это определяется на уровне здравого смысла, часто об этом вообще не задумываются. Профориентация на основе прогнозирования развития отечественного рынка труда является наиболее продуктивной, но поскольку реального прогноза российской экономики нет, школьникам и помогающим им педагогам, психологампрофконсультантам остаётся самим размышлять об этом. Тот, кто сумеет наиболее достоверно определить реальные перспективы социально-экономического развития, сделает правильный выбор в направлении наиболее востребованных в будущем профессий, окажется ближе к успеху (и в карьере, и в жизни), чем тот, кто ориентируется только на потребности сегодняшнего дня.

Реализация варианта прогнозирования развития российского общества (и соответственно – развития рынка труда) в практической работе со школьниками предполагает:

- совместные с учащимися рассуждения о будущем экономики страны, своего региона, своего города;
- обсуждение качеств человека-гражданина, которые могут быть востребованы при разных вариантах (пессимистичном, оптимистичном) развития российского общества;
- разработку принципиально новых методик и программ профориентационной работы со школьниками.

Заметим, что рассуждения об экономике невозможны без рассуждений о социальном, политическом развитии страны, что ни в коей мере не вступает в противоречие с Законом об образовании, который не запрещает беседы о политике в стенах образовательных учреждений, а налагает запрет «на создание в учреждениях образования политических организаций». В школах преподаются курсы по правам человека, граждановедению, краеведению, всё больший акцент делается на патриотическом воспитании молодёжи. Невозможно помочь подростку сориентироваться в пространстве сложного российского социума без размышлений о социально-экономическом развитии общества, важным элементом которого является и политика.

На вопрос – стоит ли вообще рассматривать пессимистичные варианты развития общества, мы отвечаем – «Да»,

в противном случае разговор будет неполноценным, и дети это почувствуют. В таких беседах полезно рассмотреть, как изменяются представления людей о жизненном и карьерном успехе и их поведение при изменении социально-экономических условий; обсудить возможные варианты поведения субъекта рынка труда при изменении ситуации.

Основными характеристиками новых методов профориентации должны быть:

- а) простота в использовании, акцент на «живой» работе, основанную на диалоге;
- б) более смелое использование таких методов, как специально организованная дискуссия (возможно, с элементами деловых игр);
- в) разработка специальных ситуаций для анализа, которые могли бы использоваться как учебные задачи (на примере их анализа у старшеклассников должен вырабатываться метод решения сложных профориентационных задач, и только тогда, когда выпускники школ сами научатся их решать, можно будет говорить о возможности их профессионального самоопределения);
- г) практическая доработка профориентационных процедур, что позволило бы постепенно превратить их в образовательные (но уже профориентационные) обучающие технологии.

Заметим, что пока в профориентации явно доминируют тесты, опросники, а также не всегда эффективные тренинги. Мы же видим интересную перспективу использования не только активных методов работы (игровых упражнений, тренингов), но и содержательных, естественных методов (например, специально организованных дискуссий и обсуждений).

Основными проблемами на пути воплощения в жизнь указанных профориентационных подходов, по нашему мнению, являются:

- непонимание значительной части учёных и практиков необходимости смещать акценты в профориентационной работе с диагностики и информирования на специально организованные совместные со школьниками обсуждения проблем самоопределения;
- неготовность многих специалистов рассматривать профессиональное самоопределение в контексте жизненного и личностного самоопределения (личностное

- самоопределение предполагает готовность к нравственным выборам в сложной, меняющейся социально-экономической ситуации);
- явный недостаток времени на практическую профориентацию, особенно на индивидуальные профконсультации в процессе обучения в образовательном учреждении. Платные услуги по проведению профконсультации на базе коммерческих структур эту проблему решить не могут: в школе гораздо больше возможностей для полноценной, системной помощи самоопределяющемуся школьнику. Выделенных в рамках профильного обучения часов на профориентационную работу явно не достаточно. Не предусмотрено время на индивидуальные профконсультации;
- отсутствие мотивации педагогов и школьных психологов к проведению профориентационной работы;
- информационно-методическая неподготовленность и психологическая неготовность педагогов и психологов рассматривать более сложные и реальные «пространства» самоопределения, чем традиционный мир профессий, и варианты дальнейшего профессионального образования перспективы социально-экономического развития общества; творческие и нетворческие варианты профессионального планирования; возможные перспективы развития самого человека в зависимости от профессиональных и жизненных выборов и т. п.

Существует особая проблема «самоопределения самой психолого-педагогической науки» по отношению к острым вопросам профессионального самоопределения молодёжи, выражающаяся в отсутствии чётких представлений у самих учёных и практиков о том, на что ориентироваться в профориентационной работе: а) на текущие потребности рынка; б) на официально-бюрократические директивы; в) на собственные представления.

При этом возможен серьёзный конфликт между представлениями о профориентации у самого специалиста, его клиентов (их родителей), представителей власти, учёных, для разрешения которого нужна равноправная дискуссия и готовность сторон к компромиссу. Заметим, что по мере приобретения опыта культурных дискуссий в профессиональной среде появляются методические наработки по

инициации и проведению культурных дискуссий по вопросам самоопределения в подростковых аудиториях.

На фоне пассивной позиции педагогов и психологов в отношении психолого-педагогического сопровождения самоопределения молодёжи в условиях современного рынка труда заметна нарастающая активность средств массовой информации. На страницах печатных и интернет-изданий, в телепередачах по вопросам профессионального самоопределения, профориентации и т. д. смело, со свойственной неспециалистам категоричностью высказываются журналисты. К сожалению, уровень и качество их публикаций вызывают много сомнений. Но надо отдать им должное смелости у них хватает. Складывается ситуация, что педагоги и психологи опять оказываются в хвосте событий, опять отдают инициативу неспециалистам, хотя реальный шанс взять инициативу в свои руки ещё не потерян. Для этого необходимо смелее обращаться к реальным проблемам профессионального, жизненного и личностного самоопределения современных подростков. Это потребует пересмотра некоторых методологических основ профориентационных исследований и практики в ходе постоянных профессиональных дискуссий с коллегами.

Библиографический список

- 1. Берг В. Карьера-суперигра. Нетривиальные советы на каждый день. М.: АО «Интерэксперт», 1998. 272 с.
- 2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональнеоне самоопределение молодёжи. Киев: Наукова думка, 1988. 144 с.
- 3. Гутник И. Ю. Организация педагогической диагностики в профильном обучении. СПб.: КАРО, 2005. 128 с.
- 4. Даутова О. Б. Самоопределение личности школьника в профильном обучении. СПб.: КАРО, 2006. 352 с.
- 5. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Основы профориентологии. М.: Высшая школа, 2005. 159 с.
- 6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.
- 7. Кязимов К. Г. Рынок труда и занятость населения. М.: Перспектива, 2005. 368 с.
- 8. Поляков В. А. Технология карьеры. М.: Дело Лтд, 1995. 128 с.
- 9. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Профориентация. М.: Академия, 2005. 496 с.
- 10. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Предпрофильная и профильная подготовка школьников: перспективы и сомнения // Самоопределение учащейся молодёжи в профильном обучении: становление и развитие проблемы: материалы I Всероссийской научно-

- практической конференции 28–30 мая 2007 г. / под общ. ред. С. Н. Чистяковой. М.: Изд-во МЭСИ, 2007. С. 17–21.
- 11. Самоопределение учащейся молодёжи в профильном обучении: становление и развитие проблемы: материалы Всероссийской научно-практической конференции 28—30 мая 2007 г. / под общ. ред. С. Н. Чистяковой. М.: Изд-во МЭСИ, 2007. 296 с.
- 12. Самоопределение школьников в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения / под ред. С. Н. Чистяковой. М.: РАО РФ, 2005. 161 с.
- 13. Сергеев И. С. Руководителю образования о введении профильного обучения. М.: АРКТИ, 2006. 136 с.
- 14. Фромм Э. Иметь или быть? М.: Прогресс, 1990. 336 с.
- 15. Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников. М.: Академия, 2007. 128 с.

ДИАГНОСТИКА СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ СЕРВИСНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

А. Н. Бобровская Волгоградский филиал Российского государственного университета туризма и сервиса, г. Волгоград, Россия

Summary. The result of empirical work that reveal the natural links between the students' representations of the maintenance of concept «self-presentation» and their self-appraisals of the expressiveness' degree of the given phenomenon structural components are analyzed.

Keywords: a self-appraisal, structural components of a self-presentation (verbal, vocal and visual), stages and results of diagnostic experiment.

