



ISBN 978-619-7142-07-5

Международна научна школа "Парадигма".

Лято-2015

сборник научни статии в 8 тома

том 4

Психология

Република България
Варна

2015



Център за научни изследвания и информация «Парадигма»

Международна научна школа "Парадигма". Лято-2015

сборник научни статии в 8 тома

Том 4. Психология

**ВАРНА
2015**

УДК 082.2 (063)
ББК 60
М 43

М 43 Международна научна школа "Парадигма". Лято-2015. В 8 т. Т.4: Психология: сборник научни статии / под ред. А. В. Берлов, Л. Ф. Чупров. – Варна: ЦНИИ «Парадигма», 2015. – 414 с.

Сборник съдържа материали летней (2015) сесии Международной научной школы "Парадигма" (Варна, Болгария).
В настоящем томе представлены работы по психологии.
Все статьи подобраны и рекомендованы после коллегиального экспертного рассмотрения. Статьи публикуются в авторской редакции.

The collection contains materials summer (2015) session of the International scientific school "Paradigm" (Varna, Bulgaria).
This volume presents articles on psychology.
All articles are selected and recommended after peer review. Articles are published in author's edition.

ISBN 978-619-7142-07-5

© А. В. Берлов, Л. Ф. Чупров, редактори, компилатори, 2015
© автори, 2015

Издател:

"ЦЕНТЪР ЗА НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ И
ИНФОРМАЦИЯ "ПАРАДИГМА"" ЕООД
БЪЛГАРИЯ, област Варна, община Варна,
гр. Варна 9002, район р-н Одесос, ул. Опълченска No 27
E-mail: cparadigma@abv.bg Факс: +35952919740

Международна научна школа "Парадигма". Лято-2015.

ОРГАНИЗАЦИОНЕН КОМИТЕТ



ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМИТЕТ

Сопредседатели:

Попов Теодор, доктор, профессор, руководитель кафедры «Медицинское образование», Факультет общественного здравоохранения, Медицинский университет – София, Член – корреспондент ИНГА (София, Республика Болгария)

Фурсов Андрей Львович, кандидат экономических наук, зам.зав.кафедрой правовой информатики и социально-гуманитарных дисциплин Поволжского (г. Саратов) юридического института (филиала) Всероссийского государственного университета юстиции, директор научно-исследовательского института «Парадигма» (Россия).

Янакиева Елка Кирилова, доктор педагогических наук, профессор, почётный доктор наук НОУ ВСОА, действительный член МАН, Югозападный университет им. Неофита Рильского (г. Благоевград, Республика Болгария).

Члены оргкомитета:

1. **Абакаров Дмитрий Казбекович**, кандидат социологических наук, зам.зав.кафедрой менеджмента, государственного и муниципального управления Брянского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Россия).

2. **Анжиганова Лариса Викторовна**, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии и культурологии ХГУ им. Н.Ф. Катанова, Министерство национальной и территориальной политики Республики Хакасия, заместитель министра (Россия).

3. **Антамошкин Александр Николаевич**, доктор технических наук, профессор, профессор Сибирского государственного аэрокосмического университета им. акад. М.Ф. Решетнева (Россия).

4. **Ахметова Людмила Владимировна**, доцент, кандидат психологических наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Томский государственный педагогический университет» (Россия).

5. **Балканска Полина Ангелова**, профессор, доктор медицины, Медицински университет — (София, Республика Болгария).

6. **Баратов Шариф Рамазанович**, доктор психологических наук, профессор Бухарского государственного университета, академик МАПН (Бухара, Республика Узбекистан).

7. **Бафяев Мухиддин Мухамматович**, преподаватель, и.о. заведующего кафедрой психологии Бухарского государственного университета (Бухара, Республика Узбекистан).

8. **Белобрыкина Ольга Альфонсасовна**, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», академик Академии полярной медицины и экстремальной экологии человека (Россия).

9. **Берлов Антон Владимирович**, доктор медицинских наук, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры стоматологии Московского института усовершенствования врачей, Заслуженный деятель науки и образования РФ, академик РАЕ (Россия).

10. **Блюмин Семен Львович**, доктор физико-математических наук, профессор, профессор кафедры прикладной математики Липецкого государственного технического университета (Россия).

11. **Бобкова Елена Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент (Россия).

12. **Борисов Сергей Александрович**, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Экономика, управление и финансы», Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е.Алексеева (Россия).

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

14. **Владиминова Ирина Львовна**, доктор экономических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет им.Г.В.Плеханова (Россия).

15. **Горанова-Спасова Радка Николаева**, доктор медицины, ассистент кафедры «Медицинской этики и права», Факультет общественного здравоохранения, Медицинский университет-София (София, Болгария).

16. **Долгов Вадим Викторович**, доктор исторических наук, профессор кафедры истории России Удмуртского государственного университета (Россия).

17. **Заславская Ольга Юрьевна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры информатизации образования Института математики, информатики и естественных наук ГБОУ ВО МГПУ, начальник управления программ развития и аналитической деятельности ГБОУ ВО МГПУ (Россия).

18. **Заславский Алексей Андреевич**, кандидат педагогических наук, Муниципальное бюджетное учреждение «ИТ-Центр системы образования городского округа Химки» (г.Москва) начальник отдела комплексного технического сопровождения (Россия).

19. **Капрусова Марина Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания Борисоглебского филиала ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный университет» (Россия).

20. **К"Озяк Анастасия Александровна**, d.o.o. Eurowest, психолог-консультант (Ljubljana, Slovenija).

21. **Костригин Артем Андреевич**, ассистент кафедры психологии управления, Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского (Россия).

22. **Кравец Олег Яковлевич**, доктор технических наук, профессор, профессор кафедры АВС Воронежского государственного технического университета (Россия).

23. **Мазиллов Владимир Александрович**, доктор психологических наук, профессор, академик МАПН, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (Россия).

24. **Морогин Владимир Григорьевич**, доктор психологических наук, профессор, академик МАПН, профессор кафедры психологии Медико-психолого-социального института ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова» (Россия).

25. **Найханова Лариса Владимировна**, доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой «Системы информатики» ФГБОУ ВПО Восточно-Сибирского государственного университета технологии и управления (Россия).

26. **Перова Маргарита Борисовна**, доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры экономической теории, учета и анализа Вологодского государственного университета (Россия).

27. **Петков Петко**, магистр, докторант кафедры медицинского образования Факультета общественного здравоохранения Медицинского университета (София, Болгария).

28. **Петьков Виталий Анатольевич**, кандидат психологических наук, доцент кафедры менеджмента организаций, «Межрегиональная академия управления персоналом», Херсонский институт, (г. Херсон, Украина).

29. **Подколзин Михаил Михайлович**, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент (Россия).

30. **Поляков Юрий Анатольевич**, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры инжиниринга технологического оборудования, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» (Россия).

31. **Провоторов Вячеслав Васильевич**, доктор физико-математических наук, доцент, профессор кафедры уравнений в частных производных Воронежского государственного университета (Россия).

32. **Родина Наталья Владимировна**, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной и прикладной психологии ОНУ (Одесский национальный университет) имени И.И. Мечникова (Одесса, Украина).

33. **Саенко Людмила Владимировна**, кандидат юридических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Всероссийский государственный университет юстиции» (Россия).

34. **Седова Нелли Алексеевна**, кандидат технических наук, доцент, Морской государственный университет им. адм. Г.И. Невельского (Россия).

35. **Сибирская Елена Викторовна**, доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры статистики РЭУ им. Г.В. Плеханова (Россия).

36. **Слюсаренко Нина Витальевна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, психологии и образовательного менеджмента Херсонского государственного университета (Херсон, Украина).

37. **Соловьева Анна Геннадьевна**, кандидат биологических наук, профессор РАЕ, с.н.с. ФГБУ «Приволжский Федеральный медицинский исследовательский центр» Минздрава России (Россия).

38. **Стоюхина Наталья Юрьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Россия).

39. **Товуу Наталия Оюновна**, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и акмеологии образования Тувинского государственного университета (Россия).

40. **Трендафилова Антония Грандева**, ассистент Факультета общественного здоровья, Медицинский университет-София (София, республика Болгария).

41. **Тулаганов Абдукабил Абдунабиевич**, доктор технических наук, профессор, ректор Бухарского государственного университета (Бухара, Узбекистан).

42. **Тушавин Владимир Александрович**, кандидат технических наук, доцент кафедры инноватики и интегрированных систем качества Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения (Россия).

43. **Харченко Вера Сергеевна**, кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и политологии ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Россия).

44. **Хусяинов Тимур Маратович**, председатель СНО Факультета социальных наук ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (Россия).

45. **Чупров Леонид Федорович**, кандидат психологических наук, профессор РАЕ, Full Member of EuАНН, главный редактор научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (Россия).

46. **Шурыгина Юлия Юрьевна**, доктор медицинских наук, профессор, заведующая кафедрой «Социальные технологии», Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления (Россия).

47. **Якимец Светлана Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Орского гуманитарно-технологического института (филиал) Оренбургского государственного университета (Россия).

48. **Янева Румяна Тодорова**, доктор, доцент, доцент кафедры экономики здравоохранения, Факультета общественного здравоохранения. Медицинский университет (София, Болгария).

Редакционная коллегия тома

Берлов Антон Владимирович, д.м.н., д.психол.н., профессор, профессор кафедры стоматологии Московского института усовершенствования врачей, Заслуженный деятель науки и образования РФ, академик РАЕ – редактор-составитель.

Чупров Леонид Федорович, кандидат психологических наук, профессор РАЕ, Full Member of EuANH, главный редактор научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (Россия) – редактор-составитель.

Баратов Шариф Рамазанович, доктор психологических наук, профессор Бухарского государственного университета, академик МАПН (Бухара, Республика Узбекистан).

Мазилов Владимир Александрович, доктор психологических наук, профессор, академик МАПН, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (Россия).

Фотекова Татьяна Анатольевна, доктор психологических наук, доцент, профессор, заведующая кафедрой психологии Медико-психологического социального института ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова» (Россия).

Бафаев Мухиддин Мухамматович, преподаватель, и.о. заведующего кафедрой психологии Бухарского государственного университета (Бухара, Республика Узбекистан).

Костригин Артем Андреевич, ассистент кафедры психологии управления, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Россия).

В подготовке материалов и организации данного мероприятия принимали активное участие представители Болгарии и России:

Тодорова Биляна, кандидат филологических наук, Югозападный университет им. Неофита Рильского (Благоевград, Болгария).

Петрова Лариса Абрамовна, член Союза переводчиков Болгарии, административный секретарь (офис-менеджер) в Союзе музыкальных деятелей Болгарии (София).

Шукин Андрей Сергеевич, ответственный секретарь Научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (Санкт-Петербург, Россия).

Хусяинов Тимур Маратович, председатель СНО Факультета социальных наук ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (Россия).

УДК 159.9. + 316.6**О.О. Андронникова**

Новосибирский государственный педагогический университет –
Новосибирск, Российская Федерация

СПЕЦИФИКА СЦЕНАРИЯ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ У ВИКТИМНЫХ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН РАЗЛИЧНОЙ ГЕНДЕРНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

Аннотация. В статье представлен анализ таких понятий как «жизненный путь», «жизненная позиция». Дана историография развития вопроса, выделены основные подходы к формированию жизненной позиции в отечественной и зарубежной психологии. Представлены данные определяющие гендерную специфику жертвенной позиции личности.

Abstract. Gifted children are determined by Plato as gold Babes society, which should take care of not only their parents, but all citizens of society. These kids are talented, intelligent, exhibit characteristic features and perform actions. In order to develop their abilities to the manifestation of talent necessary conditions, special attention, guidance, and last but not least - tact and tolerance.

Ключевые слова: Жизненный путь, жизненная позиция, жертвенная позиция личности, виктимное поведение, гендер

Keywords: Gifted children, talent, a special ability, creativity, genius

В настоящее время жизненный сценарий является одной из научных проблем активно исследуемых в психологии. Зависимость стратегии жизненного сценария от семейного воспитания и социальных факторов выявлена в ряде исследований. Однако, специфика жизненного пути виктимной личности и влияние гендерной дифференциации на предпочтение типа виктимной реализации до сих пор остается невыясненным. Под влиянием масштабных социально-экономических изменений произошедших в России в конце 20 начале 21 века, а также высокого темпа технологического прогресса, оказавших сильное воздействие на политическую экономическую культурологическую и социальную сферы жизни страны, привычные гендерные роли мужчин и женщин сместились. Благодаря изменениям социальных норм и укладу повседневного быта и появлению множества новых профессий, границы между социальными ролями обеих полов стали менее выраженными, что естественным образом не могло не сказаться на формировании жизненной стратегии человека. Однако такое изменение, особенно при сохранении исконных гендерных установок зачастую приводит к напряжению в реализации социальных ролей и соответственно виктимизации. Кроме того, описываемые процессы,

преломляясь через представления о гендерной дифференциации, приводят к возникновению ряда патологических симптомов и стратегий поведения виктимного типа.

Исследования феномена жизненного пути представлены достаточно широко как в отечественной, так и в зарубежной литературе. Изучение жизненного пути стало ключевым направлением индивидуальной психологии А. Адлера, Э.Берна, К.А. Абульхановой-Славской, А.А. Кроник, В.В. Нурковой. Различные аспекты данной проблемы затрагивали в своих работах Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Ш. Бюлер, Л. Зонди, С. Вуллемс, Ф. Эрнс, К. Штайнер, Р. Гулдин, М. Гулдин, и многие другие исследователи. Но несмотря на наличие значительного количества исследований направленных на изучение феномена жизненного пути человека, в психологической науке мало работ посвященных исследованию гендерных различий в сценариях жизненного пути.

Основные теоретические подходы к исследованию жизненного пути в психологии

Изучением жизненного пути в отечественной психологии первыми занялись Б.Г. Ананьев и С.Л. Рубинштейн. Б.Г. Ананьев выделил взаимосвязь онтогенеза и жизненного пути, которая предопределяет основные закономерности индивидуального развития личности. При этом Б.Г. Ананьев [3], разделял онтогенез и эволюцию личности по следующим параметрам: онтогенез – это психофизиологическое развитие индивида, предопределенное генетически и проявляющееся в биологическом ходе жизни человека; жизненный путь, выстраивается в социальной среде, происходит в историческом времени и фиксируется биографическими событиями.

В свою очередь, С.Л. Рубинштейн описал проблему жизненного пути человека, как целостность состоящую из совокупности определенных этапов. Именно проживая индивидуальный жизненный путь, человек обретает в себе личность [10. с.28].

Опираясь на концепцию С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульханова-Славская разрабатывает тезис о том, что разрешение жизненных проблем и противоречий способствует личностному развитию человека. Избираемые человеком способы разрешения жизненных проблем, характеризуют его личностную социально-психологическую зрелость [1.с.67].

Жизненная стратегия, по мнению автора – это индивидуальная личностная организация, самостоятельная регуляция течения жизни и ее событий, тем образом, который соответствует ценностным ориентациям личности и ее индивидуальным направленностям. Стратегия жизни – это самостоятельный выбор, определение и воплощение нравственных, этических и других моральных ценностей, в жизни личности.

Среди исследователей зарубежной психологической науки, Ш. Бюлер с коллегами по Венскому психологическому институту, первой предприняла попытку провести систематическое изучение закономерностей жизненного пути человека. В ходе своих исследований проводившихся в 20-30-е г. XX в. Ш. Бюлер выделила аналогию между жизненными и историческими процессами, и обозначила жизнь человека как индивидуальную историю. На большом исследовательском материале было доказано, что вопреки индивидуальному своеобразию, есть определенные закономерности во времени наступления жизненных оптимумов, в зависимости от сочетания биологических, духовных и ментальных тенденций личности. Также было выявлено существование различных видов жизненного развития личности. В ходе своих исследований Ш. Бюлер, представляла жизнь не в виде цепи случайных событий, а выделяя ее этапы и закономерности их наступления (приводится по: [9]).

Основные аспекты, составляющие объективную жизненную логику по Ш. Бюлер следующие:

- Последовательность возникновения внешних событий.
- Трансформация ценностей, переживаний, как преобразование внутреннего мира личности, как внутреннюю логику последовательности событий.
- Результаты деятельности.

Ш. Бюлер абсолютизировала значение периода детства для жизненного пути человека. Согласно ее точки зрения, в период детства закладывается проект всей последующей жизни.

Рассматривая проблему жизненного пути человека, А. Адлер в 1926 году [2], ввел понятие жизненного стиля. По его мнению, жизненный стиль – это то значение, которое личность придает окружающему миру и самому себе, его ценности, цели и стремления. А. Адлер [2], полагал, что представления о жизни и о мире закладываются в первые пять лет жизни человека, посредством ощущений, которые полностью не осознаются. К пяти годам ребенок обретет определенные паттерны поведения и собственный стиль решения возникающих проблем и задач.

По мнению А. Адлера существует четыре основных типа стилей жизни: управляющий; берущий; избегающий; социально полезный.

Люди, ведущие управляющий стиль жизни самоуверенны и напористы, со слабо выраженным социальным интересом. Они проявляют активность, но не в социуме, благополучие других людей их не интересует. У таких людей ярко выражена установка превосходства и стремление к превосходству над внешним миром и окружающими. Возникающие в их жизни проблемы они склонны решать грубо или даже антисоциально, нарушая права других людей и совершая преступления.

Люди, соблюдающие берущий стиль жизни, относятся к окружающему миру паразитически и склонны удовлетворять свои потребности за чужой счет. Они не проявляют социальный интерес, но стремятся получить как можно больше пользы и благ от окружающих.

Люди, ведущие избегающий стиль жизни, не имеют достаточного социального интереса, им недостает активности, необходимой для решения возникающих проблем и задач, они боятся потерпеть неудачу, что заставляет их избегать решения собственных проблем. Они стараются уйти от всего, что может грозить затруднениями или неудачей.

Люди, ведущие социально полезный стиль жизни – это зрелые, полноценные личности, которые проявляют сильный социальный интерес и высокую жизненную активность. Такие люди способны искренне заботиться об окружающих, и заинтересованы в общении и взаимоотношениях с другими людьми. Они живут с осознанием того что для решения основных жизненных задач – любви, работы, дружбы – необходимо сотрудничество, ответственность и проявление готовности внести свой вклад в благополучие близких [2].

Швейцарский психолог, автор направления глубинной психологии – психологии судьбы – Л. Зонди [12], исследуя жизненный путь человека, сделал понятие «судьбы» центральным в своей работе, обнаружив в нем наиболее подходящее определение, охватывающее все, что относится к жизни человека.

В рамках психологии судьбы человек рассматривается как субъект, который, хоть и подвергается с самого начала своей жизни определенной степени принуждения, но по мере течения жизни и взросления получает возможность выбора, следуя своему потенциалу, что дает возможность реализовать свою свободу. Из чего следует, что судьба человека может быть как навязанной, так и выбранной самостоятельно.

Л. Зонди разработал концепцию психологии свободы. По его мнению, сущность психологического – это стремление человека к свободе от навязанных судьбой обстоятельств и факторов, к которым относятся: наследственность, окружающая среда, социальная среда и др. Но благодаря возможности делать выбор и принимать решения, человек не является пленником своей судьбы и рабом обстоятельств [12].

Структура жизненного сценария

Концепция сценария жизненного пути впервые была сформирована Э. Берном [6]. Он и его сторонники, определяли данный феномен как «бессознательный жизненный план». И описали его следующим образом – план жизненного пути формируется в детстве, большое влияние на его содержание оказывают родители и ближайшее окружение индивида, установление определенного типа сценария зависит от хода событий;

сформировавшись, сценарий бессознательно воплощается в жизни индивида, и оказывает всеобъемлющее влияние на его судьбу [5].

Согласно точке зрения Э. Берна, сценарий составляется в детском возрасте, при этом ребёнок самостоятельно решает то каким он будет. На принятие решения определяющего сценарий, могут повлиять не только внешние аспекты, но также и воля самого ребенка.

Термин «решение» в концепции жизненного сценария трактуется иначе, чем обычно обозначается в словарях. Решения, касающиеся своего жизненного плана ребёнок принимает в результате возникающих чувств прежде чем осознает их. Используя при этом доступные, с учетом возраста, способы анализа окружающей реальности [6].

При помощи вербальных и невербальных сигналов, родители оказывают сильное влияние на выбор ребенком тех или иных решений, но все же, они не могут заставить его принять какое-либо конкретное решение. Опираясь на родительские послания, ребёнок формирует свои представления о самом себе, окружающих людях и жизни в целом. Закрепившись, эти представления становятся содержанием жизненного сценария. Из чего следует, что формирование жизненного плана в первую очередь подкрепляется родителями.

Жизненный сценарий находится за границами осознания, поэтому проживая свои сценарные решения уже во взрослом состоянии человек, так или иначе, не осознаёт их воздействия.

Так как формирование сценария зависит от хода событий, человек чаще всего склонен объяснять для себя происходящую действительность так, чтобы ему казалось, что она способствует и оправдывает его сценарный выбор. Подобным образом человек поступает из-за того, что в своем эго-состоянии Ребёнка определяет любую угрозу своей сценарной картине окружающего мира, как возникающее препятствие на пути к удовлетворению потребностей и даже как угрозу его жизни [4].

В ходе исследования образования сценария, С. Вуллэмс определил две основные составляющие формирования жизненного плана:

- Сценарные решения являются защитной реакцией ребенка, направленной на выживание и приспособление в окружающем мире, который порой кажется ему агрессивным и пугающим.

- Сценарные решения определяются эмоциями, которые проживает ребенок, а также способом тестирования окружающей реальности [13].

По мнению К. Штайнера [16], эмоциональный мир ребенка включает в себя гнев, обостренные переживания, страх и эйфорию. Полагаясь на эти чувства, ребенок принимает ранние сценарные решения. Благодаря чему эти решения часто бывают экстремального или виктимного характера.

Размышляя логически, ребенок следует в своих суждениях от частного к общему. Например, если мать недостаточно реагирует на его зов,

игнорируя ребенка, когда он плачет. В данной ситуации, ребёнок не просто решает для себя, что «его матери нельзя доверять». Вместо этого он может сделать вывод, что «нельзя доверять женщинам» или «нельзя доверять людям».

Дети в раннем возрасте не ощущают различий между чувствами и поступками. Ребёнок может пожелать: «Я хочу убить своего брата, которому достаётся все внимание родителей!» Для него это может быть равносильно мысли: «Я убил своего брата». В следствие чего, ребенок может заключить: «Если я убийца, значит я плохой». Став взрослым этот человек может ощущать смутное чувство вины за некое «преступление», которого никогда не было [15]. Именно такие решения могут формировать виктимные типы сценариев с ведущей жертвенной позицией и соответствующими паттернами поведения, актуализирующими процессы самонаказания.

Кроме того, как утверждает К. Штайнер, на процесс образования сценарных решений влияет ещё одна особенность детских образов восприятия реальности. Ребёнок представляет, что он всемогущ и может творить чудеса. Поэтому ребенок может считать, что именно он является виновником, например, в размолвках между родителями или в разводе. Он даже может чувствовать себя должным защитить одного из родителей от другого, так как убежден в своей силе сделать это [16].