Понятие самопрезентации является важным для многих сфер практики, а именно социальных институтов, рекламы, маркетинга, массовых коммуникационных процессов, менеджмента и др. Исследование самопрезентации представляет несомненный интерес и для сферы туризма и сервиса, т. к. одним из условий достижения успеха в этой области деятельности является умение «подать себя», произвести нужное впечатление на окружающих, грамотно себя представить. Владея навыками самопрезентации, специалисты в области сервиса становятся и более компетентными в понимании поведенческих намерений людей, и более подготовленными к успешному формированию у кли-

ентов и партнеров желаемого представления о предприятии сервиса.

Анализ теоретического материала по данной теме показал, что общепринятого универсального определения самопрезентации нет, хотя сделаны попытки определить ее как «средство организации своего поведения» (И. Гофман), «намеренное, осознаваемое поведение, направленное на создание определенного впечатления у окружающих» (Дж. Тедеши и М. Риес), «средство поддержания завышенной самооценки» (Д. Майерс), «самораскрытие в межличностном общении через демонстрацию своих мыслей, характера» (Р. Баумейстер и А. Стейнхилбер) и другие [1].

Самым распространенным, на наш взгляд, является определение самопрезентации как «самоподачи» или «самопредъявления», т. е. управлених впечатлением о себе.

С целью выявления закономерных связей между имеющимися у студентов сервисных специальностей представлениями о содержании понятия «самопрезентация» и их самооценки степени выраженности структурных компонентов данного феномена мы использовали в качестве основного метода психодиагностического исследования метод опроса.

Эмпирическую базу исследования представляют данные опытно-экспериментальной работы, проведенной в сентябре – ноябре 2010 года среди студентов III курса очного отделения ВФ ГОУВПО «РГУТиС» специальности «Социально-культурный сервис». Всего в исследовании приняло участие 53 испытуемых. Средний возраст респондентов составляет 19 лет.

Опрос проводился в несколько этапов. В основе первого этапа лежат прямые вопросы, основанные на интроспективной психической активности испытуемых и позволяющие судить об уровне сформированности обыденных представлений студентов о «самопрезентации» как психологическом феномене.

Содержание используемого нами опросного метода включало следующие вопросы, адресованные респондентам: «Как вы трактуете термин «самопрезентация?», «Какое значение имеют навыки самопрезентации для специалиста в сфере сервиса?», «Какие, по вашему мнению, компоненты составляют основу «самопрезентации» как психологического феномена?».

В результате анализа полученных данных оказалось, что только 49 % опрошенных (26 чел.) имеют четкое представление о содержании дефиниции «самопрезентация». К популярным вариантам ответов студентов можно отнести «самопозиционирование», «представление себя и своих лучших качеств», «самореклама», «умение преподать себя» и т. д.

Анализ содержания второго вопроса показал, что 45 % испытуемых (24 чел.) придают большое значение навыкам самопрезентации для специалиста сферы сервиса, но лишь 28 % (12 чел.) смогли четко обосновать свой ответ, например: «Специалисту сферы сервиса необходимо зарекомендовать себя перед работодателем и клиентом».

Что касается третьего вопроса, то только 45 % испытуемых смогли четко обозначить основные компоненты самопрезентации, среди которых «внешний облик» выделило 15 % опрошенных (8 чел.). К «внешнему облику» студенты отнесли опрятность, ухоженность, деловой костюм, а также причёску. Второй компонент — «речевые особенности» — отметило 30 % респондентов (16 чел.). Содержанием данного компонента, по их мнению, является чётко поставленная речь, тембр голоса, культура общения, владение терминологией, а также дружелюбное обращение к аудитории.

22 % студентов (12 чел.) сервисных специальностей смогли выделить третий компонент самопрезентации, а именно «предполагаемые качества личности» (коммуникабельность, уверенность, умение слушать, толерантность, готовность помочь клиенту, доброжелательность и т. д.).

На втором этапе в ходе бланкового опроса студентам предлагалось оценить (по 10-балльной шкале) степень выраженности у них индивидуальных показателей самопрезентации, предложенных Е. Н. Скаженик [2]: вербальные (смысл первых 10 слов: приветствие, представление себя); вокальные (речь: скорость, интонация, тембр, громкость, ударение, ритмика); визуальные (внешний вид: мимическая и жестикулярная выразительность, взгляд, осанка, одежда, манера поведения: манера перемещения, излюбленные позы, избираемые точки-позиции, длительность пребывания в них).

Согласно полученным данным, по визуальному критерию низкую оценку (от о до 1 балла) поставило лишь около 5 % (2 чел.) опрошенных. Средний балл (от 4 до 6 баллов)

зарегистрирован у 9 % (5 чел.) испытуемых по вербальным, 11 % (6 чел.) по вокальным и 13 % (7 чел.) по визуальным компонентам самопрезентации. Высокий балл (от 9 до 10) побил все рекорды: 56 % опрашиваемых студентов (30 чел.) оценили себя на самом высоком уровне.

Проведенное эмпирическое исследование позволило обнаружить лишь предварительную оценку степени выраженности структурных компонентов самопрезентации у студентов сервисных специальностей. В целом можно сделать вывод, что студенты III курса уверены в собственных силах и готовы должным образом предложить себя и свои услуги на рынке труда.

Однако следует выделить некоторые проблемы, к числу которых относятся сложности: неполное осознание испытуемыми значимости умения эффектно и выгодно преподать себя перед той или иной аудиторией, нереалистичность их самооценок, неопределенность в трактовке понятия «самопрезентация», недостаточное владение нужной терминологией, отсутствие четкой программы обучения управлению впечатлением о себе.

В качестве рекомендации по повышению уровня знаний в данном профессионально значимом вопросе может послужить участие студентов в тренинговых процедурах, обучающих семинарах, а также введение отдельной дисциплины «Самопрезентация» в учебную программу высшего образовательного учреждения.

Библиографический список

- 1. Михайлова Е. В. Самопрезентация: теории, исследования, тренинг. СПб.: Речь, 2007.
- 2. Скаженик Е. Н. Деловое общение: учеб. пособие. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2006.

НЕОБХОДИМОСТЬ ЗНАНИЙ КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ

Б. А. Намаканов, М. М. Расулов Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

Summary. The article is devoted to high education and needs to study clinical psychology. It is connected with widespread epidemy of psychiatric

diseases in society. The problem of psychiatric infection is actual and everybody should be ready to defence.

Keywords: psychietric infection, psychological problems, bihaviour, psychological immunity.

С ростом населения в мире наблюдается и увеличение числа психических заболеваний. По данным ВОЗ, в мире сегодня насчитывается почти 400 млн человек, страдающих психическими расстройствами. Появился и прижился термин – «психическая зараза», подразумевающий оказание психического воздействия на поведение человека. Настало время публично назвать вещи своими именами, нужно понять всё значение психической энергии и огромную силу мысли.

Психическая зараза проявляется не только психопатической эпидемией, но и распространением психических состояний, которые не могут считаться патологическими в узком смысле слова и которые, несомненно, играют большую роль в истории народов. Один из ярких примеров психических эпидемий кратковременного свойства представляет собой паника, которая развивается при скоплении людей, в толпе.

Условием развития паники является неожиданность появления всеми сознаваемой опасности, и достаточно малейшего толчка, действующего подобно внушению, чтобы развилась паника. Паники случаются нередко в различных ситуациях, внушающих мысль о неминуемой опасности и, как известно, нередко являются причиной бедствий. В толпе чувство преобладает над разумом, замечается отсутствие анализа и скорый переход от побуждения к действию. Легковерие толпы, её впечатлительность, нетерпеливость и абсолютизм объясняются моноидеизмом толпы, так как чувства одного непосредственно передаются другим, благодаря психической заразительности. Sigheli высказался, что в действиях толпы выдающееся значение получает внушение, благодаря которому слово или жест одного человека с быстротою молнии зажигает толпу. В целом, основой всех преступлений, совершаемых совместно двумя или несколькими лицами, служит внушение.

Психическая зараза — это явление передачи человеческого магнетизма, это не просто слова, но тончайший флюид чувственных и мыслительных эманаций. Обращает на себя внимание факт, что в последнее время особенно много

совершается именно немотивированных поступков. По данным национальной британской статистики, число мужчин в возрасте от 25 до 44 лет, кончающих жизнь самоубийством, более чем удвоилось с 1971 года и составляет на данный момент 26 человек на 100 тысяч. В нашей стране также растёт смертность от самоубийств. Самая высокая она у людей в возрасте после 20 лет. Но даже у детей 5-9 лет смертность от самоубийств выросла за десять лет вдвое. «С середины 90-х годов Россия стабильно входит в пятёрку стран с наиболее высоким числом суицидов наряду с Латвией, Литвой, Эстонией и Венгрией. За последнее десятилетие покончили с собой около полумиллиона россиян. Самоубийц в нашей стране примерно в 4 раза больше, нежели в Англии и США. В структуре смертности в трудоспособном возрасте суициды наряду с травмами и отравлениями занимают одно из первых мест». Всё чаще больные слышат голоса, заговариваются, пытаются общаться с кем-то невидимым. Нередко даже среди внешне здоровых людей наблюдаются ненормальные психические проявления, такие как грубость, цинизм, некорректное, вызывающее поведение, брань. Как считают специалисты НИИ психиатрии, употреблять в публичных местах бранные слова намного чаще стали все слои населения.