Содержание и процесс жизненного сценария

Согласно концепции Э. Берна [6], жизненный сценарий включает в себя содержание и процесс. Содержание сценария уникально для каждого человека. В то время как сценарный процесс разделяется на достаточно малое количество фиксированных паттернов. По своему содержанию сценарии различаются на: сценарий победителя, сценарий побеждённого и сценарий не-победителя или банальный.

На роль победителя Э. Берн определял того, кто достигает своей цели, и в результате чего, меняет свою жизнь к лучшему. Признаком победы является также то, что желаемая цель достигается свободно и без особых усилий [5].

Проигравший – это тот кому не удастся достигнуть своей цели. Однако, суть состоит не только в достижении какой-либо цели, но также и в уровне комфорта сопутствующего ее достижению. Допустим, человек решил разбогатеть, и через некоторое время ему это удалось, но не смотря на то, что желанная цель достигнута, он не чувствует удовлетворения из за напряженной работы и хронической усталости, в связи с чем оказывается проигравшим.

Э. Берн [5], охарактеризовал победителя и побежденного через их отношение к процессу достижения желаемой цели, выделив важность того, что нельзя считать победителями просто всех кто успешно накапливает

материальные блага, а проигравшими людей, не обладающих большими сбережениями.

Также Э. Берн [6], выделил исключение из данного определения. Например, ребёнок принял решение в раннем детстве: «Чтобы мои родители полюбили меня, мне придется умереть». Став взрослым этот человек неосознанно стремиться к столь трагичной цели, не зависимо от того рядом ли его родители и живы ли они. Подобный сценарий изначально является сценарием побежденного и является виктимным как по своему содержанию, так и по процессу.

По мнению К. Штайнера [16], сценарий предназначен для нахождения пути к удовлетворению потребностей в любви и внимании. Сценарные решения в своей совокупности предполагают решение этой задачи. Однако они остаются в зоне отрицательного значения, так как эти решения не работают в реальных ситуациях.

Жизненный сценарий человека формируется в соответствии с выбранной им, так называемой, жизненной позицией. Э. Берн и Ф. Эрнст выделили четыре вида жизненных позиций человека: Я – ОК, Ты – ОК; Я – не ОК, Ты – ОК; Я – ОК, Ты – не ОК; Я – не ОК, Ты – не ОК.

К. Штайнер [16] считает, что жизненную позицию для себя ребенок выбирает раньше принятия сценарных решений – в младенчестве, в период грудного вскармливания, после чего, все сценарные решения подстраиваются под выбранную жизненную позицию. Примером позиции «Я – ОК, Ты – ОК» является положительная атмосфера взаимозависимости между ребенком и кормящей матерью, при которой у ребенка формируется основное или «базовое» доверие к окружающему миру [14;16].

Жизненная позиция – это совокупность основных представлений человека о себе и о других людях, которые призваны оправдывать принимаемые решения и совершаемые поступки.

По мнению К. Штайнера всем детям изначально присуща жизненная позиция «Я – ОК, Ты – ОК». Но ребенок может изменить свою позицию, в случае если что-либо нарушит его взаимозависимость с матерью, например, если младенец чувствует, что мать перестала оберегать его и заботиться, так как делала это раньше. Реагируя на подобные ощущения, ребенок может сделать вывод что он – не ОК или, что другие люди не – ОК, тем самым, переходя от позиции основного доверия к виктимной позиции принципиального недоверия к окружающему миру [16].

Жизненный сценарий взрослого человека опирается на одну из четырех позиций. Но он не пребывает в одной жизненной позиции постоянно, в зависимости от ситуации, внутренних и внешних факторов позиция может меняться, однако, в общем, основную часть времени человек пребывает в «своей» - выбранной изначально позиции [13].

Ф. Эрнст (приводится по [13]) утверждает, что при нахождении в любой из четырех позиций, человек ведет себя соответственно ее рамкам. Пребывание в позиции Я – ОК, Ты – ОК, Эрнст определил как сотрудничество. Придерживаясь этой позиции, человек имеет адекватное представление о своих возможностях, уверен в собственных силах, испытывает доверие к окружающим и удовлетворение от происходящего. Жизненная позиция Я – не ОК, Ты – ОК, Эрнст обозначил как уход, избегание. Находясь в ней человек не верит в возможность найти решение проблемы «здесь и сейчас», и стремится сбежать от нее. Позиция называемая Я – ОК, Ты – не ОК, определяется как избавление, и отличается тем, что человек придерживающийся этой позиции не доверяет людям и старается избавиться от их окружения. Следующая позиция Я – не ОК, Ты – не ОК проявляется в виде постоянного выжидания. Находясь в данной позиции, человек попросту игнорирует возможные способы решения проблем, он не испытывает доверия к людям, может по долгу находиться в депрессии и ничего не предпринимать.

Сценарные послания и приказания

По мнению Э. Берна [6], принимая сценарные решения, ребенок опирается на свой образ восприятия окружающего мира. В следствие чего, послания от родителей и окружающего мира, которые ребенок воспринимает, могут кардинально отличаться посланий принимаемых взрослым человеком.

Сценарные послания – это послания, которые дети получают от родителей и окружения. Эти послания могут передаваться как вербально так и не вербально, а также двумя способами одновременно.

Родители передают сценарные послания, находясь в одном из трех своих эго-состояний, в свою очередь ребенок воспринимает их послания через одно из своих эго-состояний.

Сценарные послания, передаваемые через эго-состояние «Родителя» от отца и матери, К. Штайнер определил как контрприказания, которые в своей совокупности составляют часть образа «Родителя» человека. Послания переданные через эго-состояние «Ребенка» от отца и матери, бывают двух типов: приказания и разрешения. В последствии они становятся частью эго-состояния «Ребенка» человека (приведено по [9]).

Разрешения, приказания и контрприказания различны по своей сути. Контрприказания передаются вербально, а разрешения и приказания изначально являются довербальными. Контрприказания всегда облечены в слова и чаще всего можно установить, кто из родителей или близких первым сказал, то или иное контрприказание. В свою очередь, разрешения и приказания не выражаются вербально. Они передаются в ощущениях и эмоциях [4;14]. Разрешения и приказания воспринимаются человеком в очень

раннем периоде детства: от рождения до восьми месяцев, а контрприказания передаются позднее: от восьми месяцев до десяти или двенадцати лет [4].

В ходе своих исследований Роберт и Мэри Гулдинг [7] установили, что существует двенадцать видов приказаний. Родители неосознанно могут передать ребенку одно или несколько из них. Хотя приказания являются невербальными посланиями, в транзактном анализе существуют условные обозначения для них. Таким образом, обозначения приказаний кратко характеризуют возможные переживания человека, принимающего для себя тот или иной вид приказаний.

Воплощение жизненного сценария в реальность

Анализируя различные жизненные сценарии, Эрик Берн определил, что существует шесть определенных моделей развития и воплощения сценария – сценарного процесса: «Пока не», «После», «Никогда», «Всегда», «Почти», «Открытый конец» [6; 13].

В процессе повседневной жизни, каждый человек использует все шесть моделей развития сценарного процесса, но одна из них является доминирующей и проявляется наиболее часто. Некоторые комбинируют в своем поведении две модели сценарного процесса – основную и подчиненную. Например, человек, имеющий сразу два сценарных паттерна «Пока не» и «Никогда», живет по принципу: «Мне нельзя расслабляться и радоваться пока я не завершу свою работу. Но моя работа, ни когда не кончиться, поэтому я никогда не смогу расслабиться и радоваться».

Все шесть видов сценарного процесса составляют часть контрсценария. Который неосознанно воспринимается детьми в процессе наблюдения за родителями и восприятием их моделей поведения в качестве приемлемых, то есть контрсценарий копируется детьми с жизни их родителей [13].

Подводя итог, можно сказать о том, что многие психологи и исследователи из области психологии обращались к проблеме жизненного пути человека и выявили как минимум два возможных пути развития. Судьба человека может быть заранее predetermined, то есть, события неизбежны, и происходят по единственно возможному пути. При этом predeterminedность связана с рядом причин, которые берут начало в раннем детстве, значение которого, в свою очередь, практически у всех исследователей данного направления абсолютизировано. Или судьба человека есть гибкая линия жизни, которая подчинена самому человеку, зависит от его восприятия того, что с ним происходит и потребности что-либо менять.

По мнению Э. Берна [6], и его сторонников, жизненный сценарий есть определенная категория, определяющая направленность поведения человека, и его ориентацию на перспективу. Жизненный сценарий – это форма и структура представлений человека о своей судьбе, создающая определенную направленность и последовательность жизненных ситуаций. А жизненный

путь – является реальным воплощением в жизнь сценария, очередность и совокупность событий, способ прохождения сценария жизни.

Определение понятия гендер

В современной психологической науке существует несколько различных определений понятия «гендер», но все они содержат в себе одно общее условие, это условие – отделение понятия гендер от понятия пола.

В рамках социального подхода гендер рассматривается не как постоянная универсальная конструкция. Понятие гендер означает не объект или предмет, и не их множество, а сложную структуру переплетения процессов и отношений. В рамках данного подхода, для обозначения и определения культурно-символических признаков «женского» и «мужского» были приняты и стали активно применяться понятия о «феминности» и «маскулинности»

Феминность и маскулинность (от лат. *femina* – женщина, самка, *masculus* – мужской) — комплекс психологических и характерологических особенностей традиционно приписываемых либо женщинам либо мужчинам. [11].

Гендерные различия не являются всеобъемлющими, они не охватывают все аспекты жизни человека. Гендерные различия нельзя объяснить, опираясь лишь на биологические предпосылки и факторы.

На формирование и трансформацию гендерных ролей влияет большое количество внешних факторов с момента появления человека на свет. Наблюдая и копируя поведение родителей и других взрослых, каждый ребенок старается быть похожим на людей своего гендера. Культура современного общества диктует определенные стереотипы женственности и мужественности, которые невозможно оставлять без внимания живя и взаимодействуя с социальной средой. Становясь взрослым человек, либо старается соответствовать определенным гендерным ролям, либо сопротивляется им, выбирая нетрадиционный путь, например, когда женщина выбирает для себя сугубо «мужскую» профессию или наоборот. Естественно, что все эти гендерные аспекты не могут не сказаться и не повлиять на формирование различий в сценария жизненного пути, но до сих пор остается до конца неопределенным то, как это происходит.

С целью изучения гендерных различий в сценариях жизненного пути виктимного плана было проведено исследование. С целью исследования психологического пола и определение степени андрогинности, маскулинности и феминности личности «опросник по изучению маскулинности-феминности» (С. Бэм); Для определение основных жизненных позиций «Опросник жизненной позиции» (по Э. Берну). Для выявления ролевых позиций «Опросник ролевые позиции в межличностных отношениях» (Э. Берн). С целью определения основных жизненных ориентиров личности «Тест смысложизненных ориентаций» (Д.А. Леонтьева

являющегося адаптированной версией теста "Цель в жизни" Д. Крамбо и Л. Махолика). Объем выборки составил 80 человек, в числе которых 40 мужчин и 40 женщин. Возрастной показатель варьировал от 18 до 25 лет. Все респонденты являются студентами ФГБОУ ВПО «Алтайского государственного университета».

Анализ гендерных различий в сценариях жизненного пути виктимной личности

В результате полученных данных по опроснику для изучения маскулинности-феминности С. Бем, можно сделать вывод, соответствующий концепции и исследованиям С. Бэм, о преобладании андрогинного типа гендерной идентичности в современном обществе, над маскулинным и феминным типами.

Анализ результатов исследования демонстрирует, что по методике «Опросник жизненной позиции» (по Э. Берну) на первый план выходит такая жизненная позиция как «Хороший-Хороший», у 25% юношей и 30% девушек данная жизненная позиция является ярко выраженной, а у 20% юношей и у 25% девушек она является ведущей. Это свидетельствует о том, что более половины испытуемых в процессе взаимодействия с другими людьми склонны проявлять добрую волю, и альтруизм. Не склонны давать другим людям оценки, не требуют постоянного внимания к себе и способны к стабильным дружеским отношениям.

Также было обнаружено что у 30% юношей и 25% девушек присутствуют сочетания нескольких типов жизненных позиций выраженных примерно в равной степени, что свидетельствует о том, что испытуемые с подобными результатами могут проявлять себя различным образом в схожих ситуациях. И первая, и вторая группа испытуемых в дальнейшем анализе не участвовали, в связи с наличием здоровой жизненной позиции, обычно характеризующейся адаптивностью и низким уровнем виктимной реализации. Все дальнейшие расчеты проводились на оставшихся 25% юношей и 20% девушек, характеризующихся различными формами жертвенной позиции. Специфика распределения типа жизненной позиции среди оставшегося контингента испытуемых позволяет выделить несколько интересных закономерностей.

Жизненная позиция «Я плохой – Ты плохой» характеризуется склонностью выражать через жертвенность любовь и связана с такими проявлениями как жизненная пассивность, нормативность поведения, аутоагрессия, склонность к самонаказанию, как основное родительское послание выступает «не принадлежи». Испытуемые с позицией «Я плохой – Ты плохой» могут выражать любовь к окружающим через жертвенность. Характеризуются склонностью к самонаказанию и самоповреждению.

Анализ выделенных групп по методике «Ролевые позиции в межличностных отношениях» Э. Берна позволяют сделать вывод, что испытуемым свойственны следующие сочетания ролевых позиций:

Для позиции «Хороший-Хороший» характерно сочетание «Взрослый-Дитя-Родитель» (ВДР). По мнению Э. Берна данное сочетание ролевых позиций является оптимальным и указывает на то, что люди, которым оно свойственно обладают чувством ответственности, в меру импульсивны и не склонны к назиданиям и поучениям.

Для позиции «Я плохой – Ты плохой» характерно сочетание «Дитя-Взрослый-Родитель» (ДВР). Когда на первом месте стоит Детское состояние Я, это говорит о том, что такие люди живут по принципу чувств, они склонны к творчеству и оригинальности, но не всегда могут контролировать свои эмоции. Для позиции «Я плохой – Ты хороший» характерно сочетание «Дитя-Родитель - Взрослый» (ДРВ).

С целью доказательства гипотезы о существовании различий в виктимных сценариях жизненного пути у юношей и девушек с различным гендерным статусом применялся факторный анализ.

В результате применения анализа были обнаружены следующие закономерности. Испытуемые мужского пола, андрогенного типа с преобладанием маскулинности характеризуются осознаваемыми и выраженными жизненными целями (0,779), ориентацией на процесс жизни (0,613) высокий уровень локуса контроля жизни (0,674) и общего показателя осмысленности жизни (0,663). Такие испытуемые склонны к позиции «Я хороший – Ты плохой» или «Хороший-Хороший». Андрогинные испытуемые женского пола чаще имеют сформированные позиции «Я плохой – Ты плохой» (0,541) или «Я хороший – Ты плохой» (0,783). Для них свойственны: превалирование родительской позиции, высокий уровень ответственности за других, но не за себя.

Для испытуемых с фемининным типом гендерной дифференциации мужского пола характерна жизненная позиция «Я хороший – Ты плохой» (0,704) и «Я плохой – Ты плохой» (0,967) и соответствующие данному типу способы жертвенной реализации. Для них не свойственно проявление позиции «Ребенок». Однако такой тип испытуемых характеризуются ярко выраженными и осознаваемыми жизненными целями (0,997), ориентацией на процесс жизни (0,804) высокий уровень локус контроля – «Я» (0,804), локуса контроля жизни (0,825) и общего показателя осмысленности жизни (0,934). Это означает, что данные испытуемые характеризуются общей осмысленностью жизни, активностью, представлением о себе как о личности сильной, легко управляющей своей жизнью. Им легко принимать важные решения, полагаясь на самих себя, а не на окружающих. Фемининные испытуемые женского пола характеризуются выраженной позицией «Я плохой – Ты

хороший» (0,902). Ролевая позиция сочетанная «Взрослый (0,972)-родитель (0,876)-дитя», что говорит о том, что они склонны к проявлению ответственности, обладают высоким самоконтролем, самоуверенны и прямолинейны. Характерными особенностями данного типа испытуемых является ориентация на процесс жизни (0,825), выраженный локус контроля – «Я» (0,595), при наличии ощущения невозможности контроля жизненных событий (-0,565). Это может говорить о свойственном для данной группы чувстве беспомощности и неуправляемости жизни, характерных для пассивной жертвенной позиции и соответствующим типом виктимного поведения.

Интересные закономерности выявлены у испытуемых маскулинного типа. Юноши маскулинного типа чаще имеют жизненную позицию по типу «Я плохой – Ты хороший» (0,882). Для них не свойственна позиция взрослого (-0,638), однако наблюдается четкое представление о целях жизни (0,739), ориентация на процесс жизни (0,6), выраженный локус контроля – «Я» (0,758), высокий показатель осмысленности жизни (0,505). Совсем другие характеристики получили девушки маскулинного типа. Их характеризует позиция «Я плохой – Ты плохой» (0,546), возможно в результате несовпадения гендерных ожиданий и особенностей их поведения. Из характерных особенностей данной группы можно отметить четкость в представлении жизненных целей (0,5), при высокой ее насыщенности и ощущении невозможности все держать под контролем. Такие испытуемые категорически не позволяют себе находиться в позиции ребенка, а значит испытывают сложности эмоционального и творческого выражения. Существуют еще несколько подтипов испытуемых с маскулинной позицией, проявляющиеся не зависимо от половой принадлежности. Из них интересен подтип с выраженной детской ролевой позицией, жизненной позицией «Я хороший – Ты плохой», стремящийся жить полной жизнью и ощущать ее во всей полноте. Вполне возможно, что именно данный подтип является характерным для проявления не критического виктимного поведения.

Таким образом, проведенный теоретический и эмпирический анализ показал, что сценарий жизненного пути человека представляет собой постепенно развертывающийся жизненный план, который формируется еще в раннем детстве.

В рамках проведенного эмпирического исследования были изучены аспекты, которые позволили выявить гендерные различия в сценариях жизненного пути виктимной личности, по следующим показателям: степень выраженности жизненных целей, локуса контроля – «Я», локуса контроля жизни и общего уровня осмысленности жизни.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская – М.: Мысль, 1991. – 298 с.
2. Адлер А. Наука жить / А. Адлер – Киев: 1997. – 288 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев – СПб.: Питер, – 2010. – 288 с.
4. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных / Э. Берн. – Минск: Попурри, 2006. – 528 с.
5. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Эксмо, 2012. – 576 с.
6. Берн Э. Исцеление души. Транзакционный анализ в психотерапии / Э. Берн. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2004. – 272 с.
7. Гулдинг М, Гулдинг Р. Психотерапия нового решения. Теория и практика / М. Гулдинг, Р. Гулдинг. – М.: Класс, 1997. – 288 с.
8. Малкина-Пых И.Г. Техники транзактного анализа и психосинтеза / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2004. – 352 с.
9. Пергаменщик Л.А. Кризисная психология / Л.А. Пергаменщик. – М.: Изд-во Высшая школа, 2004. – 240 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 641 с.
11. Словарь гендерных терминов / авт.-сост.: А. А. Денисова. – М.: Информация XXI век, 2002. – 256 с.
12. Сонди Л. Судьбоанализ. — М.: Три квадрата, 2007. – 288 с.
13. Стюарт Я. Современный Транзактный анализ / Я. Стюарт, В. Джонс. - СПб., 1996. – 332 с.

УДК 159.9

М.Р. Арпентьева

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского -
Калуга, Российская Федерация

ЖИЗНЕУТВЕРЖДАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВЗРОСЛОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ПСИХИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ

Аннотация. Статья посвящена одной из наиболее интересных проблем современной психологии личности - проблеме совладания с трудностями в повседневной жизни и кризисах развития, вводятся новые понятия «жизнеутверждающий потенциал личности», «репертуар жизнеутверждения», описывается модель жизнеутверждающего потенциала, взаимосвязь взаимопонимания в семье и ее жизнеутверждающего потенциала и жизнеутверждающего потенциала личности. Рассматриваются связи жизнеутверждающего потенциала, жизнестойкости и устойчивости к психологическому выгоранию и деформациям личности, деятельности, здоровья.

Abstract. The Article is devoted to one of the most interesting problems of modern personality psychology - the problem of coping with the difficulties in everyday life and the crises of development, introduced new concepts of "life-affirming potential of personality", "the repertoire of reassurance," which describes the model of the life-affirming potential, the relationship of mutual understanding in the family and its life-affirming potential and life-affirming individual potential. Discusses the relationship between vital capacity, resilience and resistance to psychological burnout and deformation of the personality, activity, health.

Ключевые слова: Жизнеутверждающий потенциал личности, жизнеутверждающий потенциал семьи, репертуар жизнеутверждения, взаимопонимание, семейный сценарий, жизнестойкость, совладание, защитное поведение, самореализация

Keywords: Life-affirming potential of the individual, life-affirming potential of the family, the repertoire of reassurance, understanding, family scenario, resilience, coping, defensive behavior, self-actualization

В превенции и профилактике психических расстройств важную роль играет формирование и укрепление жизнеутверждающего потенциала личности и группы. Понятие жизнеутверждения – одно из новых понятий современной психологии. Мы занимаемся его изучением с 2013 года на примере исследований семей и людей разного возраста и ценностных ориентаций, а также социальных работников, оказывающих помощь

семьям и детям, страдающим от психосоматических и психических нарушений, попавшим в трудные жизненные ситуации [1]. В изучении феноменов жизнеутверждения мы исходим из того, что они являются феноменами, определяющими жизненный путь человека, включенными в его сценарий развития, а также в сценарий семьи, в которую включен человек. Жизнеутверждение - совокупность стратегий, используемых личностью и группой (семьей) для преобразования в целях совладания и развития с несущими угрозу деструкции семьи и личности возникающими в процессе жизнедеятельности кризисными ситуациями разного уровня сложности. Во взрослом возрасте их негативное влияние проявляется в сниженной жизнестойкости и склонности к деформациям личности и ее отношений: 1) в неспособности человека как индивида и члена семьи справиться с жизненными трудностями, не только с помощью защитного и направленного на копинг (совладание, компенсацию) поведения, но и поведения, направленного на развитие, самореализацию; 2) неспособности и неделания избегать ситуаций, отношений с людьми, менять условия жизнедеятельности, провоцирующие нарушения и болезни психики, наркомании; 3) в склонности к хроническим и терминальным заболеваниям, возникающим в связи с травматическим жизненным опытом отношений или условий социальной жизни человека и его семьи, профессиональной деятельности, в неспособности продуктивно, осмысленно и эффективно справиться с психосоматическими нарушениями. Нарушения проявляются в нескольких сферах: 1) в сфере отношений человек неспособен выбирать партнеров, присутствие которых соответствует его внутренним потребностям, гармонизирует его жизнь и позволяет ему развиваться, как и ребенок, взрослый фиксируется на отношениях с «объектом» неудовлетворенной потребности в любви, привязываясь к тому, кто выбран именно потому, что не может потребность удовлетворить; 2) в сфере целей жизнедеятельности человек стремится к фиктивным целям, не нужным ни ему, ни окружающим, но удовлетворяющим требованиям той «псевдолюбви», которую он получил от родителей в раннем возрасте взамен настоящей любви, проявлять которую родители не умели и не стремились; 3) в сфере управления жизненными ресурсами, жизнеутверждающего потенциала субъекта, который оказывается чрезвычайно низок из-за преобладания защитных моделей поведения над совладающими и направленными на самореализацию, из-за поддержанного родительскими директивами отказа субъекта от развития. Деформации жизнеутверждающего потенциала, его снижение и возникновение (усугубление) проблем, связанных с трудной жизненной ситуацией, связаны с опытом отношений, «запрещающих» или отрицающих полноценную жизнь и бытие самим собой, изменения и развитие, отказывающихся от понимания себя и мира, отрицающих

возможность успеха и свободу ответственности, утверждающих отчуждение и дистанцию отношений. Укрепление жизнеутверждающего потенциала связано с «пятью свободами», описанными В.Сатир [7]: свобода видеть и слышать то, что есть сейчас – вместо того, что должно быть, было или только будет; свобода высказывать то, что я действительно есть; свобода быть собой – а не притворяться; свобода просить то, что нужно; свобода брать на себя ответственность за риск – вместо того, чтобы действовать только старыми проверенными способами и не отваживаться на новое. Однако, в жизни каждого человека, ребенка, семьи, специалиста данные «ограничения» и «возможности» выражены в разной мере и встречаются в различных сочетаниях друг с другом, определяя что именно нарушается: жизнь человека в целом, отношения человека с другими людьми, осмысление себя и мира, успех и развитие и т.д..