Врачи, психологи, социологи, служащие правоохранительных органов и прокуратуры, занимающиеся поиском причин феномена разрушения общественного сознания, о проявлении которого идёт речь, стремятся по-разному объяснить угрожающую ситуацию. Они говорят о кризисах, о возрастающей информатизации общества, о наркомании и падении нравственности и многом другом.

Таким образом, знание и понимание воздействия психического на сознание людей позволит оценивать поведение и предотвращать девиантные и деликвентные поступки молодёжи.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

С. М. Гурская, Т. Х. Карпякова Могилёвский государственный университет им. А. А. Кулешова, г. Могилёв, Беларусь

Summary. When we use personality-oriented technology first of all the group of students is divided into teams of 3-4. Each team choose one representative for answering the questions of the topic orally. The other students work on a part of a teacher, asking different questions in order to find out how they know the topic. In conclusion the students discuss the work at the lesson and carry out reflection. The teacher acts as a consultant.

Keywords: personality-oriented educational technology, team, reflection.

В психолого-педагогической литературе существует много интересных и полезных книг по развивающему, личностно-ориентированному взаимодействию, описывается множество психологических факторов, влияющих на процесс обучения, называются этапы и цели управленческой деятельности преподавателя, но то, как реализовать эти цели на конкретном занятии, каждый педагог решает сам.

Главное направление развития системы образования проблемы личностно-ПУТИ решения лежит ориентированного образования - такого образования, в котором личность студента была бы в центре внимания педагога, в котором деятельность учения, познавательная деятельность, а не преподавание, была бы ведущей в связке «преподаватель - студент». Способность брать на себя ответственность, проявлять самостоятельность различна у разных людей. Поэтому развивать стремление к успеху, чувство ответственности и умение познавать себя и окружающий мир – задачи преподавателя при работе со студентами-психологами. Необходимо стать для ребят человеком, который помогает им добиваться целей.

С учетом этих требований нами были разработаны и проведены серии семинарских занятий на первых и вторых курсах. В работе использовалась технология обучения в сотрудничестве, в команде. Перед проведением занятия группа студентов разбивается на подгруппы по 3–4 человека. Каждая подгруппа получает для более детальной подготовки один вопрос темы, рассматриваемой на занятии. Во вре-

мя проведения занятия один человек выступает в роли докладчика, остальные студенты, входящие в подгруппу, выступают в роли учителей, выясняющих, как остальная часть группы усвоила предложенный материал. Для этого ими заранее готовятся вопросы по излагаемому подгруппой материалу. Эффективность выполнения задания может быть достигнута только в результате слаженной и продуктивной работы каждого из членов группы.

Итак, задача каждого студента состоит в том, чтобы познать что-то вместе, чтобы каждый участник команды овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки. Внутри подгруппы ребята определяют роль каждого. Перед ними стоит двойная задача: с одной стороны, академическая — достижение какой-то познавательной цели, а с другой, социально-психологическая — осуществление в ходе выполнения задания определенной культуры общения, развитие межличностных отношений. В конце занятия проводится взаимооценка всех членов группы: выясняется в ходе обсуждения какой вклад внес каждый в усвоение всего материала. Это способствует развитию у студентов адекватной самооценки собственного познавательного труда, рефлексии собственной деятельности, более чуткого понимания другого.

В условиях личностно-ориентированного обучения преподаватель выступает в роли организатора активной познавательной деятельности, компетентного консультанта, помощника. Его главная задача сводится не просто к подаче и контролю знаний, а к коррекции деятельности студентов. В процессе проведения занятий реализуется главная идея обучения в сотрудничестве – учится вместе, а не рядом.

Основные особенности личностно-ориентированного взаимодействия заключаются в следующем:

- во-первых, это возможность участия каждого в работе группы. Студенты должны ощущать, что они главные участники учебного процесса, что их мнение выслушивают, их идеи вносят вклад в коллективную познавательную деятельность;
- во-вторых, необходимое условие это свобода коммуникации. Студенты могут свободно сообщать об особенностях своего понимания или непонимания учебного материала, имеют возможность обсуждать с преподавателем анализируемые идеи. Обсуждение учеб-

ного материала на занятии организуется и между студентами, что приводит к появлению нового видения ситуации, сопоставлению точек зрения, развивает критическое мышление. Происходит устранение формализма знаний, которые теперь связываются с реальным жизненным опытом;

• в-третьих, важна благожелательная психологическая атмосфера. Преподаватель старается построить занятие так, чтобы учебный процесс не воспринимался как угрожающий. Только человек, свободный от давления, будет активно использовать таящиеся в нем позитивные и конструктивные силы.

Преподаватель должен быть ориентирован на потребности каждого студента, должен создавать условия для активизации энергии всех участников обучения.

Успешность своих действий педагог может определить, ориентируясь на следующие критерии:

- хорошо проведено занятие: студенты повысили свое самоуважение и ощутили себя более компетентными;
- плохо проведено занятие: уходят разочарованными, не видят полезного результата занятий для себя.

Таким образом, для того, чтобы в полной мере было осуществлено личностно-ориентированное педагогическое обучение педагог должен выполнять в ходе образовательного процесса следующие задачи:

- развивать веру в успех,
- считать ошибки нормальным и нужным явлением,
- обращать внимание на прошлые успехи,
- сделать процесс обучения ощутимым,
- признавать и видеть достижения каждого.

РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В. У. Кузьменко Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова, г. Киев, Украина

Summary. Topicality of the student's individuality development problems in the process of professional preparation is described, common

characteristics of theoretical-methodological work concerned to this problem are given, main scientific points of author's opinion are defined.

Keywords: individuality, individual differences, individual approach, individual style of activity, individualization.

Актуальность проблемы. Современные тенденции модернизации высшего образования в Украине предусматривают повышение качества учебного процесса, обеспечение разностороннего развития личности как высшей ценности, выявление талантов, способностей студентов, укрепление их физического здоровья, формирование самоуважения, позитивной самооценки, развитие самостоятельности, творчества, изобретательности, целеустремлённости, настойчивости и ответственности за свои слова и поступки. Программа действий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего образования и науки Украины определяет основные цели реформирования образования в направлении обеспечения защиты гражданских прав и расширения индивидуальных свобод личности [7, с. 20].

Ведущими принципами кредитно-модульной системы образования определены те, которые сосредоточивают внимание преподавателей на развитии индивидуальности студента, учёте его индивидуальных различий, стабилизации индивидуального стиля учебной деятельности. Так, принцип кредитности, который заключается в декомпозиции содержания образования и обучения на относительно единые и самостоятельные по учебной нагрузке студентов доли, нацеливает на обеспечение в содержании индивидуального учебного плана набора заданной трудоёмкости количества кредитов, которые соответствуют общей расчётной норме выполнения студентом учебной нагрузки. Принцип модульности определяет специфический подход к овладению студентом смысловыми модулями и проявляется через специфическую для модульного обучения организацию методов и приёмов учебно-воспитательных мероприятий, основным содержанием которых является активная самостоятельно-творческая познавательная деятельность студента. Принцип гибкости и партнёрства заключается в таком построении системы образования, при котором содержание обучения и пути достижения целей образования и профессиональной подготовки отвечают индивидуальным потребностям и возможностям студента. Принцип диагностичности предусматривает наличие оценки уровня

достижения и эффективности сформулированных и реализуемых целей образования и профессиональной подготовки [7, с. 15]. Основным организационным средством, обеспечивающим реализацию этих принципов, выступает индивидуальный учебный план студента, формирование которого осуществляется на основании перечня содержательных модулей, составленных образовательнооснове на профессиональной программы и структурно-логической схемы подготовки будущего профессионала. Формирование индивидуального учебного плана студента предусматривает возможность индивидуального выбора содержательных модулей (дисциплин) при соблюдении последовательности их изучения согласно структурно-логической схеме подготовки специалистов [7, с. 14]. Всё вышесказанное актуализирует необходимость разработки проблемы развития индивидуальности студента-психолога в процессе профессиональной подготовки, обоснования теоретических основ указанной проблемы, определения сущности базовых научных понятий и разработки технологии развития индивидуальности будущего психолога.