В философско-психологической концепции жизнеутверждения А.Швейцера, рассматриваемого в контексте понятия благоговения перед жизнью, как компонент благоговения, наряду со смирением (принятием жизни) и нравственным отношением к ней [8]. Можно отметить, что жизнеутверждающий потенциал личности как способность справляться с трудностями функционирования и кризисами развития, жизнестойкость как определенная степень «живучести» зависят от ресурсов личностей, входящих в семью, в которой родился и воспитывается ребенок. Обращаясь к понятию «жизнеутверждение», А.Швейцер выделяет его как компонент благоговения, наряду со смирением (принятием жизни) и нравственным отношением к ней. Говоря о структуре жизнеутверждения А.Швейцер отмечает, что оно этично, то есть опирается на важнейшие ценностные основания жизни человека и общества, а также «содержит в себе оптимистические волю и надежду, которые никогда не могут быть утрачены. Поэтому оно не боится повернуться лицом к мрачной реальности и увидеть ее такой, какова она на самом деле». Жизнеутверждение противостоит жизнеотрицанию, проявляющемуся в виде депрессивных и разрушительных тенденций в осмыслении и взаимодействии с жизнью. Жизнеутверждение, согласно А.Швейцеру, - зависящая от ценностей личности тенденция самореализации, к развития («воля к прогрессу»), а также конкретное событие духовного акта, в момент которого человек перестает жить бездумно и посвящает себя жизни, с благоговением возвышая жизнь до истинной ценности, углубляя и расширяя одухотворенную и усиленную волю к жизни. Описывая проблемы жизнеутверждения «самого по себе», он отмечает, что вне нравственного отношения к жизни оно производит «лишь неполную и несовершенную культуру». Нравственные основы жизнеутверждения придают субъекту пронизательность, позволяющую отличить истинно

ценное, преобразующее, развивающее людей — каждого в отдельности и всех вместе.

Основы жизнеутверждения, нравственные, содержательные, инструментальные, человек черпает из опыта семьи, развития в семье. Развитие личности предполагает конструирование определенной модели своей жизни, включающей в себя ценности и цели жизни, представления о себе и окружающих, способы их достижения в общении и деятельности. В качестве такой модели, формирующейся в процессе развития, выступает жизненный сценарий. Развитие семьи предполагает формирование аналогичного по функциям и во многом по структуре, содержанию и процессам - семейного сценария, включающего опыт защитного, совладающего и самореализационного поведения, его межпоколенную трансмиссию. Говорить о жизнеутверждающем потенциале можно в отношении каждого отдельного субъекта: личности, семьи, группы. Общим моментом в его определении является понимание данного феномена как совокупности ресурсов и ограничений, которым субъект обладает и которые использует и/или преобразует в процессе преодоления жизненных трудностей, в диалоге с миром, с другими субъектами, в конкретной ситуации взаимодействия как ситуации жизнедеятельности в целом.

Жизнеутверждающий потенциал личности, семьи, на наш взгляд, можно определить как совокупность внутренних и внешних психологических ресурсов, которые в разной мере активно и развернуто актуализируются и используются личностью и семьей в трудных повседневных и кризисных ситуациях для решения задач психологической защиты, совладания с трудностями и самореализации членов семьи и семьи в целом. Он может быть представлен как совокупность внутриличностных и межличностных ресурсов (возможностей и соответствующих им ограничений), формирующихся, развивающихся и использующихся во взаимоотношениях членов семьи друг с другом и окружающим миром. Он проявляется в особенностях и развитости возможностей и ограничений семьи в формировании, поддержании и развитии семьи, ее отношений, реализующихся через все стороны жизнедеятельности: семейной, профессиональной, досуговой и т.д. Мы присоединяемся к утверждениям А.Швейцера, С.Мадди, других зарубежных и отечественных исследователей психического выгорания, совладания, жизнестойкости, самореализации, что жизнеутверждение предполагает опору на наиболее общие ценностные основания жизни человека и общества, «содержит в себе оптимистические волю и надежду», которые никогда не должны быть утрачены [3; 4; 5; 6:7: 8]. Субъект открыто смотрит на жизнь, ее темные и светлые стороны, не боится понимать реальность. Жизнеутверждение противостоит

жизнеотрицанию, проявляющемуся в виде депрессивных и разрушительных тенденций в осмыслении и взаимодействии с жизнью, как управляемая нравственными императивами воля к развитию, как уважительное и принимающее отношение к жизни оно развивает людей, семью. С точки зрения методологической, понятие жизнеутверждения расширяет спектр понятий, описывающих проблемы преобразования людьми трудных жизненных ситуаций, позволяет интегрировать разрозненные исследования разных типов преобразования (защита, совладание, развитие) в единый концепт, предложить оригинальные методики, позволяющие оценить состояние субъекта и его возможности преодоления трудной ситуации, наметить направления поддержки. Основным источником формирования любого ресурса (потенциала) семьи и личности, в том числе воспитательного и жизнеутверждающего, является семейный сценарий. Если жизнеутверждающий потенциал семьи и личности каждого из воспитателей высок, они формируют сценарий победителей: члены семьи доверяют себе и миру, переживают мир как источник опыта и возможностей, учатся и не боятся риска, стремятся к нравственным и постоянным отношениям, основанным на взаимопонимании. Типичны удовлетворенность отношениями в семье и поддержкой, гармоничные отношения, переживание взаимопонимания и любви, успеха, довольства собой и миром. Если жизнеутверждающий потенциал низок, реакции неконструктивны, подавляют активность субъекта и семьи, то человек и семья сталкивается с ощутимыми трудностями в социализации и развитии, налаживании взаимоотношений с другими людьми, обществом в целом. Типичны хамартические, наполненные трудностями и провалами сценарии жизни (сценарии жизни «без любви», депрессия, «без разума», сумасшествие и «без радости», наркотической зависимости, сценарии беспомощности и неравенства, т.д.), члены семьи опасаются мира, не доверяют себе и людям, стремятся к комфорту и защищенности, в том числе в ущерб нравственным основам жизни, крепким отношениям, взаимопониманию. Типичны незавершенные и проблемные отношения, неудовлетворенность отношениями, поддержкой, переживание неуспеха и недовольство собой и миром.

Деформации жизнеутверждающего потенциала, его снижение и возникновение (усугубление) проблем, связанных с трудной жизненной ситуацией, связаны с опытом отношений, «запрещающих» или отрицающих полноценную жизнь и бытие самим собой, изменения и развитие, отказывающихся от понимания себя и мира, отрицающих возможность успеха и свободу ответственности, утверждающих отчуждение и дистанцию отношений.

Эмпирическое исследование жизнестойкости потенциала личности включало использование известных опросных методик, позволяющих оценить выраженность психологического выгорания и жизнестойкости специалистов как членов семьи, а также особенности их взаимоотношений, обусловленные семейным сценарием («Методика диагностики психологического выгорания» В.В.Бойко, методика жизнестойкости Д.А.Леонтьева, Е.И. Рассказовой), а также авторские опросники, модификации методики «незаконченных предложений» (методики «Диагностика психологического выгорания личности в семейных отношениях» М.Р. Арпентьевой и К.В. Алексеечкиной, «Моя семейная жизнь» М.Р. Арпентьевой и др.), результаты которых обрабатывались методами контент-аналитической, первичной и вторичной математической обработки данных. Общий объем выборок – более 140 человек разных половозрастных и профессиональных групп, включая социальных работников [1; 4; 6].

Результаты исследований подтвердили гипотезу о том, что знания и умения совладания, жизнестойкости в трудных жизненных ситуациях и самореализации в них образуют единство, которое может быть обозначено как жизнестойкий потенциал субъекта. Основные результаты эмпирического и теоретического исследования кратко суммированы в таблицах (№1 и №2). Исходя из полученных данных и опираясь на теоретические представления современных исследователей о жизнестойкости, совладании и самореализации, жизнестойкий потенциал специалиста и семьи можно определить как совокупность внутренних и внешних психологических ресурсов, которые в разной мере активно и развернуто актуализируются и используются личностью и семьей в трудных повседневных и кризисных ситуациях для решения задач психологической защиты, совладания с трудностями и самореализации членов семьи и семьи в целом. Он может быть представлен как совокупность внутриличностных и межличностных ресурсов (возможностей и соответствующих им ограничений), формирующихся, развивающихся и использующихся во взаимоотношениях членов семьи друг с другом и окружающим миром. Он проявляется в особенностях и развитости возможностей и ограничений семьи в формировании, поддержании и развитии семьи, ее отношений, реализующихся через все стороны жизнедеятельности: семейной, профессиональной, досуговой и т.д..(Таблица №2). Очевидно, что внутри отдельных категорий различия весьма существенны, однако, общий низкий уровень жизнестойкости, о котором говорил и А.Швейцер [8], фиксируется однозначно.

Выводы. Полученные данные позволили нам присоединиться к утверждениям А.Швейцера, С.Мадди, других зарубежных и

отечественных исследователей психического выгорания, совладания, жизнестойкости, самореализации, что жизнеутверждение предполагает опору на наиболее общие ценностные основания жизни человека и общества, «содержит в себе оптимистические волю и надежду», которые никогда не должны быть утрачены [1; 3; 4; 5; 6; 7; 9].

Субъект открыто смотрит на жизнь, ее темные и светлые стороны, не боится понимать реальность. Жизнеутверждение противостоит жизнеотрицанию, проявляющемуся в виде депрессивных и разрушительных тенденций в осмыслении и взаимодействии с жизнью, как управляемая нравственными императивами воля к развитию, как уважительное и принимающее отношение к жизни оно развивает людей, семью.

С точки зрения методологической, понятие жизнеутверждения расширяет спектр понятий, описывающих проблемы преобразования людьми трудных жизненных ситуаций, позволяет интегрировать разрозненные исследования разных типов преобразования (защита, совладание, развитие) в единый концепт, предложить оригинальные методики, позволяющие оценить состояние субъекта и его возможности преодоления трудной ситуации, наметить направления поддержки.

Важным моментом помощи личности и всей семье в направлении повышения их жизнеутверждающего потенциала является анализ и завершение незаконченных отношений в структуре родового, семейного и индивидуального опыта, проработка опыта, осознание человеком удовольствия пребывания в потоке опыта, продуктивной трансформации трудной ситуации, риска неопределенности, результатов «потерь», собственных и семейных ограничений, ресурсов, важности ценностей и прочности семейных отношений, взаимопонимания и взаимопомощи: психологической и реальной.

В возникновении и преодолении психических и психосоматических нарушений, связанных с ними и активизирующих их трудности и конфликтов, кризисов личности и семьи особое значение имеют незавершенные действия и отношения. Многие болезненные симптомы и нарушения происходят именно из-за незавершенных, непонятых и неизменяющихся отношений, особенно в наиболее близких, «объектных», семейных контекстах. Знать, почему действие или отношения не завершаются, что мешает их понять и изменить, важно и для выбора направления помощи пациенту, и для прогноза течения заболевания и развития ситуации.

Таблица №1. Жизнеутверждающий потенциал личности: источники и компоненты

Культурно-исторический контекст (исторический сценарий)			
Историко-культурный контекст	Религиозный контекст	Общинный контекст	Межпоколенная трансмиссия
Компоненты жизнеутверждающего потенциала			
Историко-политическая идентичность	Этническая идентичность	Духовно-религиозная идентичность	Родовая идентичность
Историко-политическая компетентность	Этнокультурная компетентность	Плюрализм, толерантность	Социально-психологическая компетентность
Семейно-родовой контекст (семейный сценарий)			
Межпоколенная трансмиссия	Гармоничность семейного сценария	Стаж семейной жизни	Детско-родительские отношения
Компоненты жизнеутверждающего потенциала			
Семейные ценности, нравственность	Взаимопонимание, Взаимопомощь,	Стабильное взаимное развитие	Взаимные подтверждение, поддержка
Крепкие отношения, значимость опыта	Совместность решения задач равенство вкладов	Целенаправленность развития, трудолюбие	Родительская компетентность, взаимное воспитание
Индивидуально-психологической контекст (сценарий жизни)			
Ценностно-смысловые ориентации	Защиты, выгорание	Совладание, жизнестойкость	Самореализация, развитие
Компоненты жизнеутверждающего потенциала			
Принятие риска, готовность меняться	Воля к развитию, субъектность	Включенность, принятие мира	Конгруэнтность, гармоничность
Экспириентальное, толерантность к неопределенности	Развитая рефлексия, (само)управление	Доверие к себе и миру, понимание	Аутентичность, искренность
Процессы и процедуры развития жизнеутверждающего потенциала			
Профилактика (исследование, мониторинг)		Проживание (пребывание, трансформация)	Преодоление (самореализация, развитие)
Самодиагностика защит и блокад развития	Самобучение и взаимобучение	Гармонизация, «чувство меры»	Диалог с миром, семье, сами собой
		Вера, надежда	Любовь, дарение и принятие
		Мудрость, оценка ресурсов и ограничений	Смирение, терпение
		Творчество	Пребывание в потоке
			Наслаждение жизнью
			Принятие перемен

Особенно важно оценить жизнеутверждающий потенциал субъекта, стратегии преодоления повседневных трудностей и конфликтов, кризисов и нарушений, связанных с развитием семьи и/или организации, их жизненными циклами, а также с развитием личности, ее нормативными и ненормативными кризисами, иными трудностями деятельности и развития.

Таблица №2. Жизнеутверждение и отказ от жизнеутверждения

Континуум трудных повседневных и кризисных ситуаций				
Повседневные трудные ситуации			Кризисные трудные ситуации	
Межличностные конфликты	Рольевые конфликты	Родовые конфликты	Ненормативные кризисы	Нормативные кризисы
Простота выбора, изменения поведения и отношений				
Относительно легко и просто: нужны наблюдение, переобучение, рефлексия		Сложно	Весьма сложно и трудно: нужны постоянное наблюдение, помощь близких и/или психотерапевта	
Выбор жизнестойкости и самореализации		Кластеры симптомов выгорания		Выбор выгорания и деформаций
Поиск факторов и «ниш», препятствующих дезорганизации, психотерапевтическое взаимодействие и развивающие отношения		Переживание травмирующей ситуации		Социальная нестабильность, дезорганизующие факторы, патологизирующие роли и отношения
Завершение отношений, гармонизация отношений, разнообразие, открытость отношений		Трансформация межличностной эмпатии		Дисгармоничные и незаконченные отношения, стереотипия и закрытость отношений
«Мужество жить», освоение выбора как психотехнологии, успешность и здоровье		Личностные изменения и деформации		Отказ от развития и выбора, замещающие реакции, заболевания и неуспешность
Жизнеутверждение, благоговение перед жизнью, развитие человека, его отношений, благополучие		Трансформация семейной жизнедеятельности		Отказ от жизнеутверждения, неуважение к жизни, редукция обязанностей, неблагополучие
Продуктивные выборы		Компоненты жизнестойкости		Негативные выборы
Включенность в жизнь, уважение к себе и миру, доверие		Вовлеченность		Отчуждение от жизни и самого себя
Ощущение субъектности, ценности собственного бытия		Контроль		Беззащитность и загнанность в клетку
Толерантность к неопределенности, исследование риска, открытость опыту, интерес к стратегическим аспектам		Принятие риска		Парализующий активность страх потерять комфорт и безопасность, интерес к тактическим аспектам выживания
Подтверждение нравственных основ, реальные и действенные ценности		Нравственность		Деформация нравственных основ, формальность, декларативные и фиктивные ценности
Укрепление рода, продуктивные трансформации сценариев		Результаты выборов		Ослабление или вымирание, депрофессионализация

Рассмотрение жизнеутверждающего потенциала личности как ценностно-смыслового образования, предполагает его изучение как явления, тесно связанного с нравственным, ценностным отношением субъекта к себе и миру.

Особенности их осмысления (предметная или «объектная» фокусировка и стратегии осмысления фокус), определяются ценностями субъекта и проявляются в моделях общения (взаимодействия) субъекта с миром, с людьми. В зависимости от регулирующих их жизнедеятельность ценностей, члены семьи используют в общении друг с другом различные стратегии понимания (себя и мира).

Это могут быть объясняющие стратегии, обращенные на защитное осмысление и отреагирование «по шаблону», заданному семейным сценарием и общественными «нормативами». При этом деструктивный опыт по возможности игнорируется, преуменьшается, или (на пике трудной ситуации) катастрофизируется: преувеличивается, воспринимается как «единственно значимый» аспект жизни клиента.

Это могут быть и диалогизирующие стратегии, направленные на попытку диалога с миром, переосмысление шаблонов и нормативов профессиональной, семейной, досуговой сфер жизни, а также предполагающие поиск субъектом уникального и опирающегося на диалогическое осмысление ситуации способа преобразования, при котором трудные жизненные обстоятельства становятся значимым фрагментом жизненного опыта и ресурсов личности и семьи, их направленного на самореализацию жизнеутверждения. Трудная ситуация рассматривается в соотнесении с жизнедеятельностью личности и ее семьи в целом, а также с текущими взаимоотношениями ее участников, опыт преобразования распространяется на другие сферы жизнедеятельности и отношений семьи, делая семью более толерантной к трудностям как таковым.

Применительно к осмыслению родительских директив, данные стратегии понимания себя и мира могут быть описаны следующим образом:

1. Стратегия объяснения предполагает возможность лишь частичных корректив сценарного программирования со стороны родителей, консультанта и т.д., ребенок, а позднее и взрослый, которому «во имя любви» предложено «не понимать, не развиваться, не жить, не быть собой и не достигать успеха», не отважится на изменения в понимании себя и мира, если к этому не будет достаточных оснований, в список которых может быть включен трансординарный опыт травмирующих внешних и внутренних обстоятельств, в которые могут войти и события жизни рядом или вместе (дружба, брак, обучение или наставничество) с субъектом, использующим иные стратегии понимания,

2. Стратегия интерпретации предполагает, что сценарное программирование поведения и жизни личности со стороны родителей может быть трансформировано, однако, возможности трансформации во многом определяются «доброжелательным свидетелем»: им может оказаться – в детском возрасте, член прародительской семьи, а во взрослом возрасте – наставник или психотерапевт, консультант. Его ресурсы, способы понимания себя и мира, которые он транслирует ребенку: внуку или клиенту, - могут быть присвоены в целях более продуктивного преобразования повседневных трудных ситуаций деятельности и общения, в том числе, в семье.

3. Стратегия диалогизации предполагает, что клиент может переосмыслить себя и мир в диалоге, опираясь на попытку понимания реальных смыслов взаимоотношений в семье, понимание возможностей и ограничений родителей, наставников и консультантов как объектов программирования сценариями, усвоенными в ходе их собственного развития, онтогенеза и жизненного пути, понимания того, что транслируемые ими директивы являются не столько «истиной в последней инстанции», сколько попыткой познания этой истины, результатом обучения. Поведение рассматривается в контексте его осмысления и присвоения, а также – по желанию субъекта - модифицируется в соответствии с тем контекстом, в котором живет понимающая личность, решающая задачи преобразования трудных жизненных ситуаций в конкретных культурно-исторических, семейных и личностных обстоятельствах.

В терминах концепции обучения Г.Бейтсона это может быть описано так [2]:

1) Деутерообучение – формирование у клиента способов осмысления поведения, и укорененных в повторяющемся опыте с подобными контекстами обучения, при котором субъект ищет подтверждения опыту и признает за аномалию негативный резонанс или его отсутствие. Целью любой психотерапии, является повторная гармонизация процессов обработки смысловой информации. Происходит подстройка интраперсональных и интерперсональных процессов взаимодействия (смысловой коммуникации) соответственно ситуации.

2) Протообучение, которое включает простое присвоение новых способов поведения. При этом способе обучения важно понимание того, что любая смысловая информация содержит указания о том, как нужно ее понимать («мета-коммуникационные рамки» содержат указания о способе, каким сообщения, поведение или другие части трудной ситуации могут быть интерпретированы). Феномен «двойной связи», - одна из иллюстраций «шизмогенеза» как процесса разделения норм и смыслов поведения, «происходящий из накопления интеракций между людьми».

3) Обучение на основе обратной связи опирается на понимание того, что жизнь можно понять лишь тогда, когда она будет рассмотрена по отношению к его непосредственному окружению, непосредственному взаимодействию, непосредственному смыслу этого взаимодействия в жизнедеятельности. Для клиента это означает предметность, персонифицированность и обращенность взаимодействия, несущего в себе подтверждение и принятие ребенка родителями, клиента консультантом, окружающим миром в целом, которые дают возможность исследования, глубокого, развернутого осмысления себя и мира, обеспечивают клиенту высокий потенциал жизнеутверждения.

Итак, современные проблемы психотерапии и клинико-психологического консультирования как превентивно-профилактической и коррекционно-развивающей практиках лежат в двух взаимосвязанных плоскостях: процессуальной и содержательной. Консультирование как процесс трансляции знаний и умений жизнеутверждения направлен на активизацию ресурсов клиента (пациента) справляться с возникающими в его жизни проблемами, в том числе, без помощи специалиста. Консультант или психотерапевт помогает клиенту услышать и понять самого себя, измениться и изменить свои отношения с другими людьми, реализовать и укрепить потенциал жизнеутверждения даже в самых тяжелых жизненных обстоятельствах, состояниях.

Библиографический список

1. Арпентьева М.Р. Понимание себя и мира в раннем детстве и жизнеутверждающий потенциал личности // Психолог в детском саду . - 2014. -№2. – С.3-30.
2. Бейтсон Г. Экология разума. – М.: Смысл, 2000. – 476с.
3. Берн Э. Игры в которые играют люди. - М.: ФАИР-Пресс, 2000 480с.
4. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. - С.Пб.: Сударыня, 1999. - 280с.
5. Лэнгле А. Дотянуться до жизни. - М.: Генезис, 2010. 128с.
6. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
7. Сатир В. Вы и ваша семья. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. -320с.
8. Швейцер А. Жизнь и мысли. - М.: Республика, 1996. - 528 с.
9. Maddi S. Creating Meaning Through Making Decisions // The Human Search for Meaning / Ed.by P.T.P. Wong, P.S. Fry. - Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998. - P.1-25.