Анализ последних исследований и публикаций, с изучения которых начинается решение данной проблемы и на которые опирается автор. Теоретические основы анализа проблем развития индивидуальности составили концептуальные подходы общей, генетической, педагогической и возрастной психологии о закономерностях развития индивидных и личностных свойств, индивидуального развития личности, находящейся в условиях общественного воспитания и обучения (И. Д. Бех, А. А. Бодалёв, И. С. Булах, Л. Ф. Бурлачук, Л. В. Долинская, Д. Максименко, В. С. Мерлин, В. М. Русалов, Л. Н. Собчик, П. Р. Чамата, Н. В. Чепелева, Ю. М. Швалб), и зарубежные исследования К. Купера, Дж. Келли, Е. Кречмера, Г. Айзенка, Ч. Спирмена, Л. Терстоуна, С. Стернберга и др. В целом, анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что вопросы индивидуального подхода к воспитанию и обучению, развитию индивидуальности человека всегда вызывали большой интерес теоретиков и практиков. В трудах выдающихся учёных прошлого и настоящего заложены основы для понимания сущности индивидуальности, описывается характер протекания процессов индивидуализации и социализации личности, представлены данные о возможных группах индивидуальных различий, определена актуальность и этапность индивидуального подхода, обозначено примерное содержание учебно-воспитательной работы с учётом индивидуального своеобразия личности, подчёркнуто значение создания индивидуальных вариантов развития личности [2, 5, 9, 10, 12, 13].

Выделение невыделенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается данная статья. Тем не менее, ряд важных аспектов данной проблемы остался малоизученным. Прежде всего это касается определения сущности индивидуальности как глубинного уровня развития личности, обоснования её базовых системообразующих конструктов, критериальных характеристик и доминантных свойств, выяснения этапов индивидуализации личности студента-психолога в процессе профессиональной подготовки, определения соразмерного и необходимого комплекса индивидуальных различий, подлежащих изучению и учёту и т. д. Недостаточное внимание уделено созданию технологии развития индивидуальности и определению её основных компонентов.

Формулировка целей статьи. На основе вышесказанного целью данной статьи определено: раскрыть авторскую трактовку ведущих понятий темы (индивидуальность, индивидуальные различия, индивидуализация, индивидуальный стиль деятельности), обосновать детерминанты развития индивидуальности, этапы индивидуализации личности и на этой основе охарактеризовать компоненты технологии развития индивидуальности студента в процессе профессиональной подготовки.

Изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов. Изучение феномена «индивидуальность», выяснение особенностей процесса индивидуализации личности и становления индивидуальных различий предполагают глубокое понимание как природных предпосылок в процессе развития индивидуальности человека, так и механизмов реализации личностного потенциала. Именно такой подход позволяет осуществлять целостный, системный анализ уникальных особенностей развития каждого студента и в совокупности обеспечить развитие «интегральной индивидуальности» (В. С. Мерлин), которая объединяет в себе всё многообразие человеческих проявлений. На основе вышесказанного мы

рассматриваем индивидуальность не только как простую совокупность индивидуальных различий, а как глубинный уровень развития личности, сопровождающегося появлением новых свойств, присущих и характеризующих процесс развития собственно индивидуальности.

Мы рассматриваем архитектонику индивидуальности в её структурно-содержательном единстве. Согласно нашей концепции, структурная основа интегральной индивидуальности определяется совокупностью конструктов индивидного и личностного характера, каждый из которых состоит из комплекса индивидуальных различий соответствующего направления. Содержательной характеристикой индивидуальности как глубинного уровня развития личности считаем доминантные (системообразующие) свойства индивидуальности, успешное становление которых обеспечивает выработку собственного стиля деятельности и жизни, построение уникальной жизненной траектории, которая становится значимой не только для самого человека, но и приемлемой для других. При рассмотрении содержательной основы индивидуальности существует необходимость уточнить, что именно (наличие определённых свойств, протекание процессов или формы развёртывания бытия) может максимально объективно свидетельствовать о степени развития индивидуальности в широком смысле этого слова и установить детерминанты возникновения и сохранения нивелирования) индивидуальности (или студентапсихолога. Основой при решении этого вопроса послужили результаты научных работ, посвящённых проблеме развития личности, в которых говорится о свойствах, с помощью которых можно установить так называемую «глубину» и уникальность личности и в равной мере отразить биологическую и социальную сущность человека (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анциферова, А. Г. Асмолов, З. С. Карпенко, Н. Л. Коломинский, М. В. Савчин, А. А. Шаграева, Д. И. Фельдштейн и др.). Аналитическое изучение вопроса критериев развития и роста личности обусловило необходимость поиска и обоснования системы тех свойств, процесс формирования которых становится определяющим для развития индивидуальности в широком смысле этого слова, обеспечивает создание и отстаивание индивидуально- и социально-значимых жизненных ценностей, построение и содержание своеобразной стратегии и тактики собственной

жизни с учётом общественных ориентиров, осуществление целенаправленного сознательного воздействия на себя и окружающую среду.

построения Процесс творческого индивидуальноочерченного жизненного пути предполагает формирование «картины мира», в рамках которой живёт человек, и образа самого себя как составляющей этого мира; отражение в сознании личности целостной картины жизни как индивидуальной истории во временной и пространственной перспективе и ретроспективе индивидуально-личностного жизненного пути; разработку стратегии жизни, планов и жизненной программы, в которых интегрируются цели, ожидания, мечты, стремления личности; коррекцию её планов с учётом реальных обстоятельств жизни и индивидуальных личностных возможностей, преодоление кризисных ситуаций как проявление противоречий жизни и «незавершённости» самой личности (Г. М. Несен, Л. В. Сохань, В. А. Татенко, Т. М. Титаренко, В. М. Ямницкий, А. Адлер, Э. Эриксон, К. Роджерс, Э. Фромм и др.). На основе вышесказанного при поиске и обосновании системы определяющих для развития индивидуальности свойств мы исходили из следующих положений: 1) жизненное творчество как способ самопрограммирования и творческого осуществления личностью своей жизни является уникальным достоянием человека как зрелой личности; 2) преобразование жизненного мира осуществляется по мере углубления субъектности, усложнения личностного отношения к себе как функции, отношения к собственной жизни и отношения к другим людям; 3) осознанный и целенаправленный процесс жизнетворчества предусматривает наличие «самообладания», активизацию способности человека совершать саморегуляцию поведения, самоанализ и самоконтроль собственных эмоциональных, в частности, кризисных состояний, а результатом саморегуляции является воспитание воли, целеустремлённости, организованности, умения владеть собой, произвольности поведения.

Анализ концептуальных теоретических положений философского и психологического направления даёт основания считать доминантными, системообразующими, базовыми те свойства, сформированность которых детерминирует процессы субъектности, произвольности (воли) и творчества, совокупно обеспечивает создание и достижение инди-

видуально и общественно значимых ориентиров, усвоение и воплощение общественного опыта и предусматривает внесение нового, собственного, самостоятельно созданного продукта в жизнь, поведение и деятельность. Глубинными характеристиками, которые активизируют процессы субъектности, творчества и воли, выполняют доминирующие функции при построении собственного жизненного пути, обеспечивают уникальность стиля деятельности, поведения и жизни, считаем целеполагание, избирательность и изобретательность. Каждое из этих свойств несёт определённые функциональные нагрузки, дополняет и совершенствует процесс развития индивидуальности согласно указанным стратегическим линиям развития индивидуальности.

Центральное место в системе доминантных свойств индивидуальности занимает *целеполагание*, функцией которого является способность к отражению содержания и характера отдалённых или более близких намерений человека, определения и достижения стратегических ориентиров относительно собственной жизни, поведения, отдельных поступков и решений (Е. П. Ильин, Л. Н. Собчик, Ю. М. Швалб).

Функциональным предназначением *избирательности* является выделение, усвоение и воплощение наиболее приемлемых для человека и соответствующих его возможностям средств достижения поставленной цели, установление оценочной взаимосвязи между собственными потребностями, имеющимся личным опытом и возможностями и актуальными потребностями и предложениями социальной среды (А. Г. Асмолов, И. С. Кон, В. А. Петровский, В. А. Татенко, Д. И. Фельдштейн).

Функцией *изобретательности* в процессе развития индивидуальности является обеспечение индивидуального творческого замысла в создание продукта, в содержание деятельности или результата, в процессе создания новых замыслов или неизвестных ранее отдельных способов, приёмов воплощения своих или чужих намерений (П. К. Анохин, Л. С. Выготский, Н. А. Ветлугина, В. В. Давыдов, В. А. Моляко, Я. А. Пономарёв, М. А. Холодная).