УДК 338.45**М.Р. Арпентьева**Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского -
Калуга, Российская Федерация**МЕНЕДЖЕР: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОТБОР И РАЗВИТИЕ**

Аннотация. Статья посвящена одной из наиболее интересных проблем современной психологии менеджмента: проблеме профессионализма и профессионализации менеджера, требований к личностным особенностям и ресурсам менеджеров и их карьере.

Abstract. The article is devoted to one of the most interesting problems of modern management psychology: the problem of professionalism and professionalization Manager requirements personal characteristics and resources of managers and their career.

Ключевые слова: Менеджер, управление, профессиональный отбор, профессионализм, карьера

Keywords: Manager, management, professional selection, professionalism, career

Одним из важнейших моментов профессионального развития специалиста является проблема управления и самоуправления профессиональной карьерой. В последнее время такое управление подразумевает необходимость соотнесения внешних и внутренних аспектов профессионального становления и развития специалиста, согласования общественного имиджа профессии «менеджер», специфики осмысления данной деятельности в конкретной организации и внутренних ресурсов самого субъекта. В решении этой проблемы особую роль приобретает организационное консультирование.

Работа практических психологов на современных промышленных предприятиях сегодня, в отличие от недавнего прошлого, стала довольно редким явлением. Переход страны на "рыночные отношения" привел к ликвидации почти всех психологических служб, как они ни были объективно нужны производству и людям. При этом повсеместное сокращение психологических служб носит недолговременный характер, и доля ответственности за него принадлежит самим психологам, которые не сумели продемонстрировать и отстоять свою необходимость. В настоящее время психологи занимаются преимущественно проектированием психологического управления большими и малыми производственными группами - в государственных и негосударственных организациях. Элементы психологического управления в начале появились в США, затем

возникло целое направление в науке и практике, которое в годы наиболее жестоких экономических кризисов распространилось по всему миру. Тогда, как и сейчас, первоочередной является задача повышения эффективности труда, улучшения качества выпускаемой продукции, высокого уровня и гуманизма принимаемых решений.

Очевидно, что на современном этапе развития экономики многие, даже очень успешные, Российские предприятия переживают кризис управления, выражающийся в резком снижении эффективности их деятельности. Признаками кризиса управления являются низкая управляемость и адаптируемость системы управления к изменениям внешней среды, отсутствие четкой стратегии развития, низкая мотивация и лояльность персонала. Применявшиеся ранее подходы к управлению, основанные на линейно-функциональном подчинении и дисциплине приказа, исчерпали себя, а внедрение новых, ориентированных на конечный результат, встречает сопротивление.

Даже если проект изменений осуществлялся с участием внешних консалтинговых фирм, имеющих опыт организационных преобразований, он не застрахован от неудач на последующих за внедрением этапах. Поэтому еще до разработки программы внедрения управленческой инновации необходимо провести диагностику, позволяющую выявить потенциальные источники сопротивления нововведениям и разработать профилактические мероприятия, которые позволят снизить организационное сопротивление и повысят вероятность успешного внедрения новых методов управления в практику управления организацией. Вместе с тем, психологическое управление имеет возможность помогать в решении более сложных проблем, чем названные. Речь идет о крайне важных для кризисного времени социально-воспитательных вопросах, о формировании у россиян позитивных и реалистичных оценок своих обязанностей и поступков, ответственности. Вырабатываемая и развиваемая в деятельности ответственность как характеристика деловых и нравственных качеств, таких, например, как ответственность за способность к внутреннему контролю, оказывается важным противовесом социальной деструкции. Следующая группа важнейших проблем - совершенствование социально - психологических отношений в группе, в трудовых коллективах и обществе в целом. Здесь усилия психолога связаны с решением проблем возникающих, развивающихся и кризисных организаций, работой с персоналом этих организаций.

Понятие "организации" включает два аспекта - организация как некая относительно самостоятельная финансовая, промышленная, политическая объективно существующая форма кооперации, а также институты, объединения, и организация как способ регуляции труда упорядочивания многообразных общественных отношений, в конечном итоге, управления

названными выше организациями. Это понятие предполагает оптимизацию способа связи людей друг с другом в процессе труда, новых способов использования средств производства и приведения в действие рабочей силы. Поэтому управление организацией, так или иначе, становится управлением трудом и отношениями людей.

Выход на профессиональный уровень подготовки и отбора менеджеров в стране - необходимое звено становления профессионального управления. Управленческая деятельность занимает специфическое место в деятельностных кооперациях, - отмечает О.С.Анисимов [1, с.456-459]. Управленец создает и совершенствует системы деятельности для реализации как исполнительской, так и управленческой деятельности в рамках понимаемого и принимаемого управленцем "заказа" на конечный результат целостности деятельности. Специалист сферы управления может создавать реальные и эффективные структуры деятельности только при условии строгого формулирования характеристик будущего результата деятельности - цели, введения максимально определенного, для конкретных условий, способа достижения цели. Сущность управленческой деятельности - построение и перестройка систем деятельности в рамках их предназначения. Такая перестройка, в частности, предполагает разрушение "естественных" циклов своей и чужой деятельности и ее реконструкцию с целью увеличения эффективности и продуктивности. Управленец выходит за рамки готовых структур, пространства деятельности, чтобы сначала их создавать и совершенствовать, а затем он "входит" в фиксированное пространство деятельности, чтобы взять на себя соответствующие обязательства деятельностного характера [1, с.456-459]. Этот процесс определяется особенностью управленческой деятельности, ее рефлексивностью. Развитие управленческого типа деятельности детерминировано изменением роли рефлексии – от "сопровождающей" к системообразующей. Поводом для «рефлексивного выхода» из действия обычно становится либо затруднение в достижении намеченной цели действия, либо стремление к повышению продуктивности и эффективности деятельности как таковое. Поэтому первоначальный этап развертывание рефлексии состоит в переходе от коррекции способа действия к познавательному обеспечению или построению знаний о "прошлом" в действии, а затем и к вторичному обеспечению опознавания причин затруднений. Исследователи отмечают поэтому, что такие функции рефлексии как познание, критика, нормирование являются первичными. Они составляют функциональный комплекс рефлексии. Рефлексия обеспечивает сознательность осуществления действия, его контролируемость и корректируемость". Вместе с тем, чем более существенно изменение нормы преобразования чего-либо, тем менее достаточно оно обеспечено всем необходимым, включая способности работников и руководителя. Поэтому выделяется вторичная функция - снабжения, присоединяющаяся к рефлексивным и корректировочной функциям. При

этом выделяется особый управленческий тип деятельности, реагирующий не на затруднение, а на "заказ".

Итак, основу мастерства управленца составляет гибкое умение осуществлять рефлексию в том или ином звене функционального пространства и в том или ином объеме развертывания. Вторично основу мастерства управленца составляет группа умений, обращенных к реализации снабженческой и корректировочной функции.

Поскольку в управленческой деятельности выделяются собственно рефлексивные и корректировочные части целого деятельности, постольку управленец либо реализует "естественный" подход к рефлексии и корректированию ("как-нибудь по ситуации"), либо он непосредственно реализует нормы рефлексирования и корректирования, либо корректирует сами нормы своего рефлексирования и корректирования. Деятельностная основа управления максимально выражена в корректировании, в котором управленец совмещает функцию "деятеля" и "средства", достигая корректировочную цель. Менее очевидна деятельностная основа в рефлексии, включая контроль, а также в снабжении. В первом случае критериальная база будет опираться на сущность мышления и рефлексии. Но оценка конкретной организации процессов предполагает привлечение собственно деятельностных критериев. В зависимости от перехода от "естественной" формы реализации управленческой функции к "культурной" ("искусственно-естественной") меняется набор требований к управленцу" его профессиональным способностям.

Основной тенденцией профессионально-личностного развития специалиста в любой из сфер выступает тенденция взаимообусловленности формирования профессиональной деятельности и личности. Вместе с тем, личность и деятельность специалиста, в частности, менеджера имеют относительную самостоятельность и не сводимы друг к другу. Внешнее по отношению к личности воздействие (например, специально-профессиональное образование), с одной стороны, прямым образом влияет на развитие личности менеджера, с другой - и это главное - создает "образовательную среду" стимулирования самоорганизации личности, ее профессионализма. Особенно важно это учитывать в работе негосударственных предприятий, принципы внутреннего и внешнего управления которых в нашей стране находятся на начальном этапе своего становления, что фиксируется в различии понятий "менеджер" и "управленец".

При решении вопросов психологического обеспечения профессиональной деятельности традиционно, особенно в работах, выполненных в рамках профессиографического подхода, различают общие (общетрудовые) и специальные психические профессионально важные качества (ПВК), которые определяют успешность профессиональных

занятий в целом, либо в конкретной профессии (специальности) соответственно.

В отечественной психологии единство профессионально необходимых качеств личности и деятельности менеджера выступает как показатель профессионализма. Рассматривая личность менеджера как субъекта профессиональной деятельности, специалисты выделяют такое многоплановое, комплексное понятие, как "личностный потенциал", "характеризующее становление и развитие производительной способности работника через диалектическую взаимосвязь возможности и действительности". Это понятие ориентировано на представление о человеке как целостном субъекте профессиональной деятельности, что достаточно полно характеризует личность менеджера. Структура личностного потенциала включает в себя в качестве компонентов: а) профессиональные знания, умения, навыки (квалификационный потенциал); б) ценностно-мотивационную сферу (нравственный потенциал); в) интеллектуальные способности (образовательный потенциал); г) креативные способности и рефлексивность, самоконтроль (творческий потенциал); д) способность к сотрудничеству и взаимодействию (коммуникативный потенциал); е) работоспособность и стрессоустойчивость (психофизиологический потенциал).

В зарубежных исследованиях, например, при использовании идеи модели эффективного управления Д.Каца, разделявшего управляющий персонал на три категории: высшую, среднюю и низшую, выделялось особое характерное качество, обеспечивающее продуктивность управления: для высших руководителей - развитость концептуального мышления, для средних - умение обеспечить соответствующую мотивацию исполнителей и психологический климат, для низших - детальное знание технических аспектов выполняемых задач.

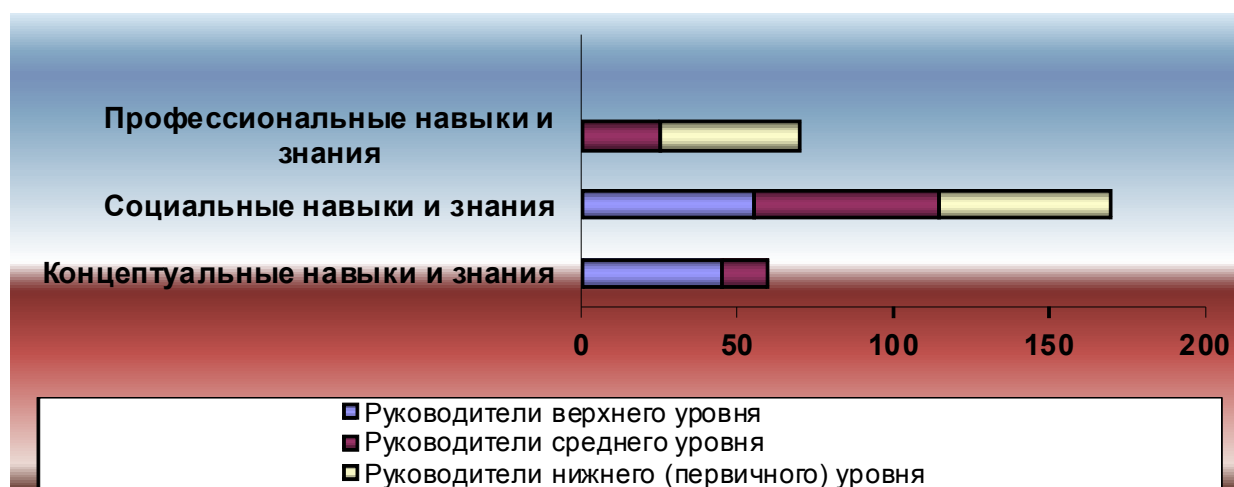


Рисунок - Зависимость требований к навыкам руководителя от уровня руководства

Анализируя структуру навыков управленческой деятельности, зарубежные исследователи проводят следующую традиционную классификацию "трудовых навыков":

- "технические навыки", включающие в себя работу с физическими объектами и процессами; знание процессов, владение методами, процедурами и техниками, а также умение работать с оборудованием, используемым в данном виде деятельности.

- "межличностные навыки", обеспечивающие эффективность работы в команде, руководства другими людьми и взаимодействия с ними; знания о человеческом поведении и межличностном взаимодействии, способность понимать чувства, отношения и мотивы других людей через их слова и поступки, а также умения четко и эффективно поддерживать связь и действенные, выгодные взаимоотношения с ними.

- "концептуальные навыки", обеспечивающие способности к логическому аналитическому мышлению, к творчеству в создании идей и решении проблем, распознавании проблем и предугадывании возможных проблем", в том числе - "овладевающие решением" навыки и техники, обеспечивающие способность решения проблем, и навыки "обработки информации", относящиеся к методам открытия, оценки и обработки информации.

В зависимости от уровня руководства, существуют неодинаковые требования к одним и тем же навыкам. Руководитель первичного звена должен обладать на высоком уровне преимущественно сложившимися знаниями и навыками по специальности. В структуре среднего уровня управления руководитель должен проявлять гармоничное сочетание профессиональных и социально-коммуникативных качеств, а руководитель верхнего уровня должен обладать преимущественно коммуникативно-концептуальными знаниями.

Однако, в целом, для успешной деятельности менеджера весьма существенно понимание того, что его собственные социальные, физические и психологические ресурсы не безграничны. Его индивидуальные ограничения и противопоказания являются той объективной базой, на которой формируется база личностных трудностей, барьеров, препятствующих успешной профессиональной деятельности. Их преодолению способствуют два рода процессов: постоянное повышение профессиональной квалификации и личностное саморазвитие, самопознание специалиста.

Профессионализация - это одна из сторон социализации: становление профессионала является одним из аспектов развития личности. "Строя" себя в деятельности, личность формирует и профессиональную среду, общность, вносит вклад в развитие и совершенствование управления, осуществляет

индивидуально-творческое переосмысление задач, содержания, форм, видов и технологий менеджмента. В то же время, взаимосвязь и взаимовлияние личности и деятельности специалиста показывают их относительную самостоятельность: а) личность выражается, прежде всего, в совокупности профессионально необходимых характеристик, но и сама по себе она представляет собой высшую человеческую ценность, б) все проявления личности, в том числе индивидуальные, не покрываются одной деятельностью, так как личность проявляется во всем многообразии форм жизнедеятельности, а не только в профессиональном труде. По мере профессионализации личности соотношение между внешним воздействием и самоорганизацией в профессионально-личностном развитии меняется в сторону активности самой личности. Создание оптимальных внешних предпосылок усиливают внутренние предпосылки активности личности, развивая ее внутреннюю мотивацию, повышая ее субъективность, рефлексивность, креативность, что обуславливает ее профессионально-личностное развитие, включая саморазвитие как специалиста-профессионала. Таким образом, процесс взаимодействия личности и профессиональной деятельности в широком смысле является двусторонним. Формируясь в деятельности, личность оказывает преобразующее воздействие на саму деятельность. А деятельность, в свою очередь, создает предпосылки ее развития как профессионала.

Генезис личности руководителя в деятельности может быть рассмотрен не только как развитие, обогащение, но и как деградация и деформирование. Каждому человеку соответствует определенный способ структурирования психологического опыта, определенная ценностно-смысловая позиция в отношении его жизненного мира в целом, специфические модели взаимодействия в управленческой ситуации. Профессиональная роль многогранно влияет на личность, предъявляя к человеку определенные требования, она тем самым преобразует весь его облик. Ежедневное, на протяжении многих лет, решение типовых задач не только совершенствует профессиональные знания, но и формирует профессиональные привычки, определенные ценностные установки, склад мышления и стиль общения. Профессиональные деформации руководителя - социальное явление, предстающее в виде разнообразных личностных поведенческих проявлений, оказывающих деструктивное влияние на процесс и результат служебной деятельности [7]. Профессиональная деформация - многоуровневая система адаптации личности к условиям социума и способ активного преобразования собственной жизнедеятельности в конкретной управленческой ситуации, в соответствии с психологическим опытом личности. Если посмотреть, на портрет "типичного" менеджера, можно увидеть, что практически каждая черта его деятельности может выступать как источник психологических затруднений).

По данным зарубежных исследователей, менеджер, по сравнению с лидером, по данным современных исследований обладает рядом черт – составляющих профессионального имиджа.

* Менеджер - высокообразованный специалист с богатым опытом, который разрабатывает и принимает решения, постоянно повышает свой профессиональный практический и теоретический уровень.

* Менеджер хорошо понимает особенности системы, в которой он работает, знаком с ее правилами и процедурами, как формально предписанными, так и неформальными. Он разрабатывает новые правила и процедуры, обеспечивает их применимость в данной системе.

* Основная масса менеджеров - сторонники количественных, а не качественных показателей при оценке деятельности компании. Они сосредоточены в основном на достижениях кратковременного характера, хотя часто готовят тщательно разработанную долгосрочную плановую программу.

* Менеджеры понимают, что им платят за управление рабочей силой компании, умение планировать, организовывать, реализовывать и контролировать. Менеджеры считают, что подчиненные, обладающие даже высокой компетенцией, недостаточно компетентны, чтобы достичь значительного прогресса самостоятельно, и не в состоянии выполнять работу на высоком уровне без конкретных указаний сверху. Ведь именно за это (управление) платят менеджеру.

* Менеджеры не прощают ошибок ни себе, ни другим. Они редко одобряют рискованные действия своих подчиненных во имя совершенствования или профессионального роста, так как считают, что кризисные ситуации для организации и карьерного роста крайне вредны. Поэтому они стараются выявить виновников и заставить людей работать так, как необходимо им.

* Менеджеры стремятся создать себе благоприятный имидж, хотя и понимают, что это невозможно из-за конфликтной природы отношений между ними и подчиненными. Менеджеры нуждаются в добросовестных и хороших исполнителях.

Из всего этого можно сделать выводы относительно наиболее "опасных" точек профессионального развития топ-менеджера:

1) потеря спонтанности, чрезмерное развитие потребности в стратегическом планировании и т.д., игнорирование "слабых" новых сигналов, не совместимых с выбранной стратегией и жизненными стратегемами,

2) потеря ориентиров, позволяющих определить истинные размеры своего влияния на окружающих, их поведение и жизнь, недооценка влияний внешнего мира и нравственные коллизии, связанные с "необходимостью" выполнения функций Бога на Земле,

3) излишнее усложнение реальности и взаимоотношений, постоянное стремление к получению новых знаний и их накоплению "впрок",

4) постоянно работающая установка на вычерпывание и преобразование даже потенциально "проблемных" контекстов и аспектов взаимодействия, к которым со временем могут начать причисляться все ситуации и субъекты,

5) потеря личной свободы - чрезмерная зависимость от подчиненных, за которых руководитель "несет ответственность", превращение в инструмент стимулирования и удовлетворения чужих нужд, доведенная до автоматизма манипуляция подчиненными и собеседниками с целью фиксации выработанных моделей поведения и реальности в целом,

6) чрезмерное стремление контролировать с единственным мотивом - подтверждения недееспособности и несамостоятельности подчиненных ("самозатруднения"),

7) установка на постоянную борьбу с препятствиями и сотрудниками, постоянная "сверхготовность" к конфликтам, противостоянию,

8) неумение входить и продуктивно - своевременно преобразовывать кризисные ситуации организационного и личностного развития, страх изменений, недооценка позитивного смысла кризисов, качественного своеобразия, ситуаций собственной жизни и организационного развития,

9) излишняя прагматичность в построении собственного поведения и деятельности, блокирующая способность своевременного изменения, "застывание" в ожиданиях окружающих и собственных ожиданиях, потеря мобильности и гибкости,

10) проблемы идентификации собственной роли в деятельности организации и своей жизни в целом: потеря способности жить как постоянное сужение автономного, не связанной с управлением, функционирования и развития: "замена" человека менеджером.

Наиболее распространенные сложности связаны с тем, что руководитель может проявлять безнравственность и безответственность, не желание и не умение понять другого человека, нетерпимость к чужому мнению, низкую общительность, отсутствие гибкости и тактичности. Негативное изменение психологического опыта руководителя проявляется при наличии следующих условий: формирование в условиях негативных подходов (так учили); упрощение системы (быть злым проще); в ситуации невозможности управления системой. (Человек не может, у него не получается, но он должен).

Особое значение в развитии менеджера как профессионала имеет характер прохождения руководителем этапов профессиональной карьеры. Эффективность профессиональной деятельности тесно связана с успехом человека в профессии, с его карьерой. Карьера (от французского "carrière") определяется в словарях как успешное продвижение вперед в той или иной области (общественной, служебной, научной, профессиональной)

деятельности. Целесообразно различать широкое и узкое понимания карьеры. Широкое понимание карьеры как профессионального продвижения, профессионального роста - этапы восхождения человека к профессионализму, переход от одних уровней профессионализма к другим, процесс профессионализации. Здесь карьера близка к акмеограмме специалиста - траектории движения данного человека к вершинам, к акме профессионализма. Результат карьеры - высокий профессионализм человека, достижение признанного профессионального статуса. Критерии высокого профессионализма могут меняться в течение жизни человека. Более узкое понимание карьеры - как должностного продвижения, выводит на первый план не только овладение уровнями и ступенями профессионализма, но и достижение определенного социального статуса в профессиональной деятельности, занятие определенной должности. Этот тип карьеры начинается с выбора престижной профессии и достижение в ней определенных социально признанных стандартов в профессиональной деятельности, выбор человеком своего места на шкале социального престижа. Карьера - это сознательно выбранный и реализуемый работа путь должностного продвижения, стремление к намеченному статусу (социальному, должностному, квалификационному что обеспечивает профессиональное и социальное самоутверждение человека в соответствии с уровнем его квалификации). Основа карьеры - общественно признанные шкалы профессий, статусов, за которыми стоят образцы профессиональных и социальных достижений. Эти образцы становятся значимыми ценностями и целями человека, стимулируют его профессиональный рост. Результатом этого вида карьеры являются определенный социальный статус, должность.

Критерии социальных статусов в профессии также могут меняться в течение жизни человека. Человек может осознанно выбирать и строить свою карьеру - как в профессиональном, так и в должностном плане. У одного и того же человека эти стороны карьеры могут не совпадать. Так, профессионал может не сделать служебную должностную карьеру, и напротив, человек на высоких должностях может не достичь столь же высокого уровня профессионализма. Карьера первого рода требует собственно профессиональной компетентности, карьера второго рода социальной компетентности, хотя формальный статус может не означать реального лидерства в профессиональной среде. В профессиональной деятельности человека должны быть представлены оба рода карьеры, диспропорция может вызвать некоторые деформации личности, например, мотив личной карьеры может развиваться в ущерб мотиву творческого вклада в профессиональную деятельность и т.д.

Тип карьеры - это достигнутый профессиональный уровень и последовательность, частота и длительность апробируемых и постоянных работ. Разные типы карьеры требуют от человека разных психологических

качеств, различных видов компетентности. Человек в той мере является субъектом своего личностного и профессионального развития и карьеры, в какой он видит возможные варианты своего продвижения, самостоятельно и осознанно выбирает те или иные ее модели.

Выделяются три наиболее известные в менеджменте модели.

Первая из них - модель жизненных циклов - "базируется на том основании, что за время своей работы индивид периодически сталкивается с ситуациями, которые требуют от него усложняющихся профессиональных действий. Поэтому каждый раз в таких случаях он оказывается перед необходимостью совершенствовать свои навыки или переучиваться". Чтобы влиться в процесс труда на очередной стадии, работнику необходимо преодолевать существенные трудности. Значительную помощь в этом ему может оказать высокий уровень развития такого аспекта мотивации, как карьерное упорство. Вторая - модель организационно-ориентированная - "подчеркивает тот факт, что работник продвигается по стадиям своего профессионального развития и карьеры, зарождающимся в самой организации, где действуют слаженные рабочие группы". Здесь одним из ведущих качеств, обеспечивающих успешное продвижение, является умение "подлаживаться под темп поведения коллег". Третья - модель личностно-ориентированная - "описывает продвижение по карьерным стадиям, исходя из потребностей работника: одни хотят быстрого продвижения, другие не спешат, а третьи не прочь остаться на одной и той же стадии вплоть до пенсии (преподаватели, консультанты)".

В зарубежных исследованиях, например, по данным Ф. Вудкока и Д. Френсиса [2], при определении профессиональной пригодности будущих менеджеров, планировании и развитии их карьерного продвижения приоритет отдается личностным особенностям перед профессиональной подготовкой - владением техникой и технологией в процессе управления. В последнее время теория выбора карьеры дополнена новыми концепциями (концепция "поливариативной карьеры" Д. Холла и Ф. Марвиса, теория "карьерного якоря" Э. Шейна) [6; 8]. Вместо традиционной модели карьеры, рассматриваемой как линейно-последовательное продвижение от низших к высшим должностным позициям в организационной иерархии, содержащее прогнозируемую серию вполне определенных, фиксированных стадий, предлагается концепция поливариативной карьеры (protean career), которая отражает сложный и динамичный характер карьерного пути сотрудника современной организации. Этот путь может включать пики, спады, временный возврат на предыдущий уровень и смену одного вида деятельности другим, в то время как традиционный подход ориентирован главным образом на внешние условия и некую идеальную, обобщенную, универсальную для всех модель (так называемая карьерная лестница - "career path"). В концепции поливариативной карьеры подчеркивается уникальность

карьерного пути для каждого работника. Карьера человека, по мнению Д. Холла и Ф. Марвиса уникальна и неповторима ("career fingerprint"). Раньше главенствовал императив, обозначенный С. Сарансоном как "одна жизнь - одна карьера" ("one life - one career"), позволявший работнику рассчитывать, что для успешного осуществления карьеры в течение всего периода его профессиональной активности вполне достаточно развития какого-то одного или нескольких конкретных умений и навыков [5; 6]. Новый взгляд фокусируется на карьере как на динамичном прохождении многих карьерных циклов, каждый из которых состоит, в свою очередь, из ряда мини-стадий профессионального становления и развития (вхождение - освоение - достижение мастерства - уход) и чередуется с краткими, но интенсивными периодами переобучения.

Ведущим критерием, определяющим границы той или иной макростадии карьеры, является не биологический возраст, а карьерный (career age), наступающий иногда лишь после пяти лет работы по конкретной специальности в середине карьерного пути, свойственного именно для данной профессиональной сферы. В других случаях этого стажа может быть недостаточно. Согласно концепции поливариативной карьеры от работников, претендующих на успешную карьеру, требуется, прежде всего, обладать не конкретным ограниченным набором навыков и умений, а своего рода метаумениями, к важнейшим из которых относятся способность быстро адаптироваться к часто меняющимся условиям организационной сферы и эффективное самообучение.

Таким образом, карьера рассматривается как процесс, управляемый не организацией, а человеком. Его направление может время от времени меняться в соответствии с динамикой потребностно-мотивационной сферы личности. Поливариативная карьера - это и есть совокупность всех ситуаций реализованного выбора, векторов дальнейшего профессионального и должностного продвижения. Критерий успешности такой карьеры интернален, т. е. для осуществляющего ее человека решающее значение имеет субъективное осознание своей успешности (критерий "психологический успех"), а не внешние знаки и оценки. Концепция поливариативной карьеры Д. Холла и Ф. Марвиса предлагает "психологический контракт на карьеру", наиболее актуальный для работников, находящихся в середине карьерного пути или на поздних его этапах. Психологический контракт - пункты взаимных ожиданий работника и работодателя друг от друга, носящие зачастую имплицитный характер, т. е. явно не декларируемые, но подразумеваемые.

К числу современных психологических концепций карьеры можно также отнести теорию "карьерных якорей" ("career anchor") Э. Шейна [8]. Согласно Э. Шейну, планирование карьеры - это "процесс медленного развития профессиональной "Я- концепции". Центральным конструктором является

понятие "карьерного якоря" (карьерно-ключевого момента) - интерес или ценность, от которых работник ни за что не откажется, если придется делать выбор карьеры. Это - "фазовые внепространственные пункты искривления линии карьеры, вокруг которых происходят колебания карьеры человека; личность осознает их существование в результате оценки своих способностей, мотивов и потребностей, отношений и ценностей".

В целом, на карьеру человека влияют, прежде всего, внутренние факторы - мотивы, уровень притязаний, самооценка, здоровье человека. Чем более зрелым является человек как профессионал и как личность, тем более велика роль внутренних факторов в его карьере. Внутренние факторы могут усиливаться или формироваться самим человеком. Очень важно укреплять у себя осознание высоких образцов, стандартов труда в профессиональной области и стремление вступить с ними в осмысленное соревнование, упрочивать у себя стремление получить необходимый обществу социальный продукт оптимальным профессиональным способом. Некоторые внутренние факторы относительно независимы от человека, например, его возраст. При этом в разных видах профессий карьера по-разному связана с возрастом. На карьеру могут влиять и внешние факторы - социо-профессиональная среда, тип профессиональной организации, так называемой иерархии, а также "его величество случай". По Л. Питеру, иерархия порой вынуждает человека подниматься до того уровня некомпетентности, когда должностная карьера опережает собственно профессиональный рост человека. Человек был хорошим рядовым работником, стал плохим начальником.

Профессиональная среда может осознанно или неосознанно тормозить профессиональный рост и карьеру, "отсекая" как некомпетентных, так и сверхкомпетентных. Организация может способствовать типам карьеры человека, поощряя или результаты его труда, или соответствие служебному положению и соблюдение правил, или следование устоям и ритуалам организации. Л. Питер шутливо описывает варианты карьеры: "возгонка вверх", "пас в сторону", "прополка" (когда некомпетентность отдельного человека угрожает организации) [1]. Учитывая неоднозначное влияние среды на карьеру отдельного человека, самому работнику надо, по-видимому, вырабатывать собственные относительно независимые и автономные критерии своей карьеры, периодически сверяя самооценку с мнениями и оценками коллег, профессиональной среды.

Способность человека к работе в профессиональной общности включает в себя: реальный профессионализм в предметной деятельности, глубокое проникновение в целостные ориентации и менталитеты профессиональной общности, приоритетное внимание к духовным ценностям сообщества. Соблюдение профессиональной чести и достоинства сообщества, широту и гибкость профессионального сознания и мышления, мотивационную готовность к профессиональному саморазвитию, определение степени своего

индивидуального вклада с учетом возможной дополнительности с коллегами, быструю ориентировку в нестандартных профессиональных ситуациях, мотивацию к развитию профессиональной общности, содействие к переходу ее от атмосферы профессиональной группы к профессиональному сообществу и сотрудничеству, члены которых объединены близкими гуманистическими и творческими целями.

Обращая внимание на профессиональные сообщества, важно выделить вопрос о совместной деятельности специалистов. В нашей стране и за рубежом этой проблеме должного внимания пока не выделяется. Как показано в работах И.Г.Кокуриной [3] мотивация и успешность совместной деятельности, в частности, в работе менеджеров, является важным условием продуктивности управления и работы организации в целом. Выделяют ряд критериев результативности совместной деятельности различных групп: 1) результативность совместной деятельности оценивается по ее конечному продукту, 2) результат совместной деятельности - развитие группы и организации, 3) результат совместной деятельности - индивидуальное развитие. Именно группа в совместной деятельности вырабатывает собственные критерии эффективности деятельности каждого члена, и, с их помощью, либо принимает, либо не принимает действующую личность. Т.о., позиция группы влияет на эффективную деятельность каждого ее члена.

Реальное освоение служебной среды осуществляется в процессе выполнения должностных обязанностей. Содержательная сторона этого процесса - приведение личной компетентности в соответствие с уровнем должностных требований в данной организации. Ч.Барнард, основоположник системного подхода, определил развитие менеджмента с ориентацией на изменение внешних условий, дал определение организации как "системы сознательно координированной деятельности". Элементы организационной системы - это структура организации или согласованно действующей системы, включающая готовность человека работать, общую цель и обмен информацией [4].

Следующий аспект - управление организацией и карьерами сотрудников. Известные исследователи Т. Питерс и Р. Уотермен, используя показатели развития 500 американских фирм создали схему "7-С", которая обеспечивает эффективность управления организацией. Ключом к успешной реализации на практике показателей эффективности управления организацией (по схеме 7-С), является личность руководителя, его индивидуальный стиль организационного поведения. От того, как он совершенствуется в профессиональном и личностном отношении зависит эффективность управления организацией. Это суждение находится в противоречии с целым рядом предположений, которые в течение десятилетий культивируются в виде мифов на тему о том, что делает человека руководителем [5; 6].

Отмечается, что примерно 90% своего рабочего времени руководители проводят с людьми, значительную его часть посвящая решению кадровых вопросов, неизбежно оказывая большое влияние на сотрудников. Д.Миллер отмечал, что "Во всех патологических организациях прослеживается тенденция к тому, что один или два человека из состава высшего руководства задают тон на предприятии, определяют стратегию и тем самым создают особый структурный климат. Если дочерние предприятия не располагают "сильной личностью", в них начинают проявляться, как минимум, невротические способы поведения которые следует рассматривать в качестве дополнения к процессам, происходящим в центральном органе управления". При этом Д.°Мерсер, изучая деятельность IBM, пришел к выводу, что "ключевым инструментом управления действиями были вовсе не обычные руководящие указания, а очень сильная микрокультура компании", которую он определяет как "стремление к совершенству" [4]. Среди основных принципов IBM - на первом месте "сильные убеждения, которые создают доверие между работниками", за ними - "разделяемые работниками этические ценности", привлечение каждого работника к принятию решения (на основе консенсуса). Поэтому в современных условиях обладание вполне определенными личностными характеристиками, как и процессуальными профессиональными умениями [4, с 192, 329] необходимо для достижения не столько вершин, сколько просто хорошего уровня профессионального мастерства.

Модель М. Маккоби позволяет наладить лучшее взаимное понимание намерений и опасений другой стороны, открытого сближения сторон, в том числе - человека и организации в целом. Конечной целью просвещенного менеджмента всегда было приведение в соответствие целей предприятия и запросов сотрудников. Эта идея практически пронизывает всю деятельность современного руководства [2; 6]. В настоящее время настойчиво подчеркивается необходимость интеграции культуры предпринимательства и сотрудников. И на первом плане стоит проблема снятия противоречий между культурой сотрудников и предприятия, достижения симбиоза. Особое значение приобретает здесь проблема трудовой мотивации, ее стимулирования и преобразования в процессе карьеры - под влиянием воздействий руководителя или усвоения норм организационной культуры. Проблема трудовой мотивации выступает не как относительно самостоятельная область причин, определяющая направленность индивидуального поведения, а как внутренний контекст поиска ненасильственных средств корректировки индивидуальных целей в направлении общей цели посредством направленного удовлетворения разнообразных потребностей работников.

Библиографический список

1. Анисимов О.С. Управленческая акмеология // Акмеология. / Под ред. А.А.П.Деркача. - М.: РАГС, 2002, 690с. - С. 453-469.
2. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. - М.: Дело, 1991. - 240с.
3. Кокурина И.Г. Методика изучения трудовой мотивации. - М.:Изд-во Моск. ун-та, 1990. - 56 с
4. Мерсер Д. ИБМ управление в самой преуспевающей корпорации мира. - М Прогресс, 1991, с 192, 329.
5. Мишурова И.В., Кутелев П.В. Управление мотивацией персонала. -М.: ИКЦ "МарТ", 2003. - 224с.
6. Чернышев В.Н., Двинин А.П. Человек и персонал в управлении. - СПб: Энергоатомиздат. -СПб. отделение, 1997.- 560 с.
7. Bennet R. Organizational Behavior. - London, 1991, p.84., Leadership in Organizations. Ed. J.Abrams. - USA, 1988, p. 191
8. Schein E. H. Organizational culture // American psychologist, 1990, Vol. 45(1). - P. 109-119.

УДК 159.92; 159.95**Л.В. Ахметова, А.М. Назарова**Томский государственный педагогический университет - Томск,
Российская Федерация**ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ УЧЕБНЫХ
ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ С ИХ
КОГНИТИВНЫМИ СПОСОБНОСТЯМИ**

Аннотация. В статье изложены результаты исследования взаимосвязи уровня учебных достижений обучающихся подростков с их когнитивными способностями. Авторы обращают внимание на то, что традиционно учебные достижения обучающихся подростков рассматриваются как прямая взаимосвязь с уровнем развития когнитивных способностей, однако не учитывается тот факт, что на уровень учебных достижений оказывают влияние различия в структурно-функциональных взаимосвязях элементов мыслительной деятельности, детерминирующих когнитивные способности личности.

Abstract. The article represents the results of connection of teenagers' academic achievements level and their cognitive abilities investigation. The authors point to the fact that traditionally teenagers' academic achievements are studied as a direct connection with their cognitive abilities, however the fact that academic achievements level is influenced by mental activity functional and structural elements cooperation is not being considered.

Ключевые слова: Подростки, учебные достижения, когнитивные способности, структура

Keywords: Teenagers, academic achievement, cognitive abilities, structure

В изучении общих закономерностей интеллектуального развития современная психология достигла значительных результатов, однако проблема изучения специфического в интеллекте, то есть формальных характеристик интеллектуальной сферы, остается актуальной. Одной из таких характеристик являются когнитивные способности обучающихся, структура функциональных взаимосвязей которых выступает в качестве одной из предпосылок успешности в их учебных достижениях.

В отечественной и зарубежной психологической литературе представлены работы, в которых раскрываются подходы к исследованию способностей, обеспечивающих успешность обучения обучающихся (Казакова Е.А., Крутецкий В.А., Лейтес Н.С., Озеров В.П., Холодная М.А., Юркевич В.С., Gordon E.W., Martinez M.E. и др.).

Как известно из научной литературы, сенситивным периодом интенсивной перестройки когнитивной сферы личности считается подростковый возраст. Именно в подростковом возрасте усиливается познавательная активность ребенка. Несмотря на данный факт, исследований, в которых изучаются особенности структуры элементов мыслительной деятельности, детерминирующих когнитивные способности в подростковом возрасте не много. Чаще анализируются изменения личностной сферы подростков, характерные для пубертатного периода, либо выясняется зависимость интеллектуального развития от особенностей процесса обучения.

Достижения определенных результатов в обучении не всегда согласуются с возможностями умственного развития. Иными словами, учащиеся накапливают определенный запас знаний и навыков, но не умеют продуктивно их использовать. Или, низкий уровень учебных достижений обучающихся не всегда согласуется с их интеллектуальным потенциалом.

Традиционно учебные достижения обучающихся подростков рассматриваются как прямая взаимосвязь с уровнем развития когнитивных способностей, однако не учитывается тот факт, что на уровень учебных достижений оказывают влияние различия в структурно-функциональных взаимосвязях элементов мыслительной деятельности, детерминирующих когнитивные способности личности. Исходя из этих представлений, в статье изложены материалы и результаты исследования:

– когнитивных способностей, свойства которых детерминированы структурно-функциональными взаимосвязями между элементами мыслительной деятельности, такими как: аналитические операции, синтетические операции, логическое мышление, комбинаторные способности, способности к мыслительному абстрагированию и планированию в уме;

– взаимосвязь уровня учебных достижений обучающихся подростков с особенностями структурно-функциональной организации элементов мыслительной деятельности, детерминирующих когнитивные способности личности.

Теоретико-методологическую основу работы составили основные положения системно-функционального подхода Л.С.Выготского и деятельностно-смысловой подход Д.А.Леонтьева, в котором личность рассматривается как целостная система, имеющая определённую структуру.

Положения структурно-уровневого подхода А.В.Брушлинского, В.Д.Шадрикова, Н.И.Чуприковой, рассматривающих эффективность когнитивного развития как степень интеграции различных познавательных процессов в целостную систему психических функций.

Психологическая теория деятельности, а также разработанные на ее базе основные положения и подходы к изучению структуры и содержания учебной деятельности (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, П.Я. Гальперин, Б.Ф. Ломов, А.Н. Леонтьев С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков);

В исследовании приняли участие обучающиеся подростки в количестве 52 человека, из них мальчиков – 35, девочек – 17. Возраст респондентов составил в среднем 12 лет.

В школе, выбранной в качестве площадки для эмпирического исследования, реализуется государственная программа развивающей технологии обучения. Учителя школы владеют образовательными компетенциями на высоком профессиональном уровне. В школе имеются также психологи, которые осуществляют регулярно мониторинг динамики развития познавательных способностей, выявляют факторы, влияющие на их развитие, либо возникшие проблемы, осуществляют коррекционную деятельность.

Для эмпирического исследования взаимосвязи уровня учебных достижений обучающихся подростков с их когнитивными способностями и последующего анализа полученных данных был сформирован аналитико-психодиагностический комплекс, включающий:

1. Психодиагностический метод исследования.
2. Метод экспертной оценки педагогов.
3. Метод математико-статистической обработки данных.

Комплекс методик, предназначенный для психодиагностической работы, был обсужден и одобрен специалистами (психологами и педагогами) общеобразовательной школы.

Психодиагностический метод исследования реализовывался в соответствии с целью и задачами, включал методику М.И. Лукьяновой «Методика изучения мотивации обучения у старшеклассников» и тест «Прогрессивные матрицы Равена».

Исходя из поставленных задач – исследования когнитивных способностей и учебных достижений обучающихся подростков, а также установления возможных между ними взаимосвязей необходимо было учесть неотъемлемый основной фактор влияния – мотивация учебной деятельности. С этой целью использовалась «Методика изучения мотивации обучения у старшеклассников» М.И. Лукьяновой. На основании этой методики нами был выявлен суммарный уровень развития мотивации учебной деятельности (таблица 1).

Таблица 1. Распределение показателей уровней учебной мотивации для обучающихся подростков (n=52)

Уровни мотивации	Значения показателей			
	Суммарные баллы			Проценты %
	общий показатель выборки (n=52)	мальчики	девочки	
Высокий уровень мотивации	72,29	72,61	71,52	13,3
Средний уровень мотивации	53,86	53,05	55,67	60,1
Низкий уровень мотивации	35,14	35,33	34,75	26,6

Далее исследование проводили с группой учащихся, имеющих средний уровень учебной мотивации (группа 31 человек). Подростки, имеющие высокий либо низкий уровень учебной мотивации имеют также хорошо прогнозируемые результаты учебных достижений. В рамках данного исследования эти группы представляли наименьший интерес.

На основе теста прогрессивных матриц Равена исследовались особенности мыслительной деятельности обучающихся со средним уровнем мотивации.

Исследуемая группа обучающихся (31 человек), за исключением одного человека (IQ равно 125), вошла по критериям теста Равена в зону показателей среднего коэффициента интеллекта – IQ (91-110).

В дальнейшем анализ полученных данных проводился в группе, состоящей из 30 человек, имеющей схожие (средние значения показателей мотивации и показателей коэффициента интеллекта среднего уровня).

Показатели мыслительной деятельности обучающихся (по тесту Равена) были дифференцированы на две группы:

первая группа обучающихся, имеющая средние значения показателей мыслительной деятельности;

вторая группа обучающихся – низкие значения показателей мыслительной деятельности.

Несмотря на то, что все исследуемые обучающиеся (в количестве 30 человек) имели средний уровень мотивации, анализ данных позволил выявить достоверно значимые различия в показателях мыслительной деятельности по Т-критерию Стьюдента (при $p \leq 0,01$) и сформировать две группы.

Далее, отталкиваясь от идеи Л.С. Выготского, о структурно-функциональном подходе к исследованию психических свойств личности предположили, что структурная организация элементов мыслительной деятельности, влияющая на качество мыслительной деятельности в целом, является также и фактором, влияющим на эффективность учебных достижений обучающихся. Иными словами, основываясь на

фундаментальном концептуальном утверждении классика отечественной психологии, поставили задачу его верификации на данных психодиагностического материала обучающихся подростков со средним уровнем мотивации.

С целью выявления особенностей структурной организации элементов мыслительной деятельности, было проведено ряд математико-статистических процедур: уточнение данных выборки на нормальность распределения по Колмогорову-Смирнову; проведение корреляционного анализа на предмет выявления наличия/отсутствия корреляционных связей между исследуемыми элементами мыслительной деятельности.

На основе математико-статистической обработки данных мыслительной деятельности учащихся, графического анализа и дифференциации данных по признаку сходство/различие, построены коррелограммы двух типов, изображающие средние значения структурно-функциональных взаимосвязей между мыслительными операциями.

Для изучения внутренней организации элементов мыслительной деятельности, которая имеет свои особенности в двух сравниваемых группах, использовался метод корреляционных плеяд или структурограмм, отображающих функциональные связи и структуру исследуемых нами основных параметров мыслительной деятельности.

При проведении сравнительного анализа обнаружено значительное различие функциональных связей между параметрами мыслительной деятельности. Необходимо подчеркнуть, что из всей совокупности параметров мыслительной деятельности для анализа и оценки функциональных связей в ходе обучения, нами исследовалось только пять, характеристики которых соответствуют диагностическим шкалам умственного развития методики Равена: аналитические операции, синтетические операции, логическое мышление, комбинаторные способности, способности к мыслительному абстрагированию и планированию в уме, творческое мышление.

Интегральная характеристика системы функциональных связей исследуемых параметров элементов мыслительной деятельности обучающихся подростков отображает многофункциональные достоверно значимые связи, анализ которых позволил выявить преимущества и недостатки в их организации.

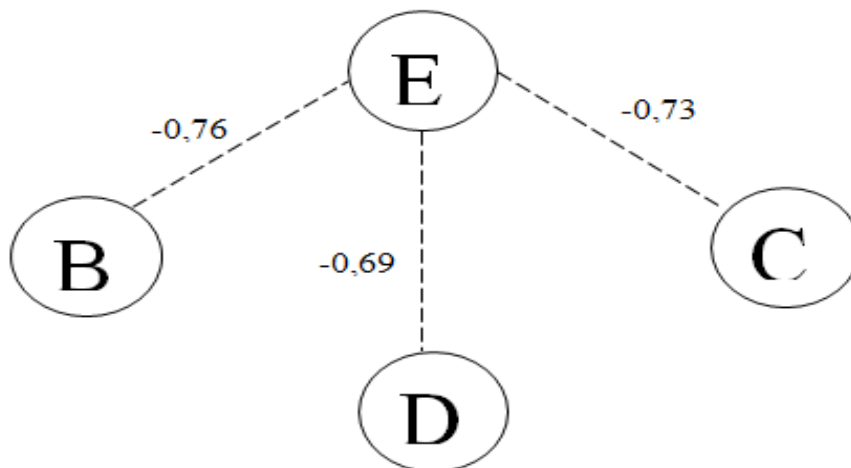


Рисунок 1 – значимые функциональные связи элементов мыслительной деятельности обучающихся, имеющих средние значения умственных способностей (18 человек).
Примечание. Буквенные обозначения соответствуют: «В» – аналогия, «С» – логика, «D» – комбинаторные способности, «E» – планирование в уме. «Пунктирная линия» – значимая (сильная) отрицательная (R_{xy}) связь.