Интегрированным результатом, в котором совокупно отображается комплекс индивидуальных различий индивидного и личностного характера и уровень сформированности системообразующих свойств индивидуальности, выступает индивидуальный стиль деятельности, выработка

которого играет оптимизирующую и адаптивную роль в процессе жизнедеятельности человека. Определяем индивидуальный стиль деятельности как такую индивидуально-психологическую характеристику, наличие которой обеспечивает успешность в деятельности через способность к самостоятельной постановке и достижению жизненно важных целей, использованию адекватных для её достижения средств и внесению нового в содержание деятельности и средства её реализации.

Индивидуальные различия в современной психологопедагогической теории определяются как особенности психических процессов, состояний, свойств, отличающих людей друг от друга. Имеются в виду индивидуальные различия восприятия, внимания, памяти, мышления, эмоциональных реакций, времени реакции, личностных образований – интересов, способностей, характера. Изучались вопросы изменчивости индивидуальных различий с возрастом, отмечается, что они могут быть различной сложности и глубины, разной степени устойчивости [2, 4, 9, 10, 12]. Мы видим причины возникновения уникального своеобразия человека не столько в наличии типичных и индивидуальных особенностей психофизического развития, сколько в уникальном сочетании (гамме) индивидуальных различий, все из которых являются типизированными, но в то же время индивидуально очерченными. Своеобразие в проявлениях индивидуальных свойств, которые становятся отличными, зависит от многих факторов как внешнего, так и внутреннего характера. Распространённая ранее материалистическая теория позволяет рассматривать биологические свойства как элементы низшего порядка. Для нас же они выступают как первичные, но не менее важные, чем личностные. Индивидные различия являются наиважнейшей предпосылкой появления и развития личностных, личностные в свою очередь существенно влияют на состояние и развитие индивидных различий [2, 9, 10].

При изучении особенностей *процесса индивидуализа*ции личности выяснилось, что современные педагоги и психологи рассматривают развитие личности в виде диалектического единства процессов социализации и индивидуализации, при этом подчёркивается, что индивидуализация является результатом процесса социализации, и наоборот. Отмечается, что реальная индивидуализация предполагает мак-

симально глубокое раскрытие индивидуальных возможностей человека и не может осуществляться без социализации личности. Для более чёткого понимания и структурирования процесса индивидуализации рекомендуется выделять процессы индивидуализации природных, биологических свойств и процессы, которые непосредственно касаются индивидуализации личностных проявлений [2, 9, 11]. Итак, индивидуализация человека как индивида – это процесс естественного развития индивидуальных различий природного, биологического характера. Индивидуализация человека как личности – это процесс перехода от выделения собственного, личного опыта из всего общественного к его дифференциации, обновлению, созданию своего авторского, общественно значимого опыта. Процессы индивидуализации, происходящие в соответствии с определёнными этапами и законами, мы рассматриваем как центральные в общем процессе развития индивидуальности.

Началом индивидуализации личности является выделение собственного опыта от общественного, выделение своего уникального «Я» среди множества других уникальных «Я». Продолжением этого процесса становится построение собственной модели жизни, создание собственного опыта, который базируется на интеграции общественного опыта, его творческой переработке и расширении собственными находками и открытиями, переходе от осознания ценности собственного образа «Я» к пониманию значимости и важности образа «Мы». Дальнейшим этапом индивидуализации личности становится выработка такого опыта, который становится значимым для других людей, т. е. на этом этапе «Я» воздействует на «Мы», способствует его развитию и усовершенствованию. На этом этапе происходит универсализация всего накопленного и созданного лично, на основе чего и возникает уникальность стиля деятельности, поведения и жизни. Развитие индивидуальности происходит гармонично тогда, когда обеспечивается баланс между процессами индивидуализации и социализации, эмоционально-чувственного и когнитивного, индивидного и личностного становления. В таком варианте развития выделение общественного опыта происходит с учётом не только своих интересов и желаний, своих физических или интеллектуальных потребностей и возможностей, а также с учётом аналогичных запросов социального окружения.

Гармонически развитая индивидуальность выстраивает собственный стиль жизни с помощью средств, эффективных не только для себя, но и для окружающих. Таким образом, процесс развития индивидуальности рассматриваем как единые, но не однородные процессы становления индивидных и личностных различий, формирование системообразующих свойств, через усовершенствование которых и происходит становление индивидуального стиля поведения, деятельности и жизни человека. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что в процессе развития индивидуальности и личности есть ряд общих и отличительных характеристик. Единство, параллельность этих процессов обуславливает необходимость осуществления развивающих мероприятий, которые должны быть направлены на поддержку личности как индивидуальности.

Своеобразие процесса развития индивидуальности предполагает модернизацию высшего образования в направлении индивидуализации, разработку и внедрение многокомпонентной технологии развития индивидуальности студента-психолога. Понятие «образовательная технология» употребляется тогда, когда речь идёт об общей стратегии развития образовательного пространства вообще (Ю. К. Бабанский, А. Н. Пехота и др.). Педагогическая технология отражает тактику реализации образовательных технологий в определённых условиях воспитания и обучения. Ей присущи черты реализации педагогического процесса независимо от учебного предмета (технология модульного, проективного, индивидуализированного обучения, уровневой дифференциации и т. д. [3, 5, 11]. При выяснении сущности образовательной технологии выяснилось, что таковая определяется как результат создания (проектирования) адекватной потребностям и возможностям личности и общества системы социализации, профессионального развития человека в образовательном учреждении. Образовательная технология состоит из специально сконструированных в соответствии с чётко поставленной целью методологических, дидактических, психологических, интеллектуальных, информационных и практических действий, операций, приёмов участников образовательного процесса, гарантирующих достижение поставленных целей [5]. Любая педагогическая технология предусматривает осуществле-

ние ряда этапов: определение чёткой системы целей, которые формируются, как правило, через результат воспитания и обучения; конструирование образовательного цикла, которое предусматривает диагностику уровня развития студентов, их способностей, возможностей, разбивку материала на отдельные смысловые единицы, организацию образования в соответствии с поставленными целями, совокупность учебно-воспитательных процедур, способы коррекции на основе обратной связи, осознание студентами критериев оценки результатов; реализацию запланированных задач; мотивационную подготовку; понимание цели, осознание и воспроизведение образа действий и обеспечение обратной связи в руководстве учебно-воспитательной деятельностью, текущую коррекцию, контроль, оценку и анализ результатов деятельности студентов; повторное воспроизведение цикла без изменений или с коррекцией [5, 11]. Основой создания технологии развития индивидуальности студента стало выделение тех структурных компонентов, совокупность которых представляет собой систему образовательной деятельности. Традиционно в многокомпонентной структуре целостного педагогического процесса целевой, мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный компоненты [3].

При определении целевого компонента образовательного процесса в современных научных исследованиях подчёркивается мысль о том, что ранее цель образования детерминировалась общественными интересами, решениями государства и правительства, при этом удовлетворялись лишь общественные заказы и совсем не учитывались индивидуальные возможности и потребности студента. В целевом компоненте фронтально ориентированной образовательной деятельности преобладала направленность на передачу готовых, выработанных преподавателями знаний, формирование определённых умений и навыков, что ограничивало возможности к активизации личного (и особого) внутреннего потенциала каждого студента, направляло внимание педагогов на применение унифицированных методов прямого воздействия, фронтальных форм работы, внедрение авторитарно-дисциплинарного стиля общения, индивидуализированных, избегание эмоциональночувственных форм взаимодействия со студентами. В отличие от этого целевым компонентом технологии развития индивидуальности считаем – обеспечение благоприятных условий для развития и саморазвития каждого студента с учётом уникального своеобразия, максимально полной гармонизации индивидуальных различий, активизацию особых, своеобразных, присущих только конкретному студенту ресурсов, поддержку стремлений к самостоятельной выработке собственного стиля деятельности, поведения и жизни.

Мотивационный компонент будет соответствовать требованиям современной высшей школы в том случае, если преподаватель в совершенстве будет владеть методами психологической диагностики по изучению индивидуальных особенностей студентов, станет опираться на результаты мониторинга качества подготовки, а педагогический процесс будет строиться на основе принятия личных целей и устремлений. В нашем понимании мотивационный компонент технологии развития индивидуальности должен отражать процесс повышения психологической компетентности преподавателей в сфере определения индивидуальных различий каждого студента, принятие уникального своеобразия его индивидуальности, понимание дифференцированной картины совокупности индивидуальных различий психофизического развития и создание атмосферы взаимопонимания и партнёрства.