Методом корреляционного анализа было выявлено для обучающихся, имеющих средние значения умственных способностей три значимые ($p \leq 0,05$) функциональные связи между элементами мыслительной деятельности: аналогия – планирование в уме ($R_{xy} = -0,76$); комбинаторные способности – планирование в уме ($R_{xy} = -0,69$); логическое мышление – планирование в уме ($R_{xy} = -0,73$). Обращает на себя внимание факт, что все три значимых коэффициента корреляции имеют отрицательное значение, (рисунок 1).

При исследовании функциональных взаимосвязей между элементами мыслительной деятельности у обучающихся, имеющих низкие значения умственных способностей были получены данные, приведенные на рисунке 2.

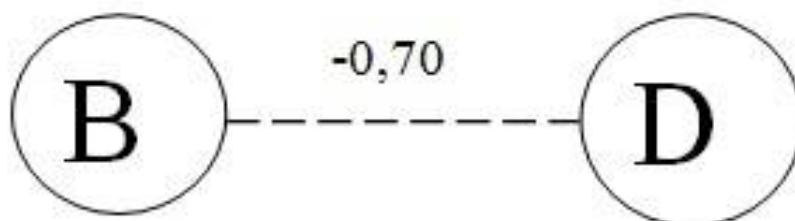


Рисунок 2 – значимые функциональные связи элементов мыслительной деятельности обучающихся, имеющих низкие значения умственных способностей (12 человек).

Примечание. Буквенные обозначения соответствуют: «В» – аналогия, «D» – комбинаторные способности. «Пунктирная линия» – значимая (сильная) отрицательная (R_{xy}) связь.

Завершающим этапом эмпирического исследования была задача, которая заключалась в выявлении особенностей взаимосвязи когнитивных способностей обучающихся подростков с уровнем их учебных достижений.

На основании экспертной оценки педагогов, фиксирующих результаты учебной деятельности обучающихся, анализа уровня учебных достижений были выявлены две группы подростков. Первая группа – 22 человека, подростки, имеющие хорошие оценки по различным видам учебных работ, хорошие итоговые оценки по дисциплинам. Иными словами, это «успевающие» ученики.

Известно, что учебные достижения обучающихся не всегда согласуются с результатами их мыслительной деятельности. На это есть много причин. К примеру, не достаточно объективная оценка учебных достижений, которую дают учителя, не всегда добросовестно выполняются обучающимся те или иные учебные задания (самостоятельные работы, контрольные работы, тестирование и пр.).

В нашем исследовании оказалось, что обучающихся на «хорошо» на четыре человека больше, чем данных психодиагностического исследования свидетельствующих об уровне умственного развития.

Вторую группу составили обучающиеся в количестве 12 человек. Это учащиеся, имеющие низкие значения уровня умственных способностей средние значения показателей учебной мотивации, вошедшие в зону показателей среднего коэффициента интеллекта – IQ. Из этой группы в соответствии с экспертной оценкой педагогов, 8 человек имеют учебные достижения «удовлетворительно» или «неудовлетворительно».

Соотношение показателей учебных достижений и уровня умственного развития представлены на рисунке 3.

Итак, по данным, полученным в эмпирическом исследовании можно составить следующее рассуждение. Экспертная оценка педагога учебной деятельности обучающихся, которая строится на мониторинге только учебной успеваемости по предметам, изучаемым в школе, по качеству выполняемых в соответствии с программами обучения работ, результатов тестирования и прочей оценки различных видов учебной деятельности не всегда согласуется с индивидуально-психологическими особенностями умственного развития обучающихся.

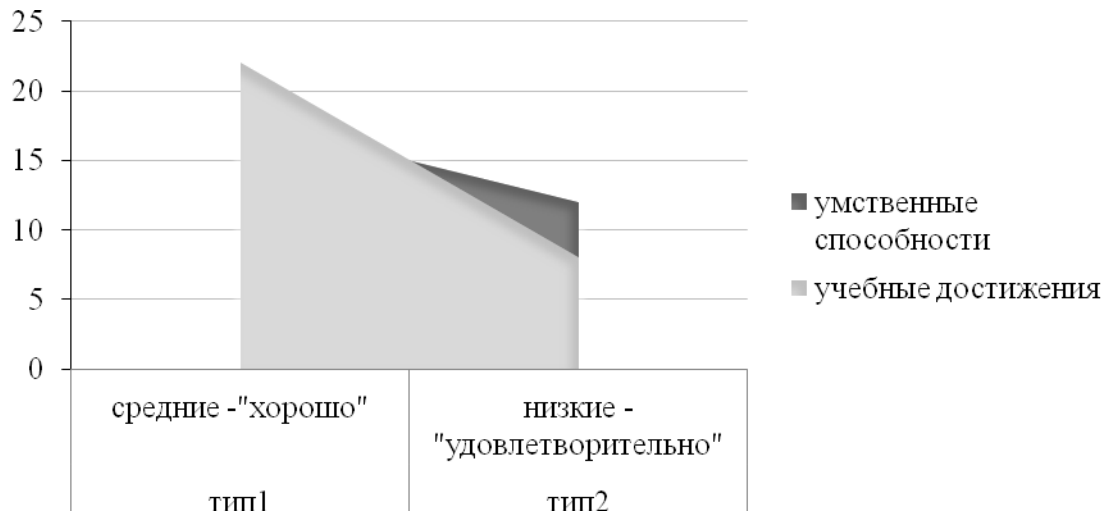


Рисунок 3 – Соотношение показателей умственных способностей с учебными достижениями обучающихся в двух группах сравнения.

Вместе с этим, следует подчеркнуть, что в нашем исследовании речь идет об учащихся имеющих средний уровень учебной мотивации.

В процессе исследования выявлено, что обучающиеся имеющие низкие показатели мыслительной деятельности, но средний уровень мотивации могут иметь хорошие учебные достижения. В нашем случае это 13,3% от общей выборки.

Причинами, оказывающими влияние на успешность достижений в этом случае, могут быть различные факторы, в том числе: особенности воспитания и контроля учебной деятельности родителями, ошибки в экспертных оценках педагогов, особенности мотивации обучающихся, либо их индивидуально-психологических характеристик и так далее.

Изучение когнитивных способностей обучающегося с позиций системного подхода способствует более эффективному решению проблемы индивидуального развития личности. Ключевой проблемой повышения эффективности и качества процесса обучения является актуализация интеллектуального потенциала, которая реализуется в когнитивной деятельности учащихся посредством их когнитивных способностей.

Базируясь на анализе концептуальных идей ведущих отечественных и зарубежных психологов в отношении вопроса о структуре когнитивных способностей, мы считаем правомерным рассматривать способности как свойства функциональных систем, реализующих познавательные (когнитивные) и психомоторные процессы, имеющих индивидуальную меру выраженности и проявляющихся в деятельности, а структуру познавательных способностей как сложноорганизованную систему, обеспечивающую качество деятельности.

Библиографический список

1. Ахметова Л.В. Продуктивность мышления в аспекте индивидуальных особенностей структурной организации когнитивной сферы личности учащихся //Вестник Томского государственного педагогического университета.- Томск, 2006.-Вып. 2 (53). - С. 34-39.
2. Брунер Дж. Торжество разнообразия: Пиаже и Выготский // Вопр.Психологии , 2001. № 4. С. 3-13.
3. Величковский Б.М. Когнитивная наука и современная психология //Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 5. С. 79-85.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1974.
5. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. М.: АПН РСФСР,1959. С. 441-469.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007. 368 с.
7. Когнитивные исследования: сборник научных трудов / РАН, Институт психологии [и др.] ; отв. ред. В. Д. Соловьев, Т. В. Черниговская. М.: Издательство Института психологии РАН.-(Когнитивные исследования). Вып. 2.-2008.-317 [2] с.
8. Лукьянова М. С. Рефлексивность как характеристика развития личности школьника // Педагогическое образование и наука. 2006. N 5. С. 61-63.
9. Пиаже Ж. избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. М.:Просвещение, 1969. 659 с.
10. Ратанова Т.А. Возрастные особенности дифференцированности и интегрированности когнитивных структур у школьников // Вопросы психологии. 2014. N 2. С. 34-40.
11. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Издательская корпорация Логос, 1996. 320 с.

УДК 378.02

В.А. Балакирева

Южноукраинский национальный педагогический университет имени
К.Д.Ушинского - Одесса, Республика Украина

ОСВОЕНИЕ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются основы продуктивной деятельности младших школьников. Исследуются основные аспекты освоения продуктивной деятельностью учащимися.

Abstract. The article touches upon the grounds of junior pupils' productive activity. The key aspects of productive activity mastering are examined.

Ключевые слова: Продуктивная деятельность, младшие школьники

Keywords: Productive activity, junior pupils

В психолого-педагогической литературе определены понятия «продуктивная деятельность», «продуктивность», «продукт деятельности», «продуктивное мышление», «продуктивное воображение», «продуктивное восприятие», «продуктивный подход» и др. Анализ определений выявил два направления формирования понятий: 1) продуктивность как характеристика процесса; 2) завершенность процесса продуктом.

Понятие «продуктивная деятельность» введено И. Кантом. Дальнейшее развитие получило в работах Фихте И.Г., который описывал продуктивный процесс как перевод некоторой неопределенности в определенность, а полученный результат – продукт является рефлексией созданного образа.

В современной литературе ориентация на освоение продуктивных (творческих) способов деятельности, отражена в работах В.В.Давыдова, В.П. Зинченко, В.Т. Кудрявцева, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, Г.П. Щедровицкого и др.

В словарной статье Б.Г. Мещеряков [2, С.139] определил понятие продуктивной деятельности (детской) как деятельности ребенка с целью получения продукта, обладающего определенными заданными качествами. Основными ее видами являются конструктивная и изобразительная деятельность. Продуктивная деятельность формируется в дошкольном возрасте и, наряду с игрой, имеет в этот период наибольшее значение для развития психики ребенка, так как необходимость создания продукта теснейшим образом связана с развитием его когнитивных процессов, эмоционально-волевой сферы, умений и навыков. Развитие продуктивной деятельности определяется наличием у ребенка умения добиваться нужного

результата как по заданному образцу, так и при создании и последовательном воплощении собственного замысла. Особенности процесса детской деятельности и ее продуктов могут быть использованы в диагностике развития умений, навыков ребенка, развития его когнитивных процессов, сформированности умения планировать свою деятельность и т.д.

В.П. Зинченко отмечает важную роль продуктивной деятельности в развитии ребенка дошкольного возраста, т.к. необходимость создания продукта теснейшим образом связана с развитием познавательных процессов. Созданный им продукт в значительной мере отражает его представления об окружающем и эмоциональное отношение к миру [3].

Вместе с тем любой вид деятельности предполагает целенаправленность и может считаться полным, законченным лишь в том случае, если продуктивен, то есть, это такая деятельность, в процессе которой получен продукт. Кудрявцев Т.В. считает, что в фундаменте развивающейся системы творческих способностей человека лежит его способность к продуктивному воображению «...нацеленному на вычленение и идеальное прослеживание («опробование») возможных траекторий развития и функционирования объектов культуры, на полноценное воспроизведение их общественной сущности, которая никогда не представлена в них эмпирически-налично» [4].

Дискуссия о продуктивности как о характеристике деятельности отражает позиции авторов о соотношении репродуктивного и продуктивного, отождествлении продуктивного и творческого характера деятельности. «Репродуктивная деятельность понимается как процесс воспроизводства существующего. Или как такая разновидность человеческой деятельности, которая осуществляется по определенному алгоритму или технологии, но при этом не создается ничего принципиально нового. В то время как именно в продуктивной деятельности происходит созидание неких принципиально новых материальных и духовных ценностей. С подобным подходом трудно согласиться» (А.Н. Лоцилин, Е.А. Тихомирова).

По мнению Данилова Д. А., Товарищевой Ф.Д., Николаева А.М. связанные между собой репродуктивная и продуктивная деятельности представляют собой различные ступени одного и того же процесса освоения.

Категория «освоение»: в психолого-педагогической литературе существует несколько созначных категорий, выражаемых одним термином: «учение», «усвоение», «осознание», «присвоение», «владение» и др. а также используются сочетания, например, «осознанное освоение». Термином «освоение» оказывается охвачен и представлен целый категориальный ряд не различных в достаточной мере, но и не тождественных понятий, связанных между собой родо-видовыми отношениями. Процесс обучения в целом включает «взаимодействие ученика и учителя; учение не пассивное

восприятие, как бы приемка передаваемых учителем знаний, а их освоение» (Л.С. Рубинштейн). Дж. Брунер описывает освоение как одновременно протекающие три процесса: получение новой информации; преобразование (трансформация), приспособление информации к решению задач и проверка, контроль. По мнению И.А. Зимней, включая в этот процесс контроль, Дж. Брунер отождествляет усвоение и учебную деятельность.

Использование категории «освоение» по отношению к организации продуктивной деятельности акцентирует на процессе получения лично значимого образовательного продукта и подчеркивает динамичность двустороннего характера, детерминированности процесса внешними и внутренними факторами.

К внутренним факторам детерминации творчества можно отнести мотивацию, установки, идеалы, способности и другие личностные характеристики, а также влияние возраста на реализацию личности в творческой деятельности. Оценка ситуации, выбор способов ее решения и принятие творческого решения обуславливают необходимость формирования эмоциональной устойчивости личности в творческой деятельности. Вместе с тем существует и обратная связь: на характер эмоциональной устойчивости влияют также факторы, связанные с особенностями интеллектуальной деятельности личности. «Развитые интеллектуальные возможности сдерживают крайнюю импульсивность и крайнюю осторожность» (В.И. Долгова).

Специфика творчества школьников отражается, прежде всего, в уровне значимости, осознанности получаемого творческого продукта, а также возрастными особенностями, ограниченным опытом принятия решения в ситуации высокой степени неопределенности.

К видам продуктивной деятельности относятся виды деятельности, направленные на получение продукта познания, создания, преобразования, использования в новом качестве объектов, ситуаций, явлений, ресурсов личности. Каждый из которых может быть представлен исследовательской или изобретательской проблемой.

Результатом – продуктом этой деятельности является промежуточный или конечный результат – решение, исследование, идея, идеализация, ресурс, противоречие, постановка задачи, модель, образ, разрешение противоречия, метафора и др., осознаваемые когнитивные и личностные изменения.

Критерии продуктивной деятельности отражают процессуальные и результативные характеристики, определены их уровни проявления: количественные (многовариантность способов изображения, подбора аналогий, оригинальных ответов, определения функций и др.), качественные (новизна, оригинальность, идеальность, убедительность, гуманность, использование методов творчества и др.).

Понятие «продуктивная деятельность» охватывает собой несколько видов активности – рисование, лепку, аппликацию, — традиционно представленных в детской жизни и занимающих в них существенное место.

Организация продуктивной деятельности как партнерской со взрослым связана с рядом методических вопросов, касающихся частоты и периодичности работы, стиля поведения воспитателя и пр. Эти вопросы могут быть пояснены следующим образом.

Добровольное включение детей в продуктивную деятельность со взрослым предполагает, помимо подбора интересных содержаний, ряд существенных условий:

- 1) организацию общего рабочего пространства;
- 2) возможность выбора цели из нескольких – по силам и интересам;
- 3) открытый временной конец деятельности, позволяющий каждому действовать в индивидуальном темпе.

Прежде всего, необходимо организовать общее пространство для работы: большой рабочий стол (или несколько рабочих столов) – его можно устроить, сдвинув обычные столы с необходимыми материалами, инструментами, образцами и пр. За рабочим столом должны быть предусмотрены места для всех потенциальных участников, в том числе и для воспитателя. Он не отделяет себя учительским столом, а располагается рядом с ними.

Места для детей не закреплены за ними жестко (как на учебном занятии). Каждый может устроиться, где захочет, от раза к разу выбирая себе соседей сам. Дети могут свободно перемещаться по комнате, если им требуется какой-то инструмент, материал. Динамична и позиция воспитателя. В процессе деятельности он располагается рядом с тем или иным ребенком, который требует его большего внимания, слабее других в данном типе работы или с этими материалами и инструментами.

Организованное таким образом общее рабочее пространство обеспечивает возможность каждому участнику видеть действия других, непринужденно обсуждать цели, ход работы и получаемые результаты, обмениваться мнениями и открытиями.

Начиная продуктивную деятельность, взрослый не обязывает и не принуждает к нему детей, а обращает их внимание на подготовленные материалы, выдвигает интересные идеи для работы (проблемные ситуации, игровую мотивацию).

Следует предложить детям несколько целей (образцов, схем) или разные материалы для реализации одной цели, что обеспечивает выбор по интересам и возможностям. Например, если задача воспитателя – попрактиковать детей в работе по образцам, и он спланировал делать кораблики (аппликация), можно предоставить 3 – 4 образца, которые отличаются внешним оформлением, содержат разное число деталей. Это

позволит детям выбрать работу по вкусу и не оттолкнет более слабых. В такой ситуации они смогут выбрать образец попроще.

Воспитатель включается в деятельность наравне с детьми – выбрав для себя цель, сам начинает действовать. Становится живым образцом планомерной организации работы. Он не инструктирует и не контролирует детей (это стиль учебного занятия), но обсуждает замыслы, анализирует вместе с ним образцы, комментирует шаги своей работы; самым своим деятельным присутствием и стремлением получить конечный продукт, поддерживает у остальных участников это стремление.

Взрослый ведет себя непринужденно, поясняя свои действия, принимая детскую критику и, не препятствуя комментированию вслух, обсуждению дошкольниками их собственной работы, обмену мнениями и оценками, спонтанно возникающей взаимопомощи.

Предлагаемая детям работа должна быть спроектирована воспитателем на время (в зависимости от возрастных особенностей детей), необходимое для достижения конечной цели (исходя из темпов работы «среднего» ребенка группы). При этом необходимо иметь некоторый резерв времени, чтобы каждый смог, не торопясь, включиться в работу, справиться с ней, действуя в собственном темпе. В соответствии с этим данная деятельность должна планироваться второй или третьей в расписании до прогулки. По мере завершения работы (достижения принятой каждой цели) дети переходят к свободной деятельности по собственному выбору. Взрослый не покидает «рабочее поле» до тех пор, пока все не завершат работу, одобряя своим присутствием медлительных детей.

Таким образом, освоение продуктивной деятельности учащихся сочетает в себе репродуктивную (процессуальную) и творческую (результативную) составляющую.

Библиографический список

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в теорию решения изобретательских задач. – 2-е изд., доп. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд., 1991. – 225 с.
2. Большой психологический словарь/ под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.
3. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М.: Тривола, 1995. 64 с.
4. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. М.: Педагогика, 1975. – 41–55 с.

УДК 616.899

П.А. Балканска, Н.Р. Георгиев

Медицинский университет – София, Республика Болгария

**ПСИХО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ
ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ**

Аннотация. Дан обзор психосоциальных последствий психогенных эффектов в школьном возрасте на основе собственного клинического опыта. Школьный стресс зависит от наличия конфликтов различного (индивидуального и группового) уровня в учебной среде и вызывает патогенные психосоматические и эмоциональные состояния у учащихся. Эти состояния требуют изучения, своевременной психо-педагогической работы с учащимися, преподавателями и родителями.

Abstract. The article discusses several psychosocial consequences of psychogenic effects of school age, based on clinic-psychological own experience. School stress, dependent on the existence of conflicts of different (individual and group) level in the learning environment, causes pathogenic psychosomatic and emotional conditions in students. They require study, timely psycho-pedagogical work with students, teachers and parents.

Ключевые слова: Факторы школьной тревожности, психосоциальные последствия, психо-педагогические подходы

Keywords: School anxiety factors, psychosocial consequences, psycho-pedagogical approaches

Актуальность проблемы

Принятие целостного подхода к личности в процессе обучения является выражением гуманизации современного образования в условиях демократизации общества. Отказ авторитарных методов педагогического давления на индивида, «адаптация школы к учащимся» и обеспечение их «психологической безопасности» особенно необходимы в то время, когда наблюдается тенденция к увеличению числа учащихся, отличающихся повышенной тревожностью, неуверенностью, эмоциональной нестабильностью [1, 5, 8, 12, 13].

Постоянно испытываемый эмоциональный дискомфорт в школе может проявляться в различных формах и интенсивности, обозначенных в научной литературе следующими терминами: «школьная тревожность», «школьный невроз», «дидактогенная», «дидактогенный невроз», «школьная фобия» [1, 3, 9, 10, 13]. Многие авторы с тревогой отмечают их присутствие в сфере образования [2, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13].

Факторы, определяющие школьную тревожность

Термин школьная тревожность обозначает наличие повышенной тревожности у учащихся в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения и негативной оценки со стороны учителей и одноклассников. Ученик имеет постоянное чувство собственной неполноценности, ущербности, проявляет неуверенность в правильности своего поведения, своих решений. Таким образом описанная тревожность является одним из предшественников невроза и требует принятия незамедлительных необходимых мер [1, 6, 10, 13, 14].

Школьный стресс зависит от наличия конфликтов различного (индивидуального и группового) уровня в учебной среде и вызывает патогенные психофизические и эмоциональные состояния у учащихся. Он может быть вызван различными причинами. Некоторыми из них являются:

- неблагоприятные психологический климат в школе, в классе;
- догматическая система образования;
- психологически неграмотное проведение педагогического общения на индивидуальном и групповом уровне;
- несоответствие между предъявленными требованиями (учителей, родителей) и возможностями ученика;
- неспособность ученика справиться с нагрузкой;
- трудности в общении с одноклассниками;
- конфликт между потребностями учащегося;
- низкая самооценка, неуверенность в собственных силах;
- холодное, психологически неграмотное отношение учителя/ей к ученику;
- предвзятое отношение учителя (несправедливое с точки зрения ученика) и многое другое [1, 5, 6, 8, 10, 13, 14, 15].

На практике, наличие таких факторов является необходимым условием для возникновения невротических расстройств и нарушения школьной адаптации, проявляющихся как чувство соматического и психологического дискомфорта ученика [2].

Последствия

При проведенном исследовании среди учеников разных школ отмечается значительная частота невротических проявлений [6, 8, 10, 12, 13]; в виде астенического невроза, невроза истощения (сомато-вегетативной, эмоциональной лабильности, повышенного истощения интеллектуальных процессов, слабости внимания, нарушения сна) или в виде невротических страхов (страх темноты, различных кино или литературных персонажей, одиночества, заброшенности, болезни и т.д.).

Невротические и неврозоподобные расстройства у детей и подростков встречаются в различных сочетаниях. В большинстве случаев, они проявляются в виде заикания, тиков, поражающих различные части лица,

шеи, ночного недержания мочи (энуреза), расстройства сна и т.п. Такие учащиеся, как правило, подавлены, слезливы, раздражительны, беспокойны, депрессивны, с плохим аппетитом. Естественно, это влияет на их поведение и успеваемость, таким образом, ставя под угрозу их адаптацию к условиям обучения в учебном заведении.