Содержательный компонент образовательного процесса до недавнего прошлого был в основном направлен на передачу теоретических знаний. В фронтально ориентированной модели высшего образования не существовало возможности выбора учебных дисциплин или спецкурсов, ограничивался выбор тематики курсовых или дипломных работ. При определении программного содержания учебных дисциплин не учитывались региональные, местные особенности, недостаточное внимание уделялось проведению индивидуальной работы со студентами. Введение технологии развития индивидуальности студента предполагает наличие таких смысловых линий, которые учитывают наличие индивидуально-значимых целей, потребностей и интересов, побуждают студента к самостоятельным выборам и научно-практическим изобретениям (вариативная составляющая). Следовательно, содержание обучения частично может и должно быть избранным студентами самостоятельно, что повышает их ответственность за качество обучения, повышает успешность обучения, усиливает интерес и способствует развитию позитивных личностных свойств.

Операционно-деятельностный компонент реализукомплекс учебно-воспитательных методов, приёмов и средств, обеспечивающих успешность обучения каждого студента-психолога. На современном этапе происходит переориентация на использование методов и форм работы развивающего характера, направленных на активизацию различных видов самостоятельной деятельности студента. Операционно-деятельностный компонент технологии развития индивидуальности студента предусматривает отказ от злоупотребления словесными методами, особенно такими как указания, приказы, морализации, и ориентирует преподавателей на использование прежде всего практических методов, обеспечение условий для самостоятельной практической деятельности студентов, проблематизацию задач, эмоционально насыщенное диалогическое и полилогическое общение, поисково-исследовательскую деятельность, экспериментирование. Меняются акценты в определении форм учебной работы – уменьшается количество лекционных и увеличивается количество практических и лабораторных занятий. Распространяется практика проведения индивидуальной работы и индивидуальных занятий со студентами. Профессиональная подготовка должна осуществляться в атмосфере интеллектуальных, нравственных и эстетических переживаний, существования различных мнений, взглядов, позиций, подходов, проектирования различных вариантов решения познавательных задач проблемного характера, совместного творчества преподавателей и студентов. Основным условием такой работы является привлечение студентов к критическому анализу, отбор и конструирование личностно значимого содержания, а ведущими методами – диалоги, дискуссии, эвристические задачи, дидактические игры, самостоятельная и экспериментальная работа.

Контрольно-регулирующий компонент технологии развития индивидуальности предполагает углубленное выявление индивидуальных возможностей и способностей каждого студента посредством мониторинга. При этом предполагается, что преподаватель не должен брать на себя полностью контролирующую и оценочную функции, они

должны быть распределены между преподавателем и студентом. Следовательно, задачей современного преподавателя становится привлечение студента к самоанализу процесса достижения цели, самооцениванию достижений, рейтинговому оцениванию личного участия и участия товарищей, анализу результатов своей деятельности. Итак, контрольно-регулирующий компонент технологии развития индивидуальности предполагает объективацию и мотивацию внешнего оценивания, систематическое стимулирование внутреннего (самооценки) путём сравнения студентами результатов своей деятельности, поступков, отдельных действий и т. д.

Выводы. Инновационные тенденции становления современного высшего образования в Украине направлены на развитие личностных качеств студента-психолога, учёт его индивидуальных различий, развитие индивидуальности. Теоретический анализ научных работ по проблеме развития индивидуальности закладывает фундамент для углубленного изучения закономерностей развития индивидуальности студента в процессе профессиональной подготовки. Авторская концепция определяет индивидуальность в её структурно-содержательной основе, где структурный компонент представляет собой совокупность индивидуальных различий индивидного и личностного характера, а содержательный – обеспечивает единый процесс становления творчества, субъектности и воли. Построение технологии с учётом многокомпонентной структуры образовательной деятельности позволяет осуществить успешное развитие индивидуальности студента-психолога, предусмотреть и профилактировать возможные трудности на этапе профессиональной подготовки, выявить и активизировать те глубинные механизмы, которые обеспечивают процессы успешного развития и саморазвития студента, гармонизируют процесс становления индивидуальных различий и закладывают основы индивидуального стиля деятельности и «почерка» жизни, который определяет будущую судьбу каждого человека. Перспективными в этом направлении считаем вопросы экспериментального изучения особенностей развития индивидуальности студента в процессе профессиональной подготовки.

Библиографический список

- 1. Актуальні проблеми психології. Том IV. Актуальні проблеми генези особистості в контексті навчання і виховання (Зб. наук. статей) / За заг. ред. С. Д. Максименка. К.: Нора-прінт, 2001. –192 с.
- 2. Асмолов А. Г. Психология индивидуальности: методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе. М.: МГУ, 1986. 96 с.
- 3. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
- 4. Бех І. Д. Виховання особистості. Кн..1. Особистісно орієнтований підхід:теоретико-технологічні засади: наук. видання. К.: Либідь, 2003. –280 с.
- 5. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В .Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. К.: Просвіта, 2001. 416 с.
- 6. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. –К.: Рад. школа,1989. 608 с.
- 7. Кредитно-модульна система навчання (нормативно-правові акти та анотований список літературних джерел) / за ред. О. Г. Ярошенко. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. 82 с.
- 8. Кузьменко В. У. Індивідуалізоване виховання і навчання в освітніх закладах. навчально-методичний посібник. К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2002. 112 с.
- 9. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика,1986. 140 с.
- 10. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. М. Просвещение,1991. 287 с.
- 11. Освітні технології: Навчально-метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. К. : A.C.K., 2001. 256 с.
- 12. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. 2-е изд. М.: ЧеРо, 2002. 776 с.
- 13. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности. М: ИПП-ИСП, 2000. 512 с.

ГЕНЕЗИС КАТЕГОРИИ «ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ» У СТУДЕНТОВ

М. В. Ермолаева, К. Г. Габриелян Московский психолого-социальный институт, г. Москва, Россия Московский государственный открытый университет, г. Москва, Россия

Summary. An attempt was made to identify the «individual health» category by its sources and components, risk and anti-risk factors, the integration into the culture products and values of students. The discovered distribution of the views on the individual health by the stated criteria identify the position of this category in the students' worldview in process of its organization. The dynamics of the students' views allows to accentuate and actualize the concrete methods of self-preservation behaviour forming.

Keywords: self-preservation culture, value orientations, culture products, risk and anti-risk factors, motion activity.

Сложность формализации категории «индивидуальное здоровье», многочисленность попыток дать всеобъемлющее и исчерпывающее определение этого феномена, вычленить сущностные признаки и избавиться от второстепенных [5] приводят к принципиальной невозможности сформулировать продуктивное, универсальное и однозначное определение. Мы имеем дело со своеобразным следствием теоремы Гёделя о неполноте аксиоматического описания, когда предопределённость тавтологических конструкций и необходимость постоянного привлечения вспомогательных средств (дополнительных представлений и методов из более мощной логической системы) — неизбежные особенности любой конечной аксиоматики.

Являясь «всеобщим атрибутом» жизни, абсолютной и универсальной жизненной ценностью в философскопсихологическом плане категория «здоровье» зачастую связывается с идеальными и, следовательно, не формализуемыми представлениями. Так, в определении, приведённом в преамбуле Устава ВОЗ, здоровье связано с достижением «полного физического, душевного и социального благополучия». С другой стороны существует внутреннее противоречие в попытках сформулировать определение «индивидуального здоровья» в качестве всего лишь альтернативы «болезням и физическим дефектам», хотя нельзя не согласиться с мнением, что «многовековая история меди-

цины даёт мало для понимания спектра проявления здоровья вне болезни. Более того, можно утверждать, что здоровье остаётся определённым постольку, поскольку мы умеем выявить болезни» [1, с. 59].

Однако, несмотря на концептуальные трудности идентификации, «индивидуальное здоровье» является ключевой категорией в профилактической медицине, гигиене, санологии, ювенологии, биогеронтологии, валеологии, других частных науках и практиках о человеке; во всех «человекоразмерных» комплексах. А многоплановость субъективного отношения человека к своему здоровью и здоровому образу жизни является важным фактором регуляции его здоровья [4]. Тем больший интерес представляет исследование проекции этой категории по выбранным показателям (критериям, направлениям, тенденциям). К последним относятся источники индивидуального здоровья и его составные части, факторы риска и антириска, интегрированность в продуктах культуры и т. д.

Анкетирование студентов проводилось одновременно для трёх возрастных срезов: в начале первого, третьего и пятого годов обучения. По результатам анонимного опроса предполагалось идентифицировать феномен «индивидуального здоровья человека» по различным культурно-историческим и социально-психологическим детерминантам. В анкетировании приняло участие 522 студента: 120 юношей и 136 девушек первого курса, 55 юношей и 92 девушки третьего курса и 41 юноша и 78 девушек пятого курса, обучающихся на гуманитарных факультетах Московского государственного открытого университета. Процедура опроса (и обобщения данных) предусматривала достаточную свободу выбора при ответе на задание (во всех вопросах предусматривались многозначные ответы).

В первую очередь, исследовалась идентификация категории «индивидуальное здоровье» в продуктах культуры. Это наиболее стабильное распределение, практически не изменяемое от курса к курсу. Наиболее важным результатом является существенная многозначность ассоциаций категории здоровья с продуктами культуры, а следовательно, многозначность взаимосвязей и взаимозависимостей здоровья с ценностными ориентациями, убеждениями, идеалами, принципами познания — ядром индивидуального сознания студентов (мировоззрения). Результаты необхо-

димо интерпретировать в контексте онтогенетического формирования сознания в процессе, опосредованном общением, освоения индивидом продуктов и ценностей культуры [2]. При доминирующем значении нравственности, что согласуется с представлениями Д. И. Фельдштейна об особенностях возрастного развития [6], отметим высокое место «науки» в конфигурации полученного распределения (более 40 %). Показательно, что самые большие диспропорции между девушками и юношами существуют по категории «нравственность» в пользу первых и «религия» в пользу вторых. Интерпретация представленных результатов показательна ещё потому, что исследуемый возрастной диапазон (17-19-21 год) - период юности - характеризуется напряженным формированием нравственного сознания, выработкой ценностных ориентаций и идеалов, устойчивого мировоззрения, гражданских качеств личности. Это период начала самостоятельности и самоопределения, в том числе по отношению к здоровью вообще и своему здоровью в частности - период формирования основ культуры самосохранительного поведения.

Источники представлений, практических знаний и умений в области индивидуального здоровья демонстрируют некоторые диспропорции в их распределении между курсами. Постоянной остаётся доля, приходящаяся на сумму факторов «вуз, школа» и «семья» и равная почти половине всех составляющих (48 %). Это подтверждает несостоятельность тезиса о том, что показатели здоровья жёстко соотносятся с состоянием экономики и, соответственно, общими затратами на здравоохранение. Главными факторами здоровья остаются особенности культурных и национальных традиций (менталитета), налицо доминирование здорового образа жизни («стиля жизни») над многими другими факторами, в том числе наследственными [7].

Да и само здоровье ассоциируется у студентов с различными понятиями. Данные исследования демонстрируют в целом достаточно широкий спектр ассоциаций с подавляющим доминированием группы, условно названной «спорт» (80, 85 и 85 % для первого, третьего и пятого курсов). В указанную группу входит целая совокупность ассоциаций, имеющих характерную направленность, связанную с различными сторонами двигательной активности (сила, ловкость, выносливость), а также двигательными практи-

ками (плавание, аквааэробика, йога, дайвинг, шейпинг и т. д.). Кроме того, межкурсовая динамика показывает постоянное расширение спектра ассоциаций — захват категорией индивидуального здоровья всё больших сфер социальной жизни; непрерывный рост фактора «рациональное питание» (18, 25 и 46 % соответственно) и заметное сокращение значения фактора «здоровый образ жизни» (с 26 % на первом курсе до 16 % на пятом), свидетельствующее о конкретизации, уточнении и распределении этого фактора среди других.

Представления первокурсников и студентов старших курсов об основных рисках индивидуальному здоровью значимо дифференцируются по двум направлениям. Прежде всего, в связи с особенностями возраста, на первом курсе в качестве основной опасности своему здоровью студентами отмечались вредные привычки (курение, алкоголь, наркотики). Однако они представляли собой в значительной степени потенциальную угрозу - по-настоящему пристрастившихся к этим привычкам студентов в начале первого курса очень незначительная часть [3]. На старших курсах эти риски актуализируются и становятся либо реальной угрозой здоровью (в этом возрасте зачастую не ощущаемой и не осознаваемой), либо составляющей образа жизни - в любом случае перестают быть потенциальным страхом, уходят из спектра риска. Во-вторых, старшекурсники все возрастающие риски собственному здоровью связывают с фактором, условно названным «экология» (свыше 70 % к пятому курсу). Не преуменьшая значение этого фактора, заметим, что во многом он является своеобразным «резервуаром оправданий» индивидуальной пассивности и слабой ориентации на «собственные усилия» в поддержании здоровья - характеристики, которые принято считать кардинальными для прогноза адаптационных ресурсов человека, а значит и его психосоматического здоровья. Ещё одной негативной тенденцией является постоянное уменьшение значения, которое студенты отводят рискам, связанным с недостатком двигательной активности (фактор «гиподинамия»). Уменьшение веса этого риска особенно подчёркивается доминирующим местом фактора «спорт» в представлениях студентов связанных с индивидуальным здоровьем, и параллельным снижением от курса к курсу самой двигательной активности студентов, прежде всего её объёма. Кроме того, на старших курсах характерно появление таких цивилизационных рисков, как: стресс, «социум», «техногенный фактор».

Исследование источников сохранения и приумножения индивидуального здоровья (факторов антириска) демонстрирует существующий консенсус в студенческой среде, что единственно значимый фактор сохранения и приумножения здоровья - спорт и двигательная активность (для студентов неспециализированных университетов наиболее значимый фактор антириска для индивидуального здоровья). Однако количество студентов, регулярно занимающихся спортом, невелико – 46 % на первом курсе (у старшекурсников этот процент существенно снижается). Другим общезначимым фактором является рациональное питание. Показательно, что для представленного возрастного диапазона значимость фактора «медицина (лекарства, врачи)» для умножения своего здоровья отмечается у 5 % студентов на первом курсе и существенно увеличивается (до 9,5 %) к пятому. Кроме того, сохраняется тенденция увеличения от курса к курсу значимости «пассивных» факторов антириска индивидуальному здоровью (отдых, сон, лекарства, в том числе рациональное питание и т. д.), по сравнении с «активными» (спорт и все виды двигательной активности, закаливание и гигиена и т. д.), при стабильно высоком уровне значимости фактора двигательной активности (спорта).

Заключение. Представления об индивидуальном здоровье, являясь специфическим показателем его регуляции, определяют субъективное отношение студентов к своему здоровью и здоровому образу жизни. Однако эти представления в своей массе достаточно стихийны, хаотичны, диффузны и во многом неадекватно отражают сущностные свойства категории «индивидуальное здоровье». Некоторые тенденции деформаций этих представлений позволяют пристальнее взглянуть на концептуальные основы и методические особенности предметов, связанных с самосохранительным поведением, в вузе («Физическая культура», «Безопасность жизнедеятельности»). При этом учитывается, что, попадая в стены вуза в юношеском возрасте, студенты покидают университет уже практически зрелыми людьми со сложившимся мировоззрением. Именно поэтому основным приоритетом дисциплин должна являться система формирования «культуры самосохранения». Последняя должна быть основана на естественной активности личности, её потребности в самореализации и учитывает особенности представлений студентов о значении своего здоровья и его месте в иерархии комплекса ценностномотивационных ориентаций личности.

Библиографический список

- 1. Власов В. В. Оценка и укрепление индивидуального здоровья // Гигиена и санитария. − 2004. № 2. С. 59-61.
- 2. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры / под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 512 с.
- 3. Габриелян К. Г., Ермолаев Б. В. Уровень адаптационных возможностей организма студентов и курение // Физиология человека. 2006. Т. 32. Вып. 2. С. 110—113.
- 4. Дерябо С. Д., Ясвин В. А., Панов В. И. Здоровье как предмет экопсихологической диагностики // Прикладная психология. 2000. № 4. С. 52–66.
- 5. Кошелев Н. Ф., Захарченко М. П., Селюжицкий Г. В. Проблема гигиенической донозологической диагностики в современной медицине // Гигиена и санитария. 1992. № 11–12. С. 14–17.
- 6. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности: избранные труды: в 2 т. М.: Издательство МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. Т. 1. 568 с.
- 7. European health // The Economist. − 1998. − Vol. 349, № 8098. − P. 130.



С 2002 года Международный центр финансовоэкономического развития при информационной поддержке Министерства образования РФ выпускает журналы для профессионалов в сфере образования. В 2006 году настоящие и будущие «образовательные» проекты объединились в МЦФЭР «Ресурсы образования».

Основной задачей Центра является методическая, информационная, правовая и консультационная поддержка работников российского образования. Издания помогают руководителям образовательных учреждений эффективно решать управленческие, организационные, административно-хозяйственные задачи, педагогам и воспитателям — планировать и организовывать работу с учащимися класса. В авторский коллектив журналов входят признанные эксперты, ведущие специалисты Минобрнауки РФ, Рособразования, Рособрнадзора, научные сотрудники отделов научно-исследовательских институтов, юристы, психологи, представители социальной службы.