Отмечается повышение роли нейрогенных факторов при переходе от начального к старшим классам – от 25,6% до 50,5% случаев [13]. Следуя этой тенденции, исследования показывают, что среди учащихся высших учебных заведений часто встречаются значительно выраженные невротические состояния [8, 10, 13].

Когда мы говорим о невротическом воздействии учебного процесса на участвующих в нем (в частности - учеников), нужно иметь в виду, что на их психическое здоровье отрицательно влияет не столько умственная нагрузка сама по себе, сколько ошибочно организованный процесс обучения и действие ряда других факторов [13].

В качестве иллюстрации сказанного приведу несколько примеров из практики:

- Первоклассница во время урока попросила разрешения посетить туалет. Ее учительница грубо отказала. Ребенок не смог продержаться до конца урока и описалась перед одноклассниками. Девочка реагировала со слезами, беспокойством, чувством стыда и, как следствие этого инцидента - фобия к неожиданным и упорным позывам к мочеиспусканию (т.е. урофобия).

- На уроке в тренажерном зале учитель физкультуры надсмехался над 13-летней школьницей за ее неуклюжесть и закругленность частей тела. Девушка впала в депрессию, стала резко ограничивать себя в еде, искусственно вызывать рвоту. Все это привело к истощению и развитию тяжелого заболевания анорексией, требующего длительного лечения.

- Во время упражнений по исследованию больного застенчивый студент второго курса медицинского университета получает тремор рук и головы из-за волнения по поводу его представления перед сокурсниками. При этом преподаватель бросает реплику: «Меньше надо пить!». Впоследствии у студента развивается психогенное расстройство с опасениями, что в подобный важный момент у него снова появится тремор («невроз ожидания»).

- Проведено детальное изучение психологического статуса М.П., 15-летней ученицы из София, после ее обращения за психологической консультацией из-за повышенного беспокойства во время занятий, боли в животе, рвоты, головной боли, частых случаев повышенной температуры перед посещением школы, отказа от пищи, депрессии, чувства неполноценности, неуверенности и др. Анализ полученных результатов используемых тестов (Спилбергера, Люшера, РАТ) показал высокий уровень личностной и ситуативной тревожности, социальной неадаптированности, неуверенности и конфликта в межличностных отношениях, связанные с

чувством одиночества, отверженности, разочарований и потребности в принятии и понимании. Собранные данные истории болезни, психологические интервью, результаты используемых психологических тестов, консультации с матерью, классным руководителем и одноклассниками дали основания для определения нарушений в психосоматическом состоянии М.П. как следствие дидактогенной ситуации после психотравмы и определенных черт характера. Была проведена необходимая психологическая терапия и психолого-педагогическая коррекционная работа с одноклассниками, учителями и матерью [2].

Психо-профилактические и психо-коррекционные методы предотвращения школьной тревожности и дидактогении

Частые проявления неблагополучия в эмоциональной жизни у современных учащихся мотивирует стремление психологов и педагогов искать формы и методы позитивного личного воздействия личного в контексте обучения.

Симптоматические проявления ситуативной психофизиологической дезадаптации у учащихся рассматриваются специалистами в качестве основных симптомов эмоциональных расстройств, требующих непрерывного изучения и психолого-педагогической корректирующей работы с учащимися, учителями и родителями [1].

Организационные аспекты при решении этих вопросов осуществляются через формирование благоприятного психологического климата в школе в целом, в каждом классе (курсе) и в преподавательском составе. Для реализации этой цели рекомендуется приложение психо-профилактических и психо-коррекционных методов предотвращения и/или преодоления дидактогении. Некоторые из них:

- Создание правильной организации учебного процесса;
- Создание подходящего психологического климата в школе;
- Соблюдение психо-гигиенных требований к учебному процессу;
- Анализ и преодоление текущих проблем педагогического взаимодействия в период обучения;
- Создание благоприятных условий для развития задатков и способностей у каждого ученика;
- Повышение психологической компетентности учителей через:
- Совершенствование коммуникативной компетенции (навыков эффективного общения, умений по предотвращению эмоциональных конфликтов для правильного решения возникающих споров и т.д.);
- Формирование специальной подготовленности у учителей для оценки педагогической эффективности своих реакций в процессе педагогического взаимодействия путем улучшения отдачи;
- Предоставление соответствующей информации о характеристиках и потребностях учащихся [4, стр 69];

- Обеспечение индивидуального подхода к ним;
- Направление учащихся для консультаций со специалистом (психологом, врачом) в случае необходимости;
- Поддержание связи с родителями учеников в детском и подростковом возрасте;
- Знание и использование так называемых механизмов педагогического общения, в том числе внушения, убеждения, «психического заражения» [4, с.70] и применение других методов для положительного воздействия на учащихся в процессе обучения, таких как: похвалы, выражение чувства симпатии и эмпатии, косвенное неодобрение и др.

«Психологическая грамотность» учащихся. Предоставление профессиональной психологической поддержки учащимся, направленной на разработку и укрепление:

- уверенности в себе;
- собственных реалистичных оценок для успеха;
- навыков поведения в ситуациях отказа/успеха;
- эффективных моделей индивидуального поведения;
- моделирования соответствующих ситуаций - напр. репетиции ЕГЭ;
- формирования навыков общения и т.д.

«Психологическая грамотность» родителей, направленная на предоставление информации о факторах риска при развитии дидактогенных неврозов и решающей роли психологического лечения для их предотвращения [3].

Спектр психо-коррекционных методов, используемых при школьной тревожности и неврозе, чрезвычайно широк. Возможна как индивидуальная, так и групповая работа со студентами. Выбор методов и их успех во многом зависит от специфики дидактогении, возраста нуждающегося и профессиональных предпочтений психолога. Здесь можно было бы упомянуть некоторые из них: метод постепенного снижения чувствительности, метод игр («рассказы о страхах», игры-драматизации) методы рисования («рисование страхов»), методы релаксации, методы реакции и др. [1].

Вывод. При все еще характерном для нашей образовательной системы приоритете негативных оценок, запретов, упреков и осуждений, многие учащиеся часто или постоянно в школе находятся в состоянии фрустрации, обусловленной холодным, психологически неграмотным отношением некоторых учителей к ним. С точки зрения психо-гигиены такие формы педагогического общения крайне вредны, так как они не могут ориентировать и поощрять студентов к положительным достижениям в учебной деятельности. Они разрушают авторитет учителя, веру в его доброжелательность и справедливость, ослабляют чувство психологической защищенности, необходимых для поддержания эмоционального равновесия молодого человека.

Нет сомнений, что чувствительность и отзывчивость педагога, его терпение, такт и педагогическая осведомленность о психо-эмоциональных характеристиках и поступках учащихся помогают поддержанию их здоровья и созданию надлежащих условий для проведения учебного процесса.

Формирование безопасного пространства обучения, в котором соблюдаются и затверждаются сохраняющие здоровье психолого-педагогические подходы и подлежат коррекции отрицательные, дестабилизирующие психические состояния участников образовательного процесса факторы, является целью современного образования, которой нужно следовать неуклонно.

Библиографический список

1. Балканска, П., Дидактогенитета. В : Педагогика II, Теория на обучението, изд. „Типографика”ООД, София, 2005, 514.
2. Балканска, П., Психосоциални последствия от дидактогенитета – описание на случай от психологичната практика. В: Децата, семейството, училището и обществото в началото на XXI, Пловдив, ИБ „Камея Дизайн” ООД, ISBN 978-954-629-008-3, 2007, 315 – 322.
3. Балканска, П., Психологичен климат в семейството. Семейни ценности, В: Учебно помагало”Семейна медицинска сестра”, БЧК, ISBN 978-954-8406-03-1, 2009, 46 – 51.
4. Батоева, Д., Педагогическо взаимодействие и педагогическо общуване. В: Специална педагогика. Социална педагогика и социално подпомагане, Благоевград, 1994,с. 68-71.
5. Бурич, А., Введение в педагогическую деонтологию. С. Пб. Питер. 2004.
6. Воронова, А., Случай "школьного невроза"; Случаи школьной дезадаптации. В:Возрастная и педагогическая психология, сост. И.В.Дубровина, А.М.Прихожан и др. - Москва, 1998.
7. Левкова, И., Педагогическите грешки и ролята на училищния психолог. В: Училищна психология, М. Василева, С. 2002
8. Ложкин, Л., Воздействие на ученика авторитарной системы обучения. Мир образования – образование в мире №3, 2004.
9. Петров, П., Педагогическото общуване и хуманизирането на учебно-възпитателния процес, сп. “Педагогика”, 1995, кн. 8.
10. Растворов, Д., Тревожность учащихся – проблема современной школы, Сибирский учитель, Новосибирск, 1999, 1-3.
11. Стаматов, Р., Детска психология, П., Унив. Изд., 1998.
12. Фаустов, А., Щербатых Ю., Обучение и здоровье. Методические рекомендации для студентов и преподавателей, Воронеж, 2000, 30 -32 с.
13. Щербатых, Ю., Экзаменационный стресс. Воронеж. 2000.
14. Manassis, K., Keys to parenting your anxious child. Hauppauge, NY: Barron’s Educational Series, Inc; 1996, 2-5.
15. Rutter, M., Helping troubled children, Penguin Books, London, 1984, 246-258.

УДК 159.9.07+159.922.73**О.А. Белобрыкина, П.С. Воробьева**Новосибирский государственный педагогический университет –
Новосибирск, Российская Федерация**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕСКРИПТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация. В статье анализируется проблема эмоционального благополучия подрастающего поколения сквозь призму формирования эмоциональной компетентности личности. Представлены результаты пилотажного исследования дескриптивных характеристик эмоциональной компетентности современных дошкольников.

Abstract. In article the problem of emotional wellbeing of younger generation through a prism of formation of emotional competence of the personality is analyzed. Results of flight research of descriptive characteristics of emotional competence of modern preschool children are presented.

Ключевые слова: Эмоциональная компетентность, дескриптивные характеристики, дошкольный возраст

Keywords: Emotional competence, descriptive characteristics, preschool age

В последние годы чрезвычайно возросло внимание общества к обеспечению условий, способствующих развитию социально активной личности. Это обусловлено «глубинными изменениями восприятия, сознания, мышления, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, жизненных ритмов, пространства деятельности, душевных переживаний, этических и ценностных аспектов бытия. Причем, наиболее выражено особенности и характер всех этих процессов проявляются в Детстве, когда формируются социально-психологические особенности человека, его умственные способности, осуществляется процесс социализации и индивидуализации, осваиваются нормы общества» [19, с. 46]. В связи с этим, особую значимость и приоритет в научной и в прикладной психологии приобретают вопросы эмоционального развития ребёнка и тех представлений об эмоциях, которые лежат в основе и эмоциональных эталонов, и нравственного развития детей. Превентивный ресурс конструктивного разрешения проблемы достижения эмоционального благополучия подрастающего поколения связан с тем, что, участвуя в регуляции поведения, отношения человека к окружающему миру, эмоции формируют его ценностные ориентации, установки, основанные на том личностном смысле, который приобретают отдельные предметы и люди в сознании субъекта [7; 10; 13; 20; 23]. На необходимость эмоционального

воспитания как основы межличностного взаимодействия указывали Л.С. Выготский [8], С.Л. Рубинштейн [17], Д. Мацумото [15], А.В. Запорожец [9] и многие другие ученые, подразумевая под этим овладение культурой восприятия и проявления эмоций. Именно эмоциональная компетентность обеспечивает нервно-психическое благополучие и социально-психологическую культуру личности.

Понятие «эмоциональная компетентность» в современной науке принимает самые многообразные формы и содержание в зависимости от взглядов исследователей. Её изучают и как фактор развития личности, и как способность понимать свои собственные чувства и эмоциональные состояния других, и как средство совладания и способ интегральной оценки человеком своего взаимодействия со средой, и как необходимое условие успешности и лидерства в профессиональной среде и т.п. [10; 13; 14; 23; 24]. Соответственно, обширны и функции эмоциональной компетентности, к основным из которых относят мотивационную, адаптивную, контролирующую, рефлексивную и регуляционную [5; 7; 10; 14; 18; 25].

В структуру эмоциональной компетентности исследователи включают комплекс эмоциональных и социальных способностей, таких как:

- различение и осознание собственных эмоций и эмоциональных состояний других людей;
- саморегуляция эмоциональных состояний;
- управление эмоциями других людей;
- адекватное проявление эмоций во взаимодействии с окружающими;
- аутентичность и конгруэнтность форм вербального выражения эмоций, принятых в конкретной культуре [1; 10; 14; 15; 24; 25].

Исходя из обозначенных структурных показателей, очевидна прогностическая функция эмоциональной компетентности, под которой мы понимаем осуществление антиципации события, позволяющей определить наиболее адекватные средства обратной связи и эмоционально-коммуникативные способы взаимодействия с партнером при построении ситуации общения или планировании деятельности. Сам механизм эмоционального предвосхищения детально рассмотрен А.В. Запорожцем и показано, как меняется функциональное место аффекта (эмоционального образа) в общей структуре поведения и деятельности ребенка [9]. Именно антиципация, полагают Е.О. Смирнова [18], Е.Е. Кравцова [11], А.М. Щетинина [21], *А.А. Налчаджян* [13], Л.Б.Шнейдер [20], составляют основу эмоциональной регуляции личности. Можно полагать, что за прогностической функцией эмоциональной компетентности закреплена весьма информативная роль в определении вероятностной динамики эмоционально-коммуникативного развития личности.

Эмоциональная компетентность формируется в онтогенезе, являясь результатом интериоризации социального опыта ребенка. Способность ребенка к пониманию эмоциональных состояний, полагают А.М. Щетинина [21], Д.И. Фельдштейн [19], А.А. Налчаджян [13], значима для успешной адаптации к физическому и социальному миру. С точки зрения Л.И. Божович [5], Д.Б. Эльконина [22], М.И. Лисиной [12], эмоциональная грамотность (как основа компетентности и социально-психологической культуры личности в целом) выступает как важнейшая психологическая предпосылка готовности ребенка к адекватной реализации основных видов человеческой деятельности – общению, игре, учению, труду.

Особую важность развитие эмоциональной компетентности приобретает в дошкольном возрасте, когда, как отмечают Л.С. Выготский [8], Л.И. Божович [5], Г.М. Бреслав [7], Н.Я. Большунова [6], О.А. Белобрыкина [2], происходит интенсивное формирование эмоциональной сферы, совершенствование самосознания, становление способности к децентрации. Исследования А.В. Запорожца [9], Е.Е. Кравцовой [11], Е.О. Смирновой [18], свидетельствуют, что центральной функцией дошкольного возраста являются именно эмоции, а магистральная линия личностного развития ребенка связана с формированием произвольности в эмоциональной сфере. В норме у дошкольника имеются необходимые возможности для развития эмоционального интеллекта как надсистемы эмоциональной компетентности, как внутренней способности субъекта, тесно связанной с функциями познания и переработки информации, управления эмоциональной сферой.

На протяжении дошкольного детства происходит ряд закономерных изменений в эмоциональной сфере ребенка:

- обогащение эмоций и усложнение форм их проявления под влиянием социальных условий жизни и воспитания;
- расширение диапазона распознаваемых эмоций;
- изменение структуры эмоциональных процессов (с вегетативным и моторным компонентом начинают софункционировать восприятие, образное мышление, воображение и другие психические процессы);
- возникновение новых эмоций и чувств (нравственных, социальных, альтруистических, познавательных (интеллектуальных), эстетических и др.) и соответствующих им видов эмоционально-выразительных, мимических и пантомимических движений, которые, включаясь в процесс общения между людьми, приобретают в значительной мере сигнальный и одновременно социальный характер, чем, собственно, и объясняются культурные различия в мимике и жестах эмоций [5; 8; 9; 11; 21].

В работах Л.С. Выготского [8], А.В. Запорожца [9], Д.Б. Эльконина [22], П.М. Якобсона [23] и других исследователей, показано, что формирование высших человеческих чувств происходит в процессе усвоения ребенком

социокультурных ценностей и идеалов, социальных требований и норм, которые при определенных условиях становятся внутренним достоянием личности, содержанием побудительных мотивов её поведения и деятельности [5; 11; 17; 20]. В результате такого усвоения ребенок приобретает своеобразную систему мер и эталонов ценностей, сопоставляя с которыми наблюдаемые явления, он эмоционально оценивает их как привлекательные или отталкивающие, как добрые или злые [6; 9]. Следует отметить, что если в общей, социальной психологии и психологии личности научный тезаурус феномена эмоциональной компетентности верифицирован и в целом обозначены составляющие ее инварианты, тогда как в области детской психологии понятие не операционализировано, содержательное наполнение категории в ее возрастной специфике не достаточно определено, а показатели эмоциональной компетентности ребенка чрезвычайно переменчивы.

Для понимания особенностей проявления эмоциональной компетентности в детском возрасте и определения ее структурно-содержательных характеристик мы опирались на подход, предложенный А.М. Щетининой. Не употребляя напрямую термина «эмоциональная компетентность», автор рассматривает эмоциональную грамотность как составляющую социального развития ребенка. В ее исследовании показано, что компоненты и специфика эмоционального развития детей развиваются в конкретной социо-культурной среде. Ею определено, что понимание эмоций детьми дошкольного возраста характеризуется вербальным определением основных эмоциональных состояний (гнев, страх, печаль, радость, удивление-интерес), соотношением их с конкретной жизненной ситуацией, а также индивидуальным воспроизведением эмоциональных состояний через собственные экспрессивные действия [21]. Опираясь на позицию А.М. Щетининой, эмоциональную компетентность ребенка можно рассматривать как особое социальное образование, представляющее собой систему социокультурно детерминированных способов и средств выражения эмоциональных состояний, проявляющуюся в совокупности свойств, выполняющих координационно-регулятивную функцию между аффектом, интеллектом и произвольностью поведения.

Следует отметить, что кроме принятых в конкретной культуре эмоций, существует категория, так называемых, универсальных эмоций, к разряду которых К.Э. Изард, Д. Мацумото относят эмоции, характерные для всех здоровых людей и одинаково проявляющиеся у представителей самых разных культур. К числу универсальных авторы относят восемь эмоций: радость, интерес, удивление, горе (печаль), гнев, страх, отвращение, стыд [10; 15]. Соответственно, к ключевым показателям эмоциональной компетентности ребенка, с определенной долей условности, можно отнести:

- осознание собственных эмоций и эмоциональных состояний;

- способность различать эмоции других людей;
- использование словаря эмоций и форм выражения, принятых как в данной культуре, так и имеющих универсальный характер.
- умение управлять своими эмоциями и адекватно их выражать.

Так как в дошкольном детстве регулятивная функция эмоций находится на стадии становления (Л.И. Божович [5], А.В. Запорожец [9], Е.О. Смирнова [18], Е.Е. Кравцова [11]), поэтому в качестве диагностических параметров эмоциональной компетентности в этом возрасте, на наш взгляд, могут выступать: диапазон распознавания и номинации эмоций; адекватность идентификации эмоциональных состояний; идентичность обозначения экспрессивных средств внешнего выражения эмоции; содержательно-смысловые особенности вербального, мимического и пантомимического выражения (воспроизведения) эмоций, включая характеристики их ситуационной отнесенности.

В обозначенной логике нами было осуществлено эмпирическое исследование характеристик эмоциональной компетентности современных дошкольников, к участию в котором привлечено 100 испытуемых (50 девочек и 50 мальчиков) в возрасте 4-6 лет, из числа воспитанников дошкольных образовательных учреждений г.Новосибирска. В качестве диагностических методов исследования использовались:

1) проективная методика «Эмоциональная компетентность» (О.А.Белобрыкина [3]), исследующая параметры узнавания, номинации, описания (обозначение средств их внешнего выражения и ситуационной принадлежности) и воспроизведения 8 универсальных эмоций по цветным фотографиям (дети с соответствующими эмоциональными состояниями) и пиктограммам;

2) проективная методика-игра «Азбука настроения» (Н.Л. Белопольская [4]), позволяющая выявить степень овладения дошкольниками основными человеческими эмоциями (радость, горе, самодовольство, испуг, агрессия, недовольство) и способами их выражения.

Анализ и интерпретация эмпирических данных осуществлялись с использованием:

1) контент-анализа, позволяющего осуществить качественную оценку использования дошкольниками содержательных, семантических и экспрессивных способов определения эмоциональных состояний, использования вариативности вербальных, мимических и пантомимических средств при распознавании, назывании и воспроизведении эмоций;

2) качественного анализа используемых дошкольниками речевых конструктов, частей речи (существительные, глаголы, прилагательные и т.п.) и других вербальных средств (синонимы, метафоры, сравнения и пр.) выразительности при распознавании, назывании и воспроизведении эмоций;

3) методов элементарной математической статистики (определение средних значений, частотный анализ, U-критерий Манна-Уитни и пр.);

4) дескриптивный метод (описание результатов через дескрипторы, выражающие основное смысловое содержание изучаемого явления);

5) элементы компаративного анализа (сравнение эмпирических данных с кросс-культурными нормативами).

По результатам эмпирического исследования выявлено:

1. Распознавание дошкольниками универсальных эмоций колеблется в диапазоне от одной до семи.

2. Описание эмоций происходит преимущественно (33 %) с помощью глаголов (испугался, обрадовался, плачет); в меньшей мере (13 %) используются существительные (грусть, радость) и прилагательные (хороший, добрый, злой) (11 %).

3. Описание эмоциональных состояний через причины конкретного события (поругался с мамой, плохо себя вел, интересная игра) используют 23% дошкольников.

4. При описании предложенных изображений 10 % испытуемых употребляют оценку эмоциональных состояний (хорошо, плохо, так делать нельзя, будут ругать). Причем, все положительные эмоции, дошкольники оценивают как позитивные, все отрицательные эмоции несут для детей преимущественно негативный характер. На наш взгляд, жестко фиксированный знак в оценке эмоций детьми может быть обусловлен как свойственным дошкольному возрасту нравственным реализмом, так и являться следствием воспитания. Нами замечено, что родители и педагоги часто говорят детям, о том, что плакать – это не хорошо или, что необходимо сдерживать свой гнев, так как «хорошие дети не злятся». Тем самым, взрослые задают однозначную оценку эмоциям, которую впоследствии дети воспринимают как единственно верную. Подтверждение правомерности наших суждений мы находим у Ф.Райса, представляющего результаты исследований зарубежных исследователей, в частности, указывающего на обнаруженную зависимость формирования моральных суждений ребенка от степени зрелости родительских моральных установок, а так же на значимую роль эмоционального аспекта в усвоении ребенком нравственных норм [16].

5. Адекватно идентифицируются и воспроизводятся эмоции радости (96 %), гнева (86 %), печали (72 %), страха (61 %) – это, вероятно, связано с тем, что данные эмоции не только являются самыми яркими, но и чаще всего проявляются в опыте детей, поэтому и легче распознаются ими.