Международный центр финансово-экономического развития Ресурсы образования представлен следующими ежемесячными журналами и дисками:

- Справочник руководителя образовательного учреждения;
- Справочник заместителя директора школы;
- Нормативные документы образовательного учреждения;
- Справочник классного руководителя;
- Управление начальной школой;
- Справочник руководителя дошкольного учреждения;
- Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения;
- Медицинское обслуживание и организация питания в ДОУ;
- Управление образовательным учреждением в вопросах и ответах;
- Шаблоны документов образовательного учреждения.
 Рыба-диск;
- Методическая поддержка старшего воспитателя. Рыбадиск;

- Методическая поддержка заместителя директора школы. Рыба-диск;
- Школьный калькулятор.

Подписку на данные издания можно оформить в отделениях связи по каталогам: «Роспечать»,»Пресса России», «Почта России» или в редакции отделе адресной подписки: тел. (495)937 90 82, факс (495)933-5262

E-mail: ap@mcfr.ru

Для помощи руководителей образовательных учреждений в поиске информационных ресурсов, необходимых при принятии эффективных управленческих решений, разработаны интернет-ресурсы: информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования» (www.resobr.ru) и федеральный портал «Менеджер образования» (www.menobr.ru).

«МЦФЭР» – крупного российского издательства, выпускающего литературу для профессионалов в сфере бухгалтерского учета, налогообложения, права, менеджмента, управления персоналом, делопроизводства, образования, организации здравоохранения и фармации и некоторых других. Интеллектуальная продукция ЗАО «МЦФЭР» пользуется высоким спросом во всех регионах России, а также в странах СНГ.

Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования». Журналы и компакт-диски для школы и детского сада. Почтовый адрес: 129164, Москва, а/я 9; тел.: (495) 937-90-80 факс: (495) 937-90-85; E-mail: edu@mcfr.ru

ПЛАН МЕЖДУНАРОДНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ, ПРОВОДИМЫХ ВУЗАМИ РОССИИ, АЗЕРБАЙДЖАНА, АРМЕНИИ, БЕЛОРУССИИ, КАЗАХСТАНА, ИРАНА И ЧЕХИИ НА БАЗЕ НИЦ «СОЦИОСФЕРА» В 2011 ГОДУ

- 15–16 марта 2011 г. Международная научнопрактическая конференция **«Феномен цивилизации: сущность, типы, динамика»** (К-11-3-11).
- 25–26 марта 2011 г. Международная научнопрактическая конференция **«Актуальные вопросы теории и практики филологических исследований»** (К-13-3-11).
- 1–2 апреля 2011 г. Международная научнопрактическая конференция «Интеллигенция и власть: переосмысливая прошлое, задумываясь о будущем» (К-14-4-11).
- 5–6 апреля 2011 г. Международная научнопрактическая конференция **«Народы Евразии. История, культура и проблемы взаимодействия»** (К-15-4-11).
- 10—11 апреля 2011 г. Международная научнопрактическая конференция «Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты)» (К-16-4-11).
- 15–16 апреля 2011 г. Международная научнопрактическая конференция **«Информационнокоммуникационное пространство и человек»** (К-17-4-11).
- 20–21 апреля 2011 г. Международная научнопрактическая конференция «Социальные науки и общественное здоровье: теоретические подходы, эмпирические исследования, практические решения» (К-18-4-11).

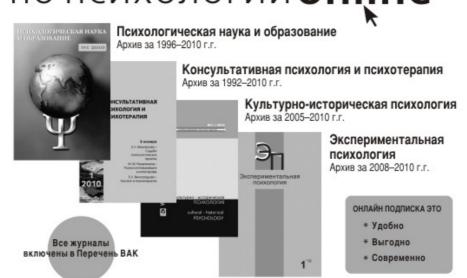
- 25–26 апреля 2011 г. Международная научнопрактическая конференция **«Детство, отрочество и юность в контексте научного знания»** (К-19-4-11).
- 5-6 мая 2011 г. II Международная научнопрактическая конференция **«Теория и практика гендерных исследований в мировой науке»** (К-20-5-11).
- 10—11 мая 2011 г. Международная научно-практическая конференция «Социально-экономическое развитие и качество жизни: история и современность» (К-21-5-11).
- 15–16 мая 2011 г. II Международная научнопрактическая конференция «Психологопедагогические аспекты личности и социального взаимодействия» (К-22-5-11).
- 20–21 мая 2011 г. Международная научнопрактическая конференция **«Многополярный мир: предпосылки, проблемы и перспективы становления»** (К-23-5-11).
- 25–26 мая 2011 г. Международная научнопрактическая конференция «Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества» (К-24-5-11).
- 1–2 июня 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Социально-экономические проблемы современного общества»** (К-25-6-11).
- 5-6 июня 2011 г. Международная научнопрактическая конференция «Права и свободы человека: проблемы реализации, обеспечения и защиты» (К-26-6-11).
- 10–11 сентября 2011 г. II Международная научнопрактическая конференция **«Проблемы современного образования»** (К-27-9-11).

- 15–16 сентября 2011 г. Международная научнопрактическая конференция **«Новые подходы в экономике и управлении»** (К-28-9-11).
- 20–21 сентября 2011 г. Международная научнопрактическая конференция **«Традиционная и современная культура: история, актуальное положение, перспективы»** (К-29-9-11).
- 25–26 сентября 2011 г. Международная научнопрактическая конференция **«Глобализация как этап развития мирового сообщества»** (К-30-9-11).
- 1–2 октября 2011 г. Международная научнопрактическая конференция «Иностранный язык в системе среднего и высшего образования» (К-31-10-11).
- 5-6 октября 2011 г. II Международная научнопрактическая конференция «Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований» (К-32-10-11).
- 15–16 октября 2011 г. Международная научнопрактическая конференция «Личность, общество, государство, право. Проблемы соотношения и взаимодействия» (К-34-10-11).
- 20–21 октября 2011 г. Международная научнопрактическая конференция «Инновационный менеджмент в образовательном учреждении» (К-35-10-11).
- 25–26 октября 2011 г. Международная научнопрактическая конференция «Социальноэкономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов» (К-36-10-11).
- 1–2 ноября 2011 г. Международная научнопрактическая конференция «**Религия** — **наука** — **общество: проблемы и перспективы взаимодействия»** (К-37-11-11).

- 5-6 ноября 2011 г. Международная научнопрактическая конференция «Современные тенденции развития мировой социологии» (К-38-11-11).
- 15–16 ноября 2011 г. Международная научнопрактическая конференция **«Научно-технический прогресс как фактор развития современной цивилизации»** (К-40-11-11).
- 20–21 ноября 2011 г. Международная научнопрактическая конференция «Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования» (К-41-11-11).
- 25–26 ноября 2011 г. Международная научнопрактическая конференция «История и культура славянских народов: достижения, уроки, перспективы» (К-42-11-11).
- 1–2 декабря 2011 г. Международная научнопрактическая конференция «Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях» (К-43-11-11).



ЖУРНАЛЫ по психологии online



ОТКРЫТА ПОДПИСКА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЖУРНАЛЫ ДЛЯ ВУЗОВ и БИБЛИОТЕК:

- Годовая подписка на коллекции психологических журналов (архивы за 15 лет)
- Льготная подписка для постоянных печатных подписчиков
- Доступ к электронным архивам журналов со всех компьютеров организации
- Доступ к статистике обращений у журналам

Подробная информация

- Информация о подписке: (495) 608-16-27
- Заявка на тестовый доступ к журналам: test@psyjournals.ru
- Условия подписки: PsyJournals.ru/



Научно-издательский центр «Социосфера»
Российско-Армянский (Славянский)
государственный университет
Витебский государственный медицинский университет
Пензенская государственная технологическая академия
Информационный центр «МЦФЭР ресурсы образования»

Психология XXI века: теория, практика, перспектива

Материалы международной научно-практической конференции 15–16 февраля 2011 года

Редактор Л. И. Дорошина Корректор В. А. Дорошина Оригинал-макет И. Г. Балашовой

Подписано в печать 01.03.2011. Формат 60х84/16. Бумага писчая белая. Учет.-изд. л. 13,45 п. л. Усл.-печ. л. 12,51 п. л.

OOO Научно-издательский центр «Социосфера»: 440046, г. Пенза, ул. Мира, д. 74, к. 14. (8412) 68-68-45, web site: http://sociosphera.ucoz.ru, e-mail: sociosphera@yandex.ru

Типография ИП Попова М. Г.: 440000, г. Пенза, ул. Московская, д. 74, оф. 211. (8412)56-25-09