6. Дошкольникам легче узнавать и называть эмоции по пиктограммам (63 %), чем по фотографиям. Это может быть обусловлено различными обстоятельствами: с одной стороны, по своим внешним характеристикам пиктограмма близка изображениям экспрессии состояний и в последние годы часто используется как наиболее распространенное средство

изображения экспрессии в опосредованной коммуникации (так называемые «смайлики»), представляя собой унифицированный социально-психологический эталон; с другой, – еще П.М. Якобсон [23] отмечал, что всякого рода схематизированные изображения, хотя и дают представление о некоторых закономерностях восприятия экспрессии, тем не менее, не являются средством раскрытия реального богатства «языка» выразительности живого лица человека. В этом контексте преобладание пиктографической идентификации эмоций можно рассматривать как тревожный сигнал, свидетельствующий о формализации импрессивной эмоциональности у дошкольников.

7. По фотографиям описывают возможную ситуацию и соответствующее эмоциональное состояние ребенка 37 % испытуемых. При этом большая часть детей при распознавании и назывании эмоций по фотографиям связывала ситуацию с игровыми моментами (хочет играть, не хочет играть, скучная игра). Так как игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте (Л.С. Выготский [8], Д.Б. Эльконин [22], Л.И. Божович [5], Е.Е. Кравцова [11]), то совершенно закономерно, что именно в игровой деятельности дошкольники приобретают уникальный по объему и содержанию эмоциональный опыт, и, общаясь со сверстниками, учатся управлять своими эмоциями, осознавать эмоциональные состояния других. Совершенно справедливо М.И. Лисина [12] и Д.Б. Эльконин [22], Н.Я. Большунова [6] считают игровую деятельность дошкольника школой социальных отношений, а А.В. Запорожец [9], Л.И. Божович [5], Е.Е. Кравцова [11] рассматривают игру ребенка как основное условие амплификации его эмоциональной жизни.

8. Наблюдается смешение/отождествление эмоций гнева (по Н.Л. Белопольской, «агрессия») и злости (73 %), стыда и обиды (72 %), недовольства и злости (54 %), отвращения и злости (51 %), удивления и интереса (42 %), страха (по Н.Л. Белопольской, «испуг») и удивления (39 %), печали (по Н.Л. Белопольской, «горе») и страдания (38 %).

9. Обозначают мимические выражения, исходя из ситуации (радостный, потому что подарок получил; интересно, потому что новое), 24 % испытуемых.

10. Используют вербальные средства выразительности (метафоры, сравнения, образные выражения) при распознавании, назывании и воспроизведении эмоций только 8 % испытуемых (преимущественно девочки 6-летнего возраста), что может быть обусловлено недостаточным уровнем развития у дошкольников образной речи и отсутствием в их активном словаре слов-обозначений экспрессии эмоциональных состояний.

11. Употребляют мимические и пантомимические средства выразительности (лицевая и моторная экспрессия, вокализация, интонирование, жест, поза) 17 % испытуемых (чаще девочки 5-6 лет), что

может быть обусловлено симплификацией динамических компонентов экспрессивной эмоциональности дошкольников.

12. У 54% дошкольников наблюдается низкая способность к обозначению различительных характеристик мимического выражения эмоций страха и удивления.

13. Уровень узнавания ($U_{эмп} = 463$), названия ($U_{эмп} = 712$) и воспроизведения ($U_{эмп} = 589$) эмоций у девочек статистически значимо (при $p=0$) выше, чем у мальчиков. Это означает, что девочки в дошкольном возрасте более эмоциональны, лучше идентифицируют собственные эмоции и эмоции других людей; они лучше понимают причину изменения настроения, могут более точно предвидеть эмоциональную реакцию на определенное действие, способны привлечь внимание других детей к эмоциональному состоянию сверстника. В целом эти результаты не противоречат данным дифференциальной психологии (Г.М. Бреслав [7]; А. Анастаси [1]) о специфике эмоционального развития личности по признаку половой принадлежности.

14. Низкий уровень эмоциональной компетентности имеют 23 %, средний – 71 %, высокий – 6 % испытуемых.

На основе сравнительно-сопоставительного анализа эмпирических данных с кросс-культурными нормативами (по Д. Мацумото [15]) определено, что у 94% испытуемых дошкольного возраста показатель идентификации эмоций находится на уровне ниже возрастной нормы.

Результаты контент-анализа позволили определить ключевые дескрипторы, отражающие содержательно-смысловые характеристики эмоциональной компетентности современных дошкольников:

- узкий диапазон идентификации универсальных эмоций;
- неоднородность узнавания, названия и воспроизведения эмоций;
- низкий уровень распознавания эмоций интереса, стыда (вины), отвращения;
- не идентифицируется эмоция «самодовольство»;
- отождествление отдельных эмоций;
- недостаточная дифференциация мимических выражений эмоций страха и удивления;
- выраженная оценочная доминанта при описании эмоциональных состояний;
- устойчивая однозначность оценки эмоций (все положительные эмоции оцениваются как позитивные, все отрицательные – как имеющие только негативные характер);
- преобладание глагольных форм при описании эмоций;
- недостаточный уровень образной речи, обедненный словарный запас при описании эмоциональных состояний и использовании вербальных средств выразительности;

- симплификация динамических компонентов мимической и общей психомоторной активности при внешнем выражении экспрессии эмоциональных состояний;

- низкий уровень эмоциональной децентрации как показатель недостаточно сформированной способности определения ситуационной принадлежности эмоции.

Подводя краткий итог, отметим, что эмоциональное развитие большинства современных дошкольников имеет неблагоприятные тенденции. Недостаточное развитие эмоциональной компетентности у детей дошкольного возраста грозит снижением продуктивности коммуникативной деятельности, затруднением вербализации своих внутренних переживаний, искажением понимания собственных эмоций и эмоций других людей, неадекватным проявлением эмоций, не вписывающихся в контекст ситуации, снижением эмоциональной отзывчивости в отношениях со взрослыми и сверстниками.

Библиографический список

1. Анастаси А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении. – М.: Апрель Пресс, Эксмо-Пресс, 2001. – 752 с.
2. Белобрыкина О.А. Развитие развития самосознания в детском возрасте: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2003. – 215 с.
3. Белобрыкина О. А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте: практикум. – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.
4. Белопольская Н.Л. Азбука настроений: Эмоционально-коммуникативная игра для детей 4-10 лет. – М.: Когито-Центр, 2008. – 36 с.
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 352 с.
6. Большунова Н.Я. Субъектность как социокультурное явление. – Новосибирск: НГПУ, 2005. – 302 с.
7. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
8. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 1997. – 222 с.
9. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 1287 с.
10. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
11. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
12. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
13. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. – М.: Эксмо, 2009. – 368 с.
14. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.
15. Психология и культура /Под ред. Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.
16. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.
17. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

18. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 256 с.
19. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. – 2011. № 1 (26). – С. 45-54.
20. Шнейдер Л.Б. Кризисные состояния у детей и подростков: направления работы школьного психолога. Лекция 6 [Электронный ресурс] // Школьный психолог [сайт]. – 2009. № 22. – URL: http://psy.1september.ru/view_article.php?ID=200902211 (дата обращения: 22.12.2014).
21. Щетинина А.М. Формирование эмоционально-перцептивных способностей у детей дошкольного возраста: Монография. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. – 124 с.
22. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 416 с.
23. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 304 с.
24. Denham S.A. Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? //Early Education and Development. – 2006. № 17. – PP. 57-89.
25. Saarni C. The Development of Emotional Competence. – NYC.: The Guilford Press, 1999. – 381 p.

УДК 159.923.3+159.9.018**A.S. Bugaitsova**

Южноукраинский национальный педагогический университет имени
К.Д.Ушинского - Одесса, Республика Украина

SELF-SUFFICIENCY OF A PERSON: AXIOLOGICAL APPROACH

Аннотация. Автор статьи исследует психологический феномен самодостаточности личности. Также представлено психологическое определение термина. Особое внимание уделено описанию конкретных параметров в авторской структуре явления на основе аксиологического подхода.

Abstract. Gifted children are determined by Plato as gold Babes society, which should take care of not only their parents, but all citizens of society. These kids are talented, intelligent, exhibit characteristic features and perform actions. In order to develop their abilities to the manifestation of talent necessary conditions, special attention, guidance, and last but not least - tact and tolerance.

Ключевые слова: Аксиологический подход, ценностные ориентации, акмеологический аспект, уровень самодостаточности

Keywords: Gifted children, talent, a special ability, creativity, genius

At present time, the dynamics of development of the society and social processes is so much impetuous, so that a person, in the capacity of a subject and object of social relationships, faces a lot of different demands from the outside. It is possible to say, that being as a unit in social stratum, the individual is positioned on the frontier between full value and inferiority, inasmuch as balances amongst these two realities of life, adjusting and opposing himself to the society with alternations of its cultural, moral, spiritual traditions and other aspects. Identifying ourselves with other people in the social medium, we have to make a choice – either to be the same figure with another man, with all other people, or to follow our own, unique, exceptional, unlike to the rest, way, leading to the purpose of the self-development, self-realization of our individuality. Given touched upon questions of the self-identification, self-perfection and self-development are grounded on the qualitatively new platform of the human existence – the life of a self-sufficient personality with the authentic moral and spiritual values, orientations, personal beliefs, strivings, goals and peculiarities of conception of the outward things, proper namely to this individual.

If we consider studying of self-sufficiency at the given angle, continuing our idea, it should be noted that the ontic phenomenon figures frequently in the capacity of special personal trait or ability in the early and contemporary scientific researches, which plays very important role in the life of an individual, without

which the independent and self-contained living (or functioning) is not only complicated, but is impossible at all.

Another moment, which results from the aforesaid, constitutes the immense layer of the problems for the studying in the contemporary psychological science. In another words, it concerns moral and spiritual values and orientations, which possesses a self-sufficient personality. In addition, the question of the categorization of the value orientations in the accordance with special particularities of the development of self-sufficiency of a person occurs. Therefore, for more effective researching of this phenomenon we suggest the consideration of self-sufficiency, basing on the principles of axiological approach, which is directed to the comprehension of values and value orientations in the definite planes of human objective reality.

Methodological basis of studying of axiological approach is presented by numerous elaborations of P. Lapie, E. Hartmann, R.H. Lotze, M. Scheler, R.B. Perry, S. Pepper, etc.; achievements of the philosophy of Baden School and Marburg School of Neo-Kantianism, etc. It is interesting to mention the the conceptions of the prominent scientist G.P. Vyzhletsov, that philosophy in its generalized meaning has been transforming together with three tendencies, in other words, experiencing three main periods of development, which results of reconsideration of different paradigms are impossible to omit in the system of investigation of psychological science. The matter concerns ontology (the study of being, in the frames of which a man was investigated with his cognitive and sense-notional life interests and possibilities, equally with the questions of the initial causes of Being), gnoseology the (theory of perception of natural and social being, with the diversity of needs and cognitive abilities, advanced to the foreground), and at last, axiology (comprehension of the value of the human being in all spheres of vital activity) [1].

Consequently, it is possible to conclude that the development of psychology and rethinking of category of Being and place of a human in it, have been transforming accordingly to the reconstruction of general philosophical methodological work-outs.

Let us go back to the question of the significance of the values and orientations in the structure of a self-sufficient person. For the better understanding, it is noteworthy to appeal to the definition of M. Kashapov, which precisely defines the phenomenon of self-sufficiency. «A self-sufficient person is an individual, who can see and use his own reserves. Less dependent on other people. This is possessing of the balanced personal structure (that is inner absence of conflict), ability to be in harmony with yourself» [2;121].

In the given case, we can outline two major features: significance owing to independency and adequacy (sufficiency), fullness of yourself (to a certain extent).

As a result of this, the questions, which concerns so called criteria of self-sufficiency are represented in such a way. First is expressed in, what is the grade of

significance of a subject-object-event for an individual, whether to undertake particular actions in the concrete situation, and thus express the attitude to it; how strongly is a person attached to the thing or other people to be motivated for the interaction. The second one implies close idea: what is the measure of an individual's involvement or implicating of other people in the fulfillment of the needs in the connection of subject-object-event attitude.

The answers to these questions could be traced, starting from the author's conception of the structure of self-sufficiency. We suppose, it is not necessary to make a review of the self-sufficiency structure conception completely in the given article, but it is important to include its particular parts for optimization in understanding of usage of the axiological approach in the investigation of a self-sufficient personality.

Let it be presented the three structural levels of self-sufficiency of a person. Praxeological level shows that activity of an individual is not complex, directed to the vital lower needs and their satisfaction. There are limited goals and needs, no initiative. A person is content with all, which possesses, does not show interest to achievement of new goals. This level of self-sufficiency is treated as the most primitive, as the person does not strive for personal enrichment through the intercommunication, helping other people. Acmeological level represents that common needs are solved with no sizeable power inputs, vital wants are satisfied. An individual enlarges the boundaries of the possibilities, needs, strives for personal growth, self-perfection, spiritual or cultural values. This level corresponds to dynamic person, loving movement forward, as the individual possesses resources enough to share them with the others. The person is eager to act, to move and improve himself. There appear new higher moral and spiritual values and orientations, comparing with the previous level. Transcendental level concerns the questions of the important goals, directed to the spiritual world, broadening of the worldview, perception of moral and immaterial values, and for the achievement of these aims a person does not need social contacts, is eager for unity with God (the absolute, superior intelligence, etc.). The personality of this self-sufficiency level will look for his place in the world, enriching himself spiritually and occasionally disregarding of vital needs.

Now let us consider the concrete moral and spiritual value orientations. Axiological aspect of the values on the different self-sufficiency levels is represented by the following orientations.

1. Praxeological level

Egophilous – the man is interested in all things, which bring him profit solely. Hedonic – enjoyment of the proper resources. Frigative – inalterability of the state of being content, remaining of the things how they are. Akizitive – the accumulation of resources, if they are obtained the mere fact, without any attempt to achieve it by a person. Divideretive – unwillingness to share own resources with others, relieving of responsibility.

2. Acmeological level

Gloristic – the search of the ways to self-fulfillment, self-realization on the grounds of the person's own potentials. Pugnistic – readiness for acting resolutely, inclination to risk, rapidity of reaction. Gnostic – will for conception of the world and surrounding things in particular, searching of the new methods for activity. Fraternalive – friendly attitude towards surrounding society, respectful treatment of reference people, authorities, propensity to social contacts. Altruistic – capability and wish for lending a hand to the people, who require it.

3. Transcendental level

Solitudinal – shrinking into one's shell, maladjustment for close social interaction. Exstinguative – avoidance of social interest towards yourself, simplicity and unpretentiousness, «forgetting of own self». Enigmatic – striving for conceiving of the mysteries of being and the universe, searching of the absolute truth, the highest good. Ascetic – restraining of instincts, self-restriction, suppression of passions with the aim of being content with the less, which is present. Theosophical – striving for wisdom, knowledge, deep soul-searching and willingness for obtaining the virtues for reunion with God, etc.

Therefore, it is possible to see definite orderliness in value moral-spiritual orientations of a self-sufficient personality. Discussing the problem of concrete orientations and values in the structure of self-sufficiency, we imply particular number of them on the each level of the given phenomenon.

Summing up all discussed earlier, it is noteworthy to underline, that self-sufficiency is a complex psychological phenomenon, which can be more precisely characterized as the ability of dispensing in somebody's vital activity by own potentials, due to the existing individual characteristic features of independence, purposefulness, without harm for proper development and basing on self-support. And in the connection of this, axiological aspect of vital activity is represented as a question of great importance, relating to the complex of values and orientations on each level of self-sufficiency, which do not exclude each other obligatory, but vice versa, can substitute or be parallel displays of this or that level of self-sufficiency.

Библиографический список

1. Кирьякова А. В. Теория ценностей – методологический базис аксиологии образования [Электронный документ] / А. В. Кирьякова // Аксиология и инноватика образования. – 2010. – № 1. – Режим доступа к журналу: <http://www.orenport.ru/axiology/docs/3/3.pdf>.

2. Кашапов М. М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций: [учебное пособие]/ Мергалис Мергалимович Кашапов. – [ред. А.В. Карпова] – М.: Ярославль, Ремдер, 2003. – 183 с.

Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д.Ушинского - Одесса, Республика Украина

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ЛИЦ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ АГРЕССИВНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования межличностных отношений подростков с разным уровнем агрессивности.

Abstract. The article presents the results of empirical study of interpersonal relationships of adolescents with different levels of aggressiveness.

Ключевые слова: Уровни агрессивности, физическая агрессия, косвенная агрессия, вербальная агрессия раздражительность, негативизм, обида, подозрительность, социометрический статус, лидеры, предпочитаемые, принятые, изолированные

Keywords: Levels of aggression, physical aggression, indirect aggression, irritability, verbal aggression, negativism, resentment, suspicion, sociometric status, leaders preferred taken isolated

Целью данного сообщения является освещение результатов эмпирического исследования социометрического статуса подростков с различным уровнем агрессивности.

Развитие и воспитание подрастающего поколения, формирование гармоничной личности - обязательное условие построения нового демократического общества. Это предъявляет требования к системе воспитания и обучения, которая должна основываться на знаниях, прежде всего, психологических особенностях подрастающего поколения.

Теоретико-методологический анализ литературы показал, что в качестве важной детерминанты развития личности подростка рассматриваются межличностные отношения в группе сверстников. Как известно (С.А. Котик, Н.Н. Обозов, Л. Славина) в системе межличностных отношений положения субъекта рассматривается в парадигме социометрического статуса, по мнению ученых связан с качествами самой личности.

В мировой науке существуют две основные точки зрения на роль человека в процессе социализации. Человек рассматривается или как объект (Д. Болдуин, Ж. Пиаже, Г. Тард) социализации, или как субъект (М. Андреева, Л. С. Выготский, А. В. Мудрик, Д.И. Фельдштейн). В рамках этих подходов существенным является вопрос об основных факторах,

определяющих процесс протекания социализации. Социализацию в группе мы определяем как процесс усвоения подростковой субкультуры через вхождение в систему конкретных социальных связей.

Статус как положение субъекта в системе межличностных или общественных отношений включает в себя два понятия: "социальный статус" и "социометрический". Социальный статус отображает положение, которое занимает человек в социальной системе общества. Социометрический статус рассматривается как положение личности в системе межличностных отношений и определяется числом выборов или преимуществ, которые получает каждый член группы по результатам социометрического опроса (Я.Л. Коломинский). Положение человека в системе личных отношений в группе зависит от двух систем факторов: качеств самой личности и характерных черт группы (С.А. Котик, В.С. Мерлин, Н.Н. Обозов, Н.Е. Гронланд). Изменение социометрического статуса происходит в процессе социализации подростков в учебной группе. На него влияют общения и совместная деятельность в группе, а также степень принятия индивидом групповых норм и ценностей (М. Бобнева). В отличие от социального статуса социометрический статус включает личностные характеристики, связанные со спецификой межличностных отношений.

Внешним фактором, определяющим социометрический статус учащихся, являются групповые нормы и требования. Цели индивида и особенности их осуществления в группе во многом обуславливаются групповыми нормами и требованиями, то есть групповые ценности могут повлиять на развитие личности членов группы (М. Бобнева, М. Шериф и С.У. Шериф). Таким образом, социометрический статус характеризуется наличием взаимосвязи с когнитивной и аффективной сторонами личности.

В современной психологической литературе (Е.Ф. Бажин, Л. Собчик) отмечают, что с определенным социометрическим статусом, а именно с проявлениями лидерских качеств личности связаны некоторые характеристики агрессивности. Все чаще агрессивность рассматривается как необходимое свойство гармонично развитой личности, поскольку ее отсутствие приводит к неспособности отстоять себя (А. Гайдукевич, А.Ю. Дроздов, С. Л. Соловьева, Э. Фромм).

Исследование агрессивности и социометрического статуса подростков осуществлялось на базе лицея, выборку респондентов составили подростки в возрасте от 12 до 14 лет. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью компьютерной программы SPSS 15.0 for Windows.

Для исследования агрессивности была использована методика «Диагностика показателей и форм агрессии» А.Басса - А.Дарки. Диагностика межличностных отношениях подростков осуществлялась с помощью

«Методики диагностики межличностных и межгрупповых отношений (социометрия)» Дж. Морено.

Для изучения особенностей социометрического статуса у лиц с различным уровнем агрессивности был проведен качественный анализ данных с помощью методов «асов» и «профилей». Качественный анализ (метод «профилей») позволил установить специфику видов и форм агрессии у подростков - представителей определенного социометрического статуса: лидеры (самый высокий положительный социальный статус); предпочитаемые, принимаемые (положительный статус разного уровня); изолированные (нулевой статус); пренебрегаемые и отвергаемые (отрицательный статус).

Прежде всего была проведена группировка испытуемых по определенному социометрическому статусу, диагностированному в нашей выборке. Было установлено четыре группы. В первую группу вошли подростки социометрического статуса - «лидеры», во вторую группу - подростки «предпочитаемые», в третью - «изолированные», в четвертую - «отвергаемые». На рис. 2 представлены профили видов и форм агрессии у подростков - представителей всех социометрических статусов.

На оси X расположены показатели видов и форм агрессии, на оси Y - их значения, представляют усредненную оценку каждого показателя всех представителей выделенных групп, выраженную в процентилях. Средняя линия ряда проходит через 50-й перцентиль. Значения, лежащие в плоскости выше средней линии ряда, характеризуют тенденцию к представленности данного вида и формы агрессии, значения показателей ниже средней линии ряда свидетельствуют о тенденции к слабой выраженности изучаемого вида или формы агрессии; значение ниже 25 перцентиля – их невыраженности.

При анализе профилей нас, прежде всего, интересовали значимые различия в одноименных показателях. Визуальный анализ указанных профилей обнаружил существенные различия между ними, что подтверждается и статистически. Достоверность различий определено с помощью t- критерия Стьюдента для независимых выборок.

В ходе исследования было установлено, что 12 подростков относятся к группе лидеров, 21 подросток к предпочитаемым, изолированных - 17 человек и 12 детей к отвергаемым. Профили видов и форм агрессии у подростков - представителей всех социометрических статусов представлены на рис. 2. Конкретным значением каждого показателя является среднее арифметическое всех результатов соответствующего ряда индивидуальных значений.

Анализ профилей показал, что по показателю физической агрессии группа подростков изолированных и отвергаемых отличаются от группы подростков лидеров и предпочитаемых. Уровень физической агрессии в первый из сравниваемых групп выше. По тем же показателем группа

изолированных подростков отличается в направлении высшего уровня физической агрессии с группой подростков социометрического статуса отвергаемых. По показателю косвенной агрессии группа изолированных подростков значительно отличается от других групп подростков, демонстрируя более высокий уровень проявлений этого вида агрессии, подобные результаты относительно других групп установлены и у отвергаемых подростков. По показателю раздражительности установлены незначительные различия между отвергаемыми и другими сопоставляемыми группами, демонстрируя более высокий уровень проявлений этого вида агрессии. По показателю негативизма группы подростков социометрического статуса: лидеров и предпочитаемых отличаются от других в направлении значительно более высокого уровня негативизма. По показателю обиды группа подростков лидеров, и предпочитаемых отличается от других групп подростков, демонстрируя значительно низкий уровень проявлений этого вида агрессии. По показателю подозрительности группа изолированных и отвергаемых демонстрирует значимые различия со всеми другими группами, в направлении более высокого уровня. По показателю вербальной агрессии группа подростков социометрического статуса лидеров и предпочитаемых демонстрируют значительно более высокий уровень от других групп подростков. По показателю чувство вины группа отвергаемых подростков демонстрирует значительно более высокий уровень по сравнению с подростками лидерами, предпочитаемыми и изолированными.

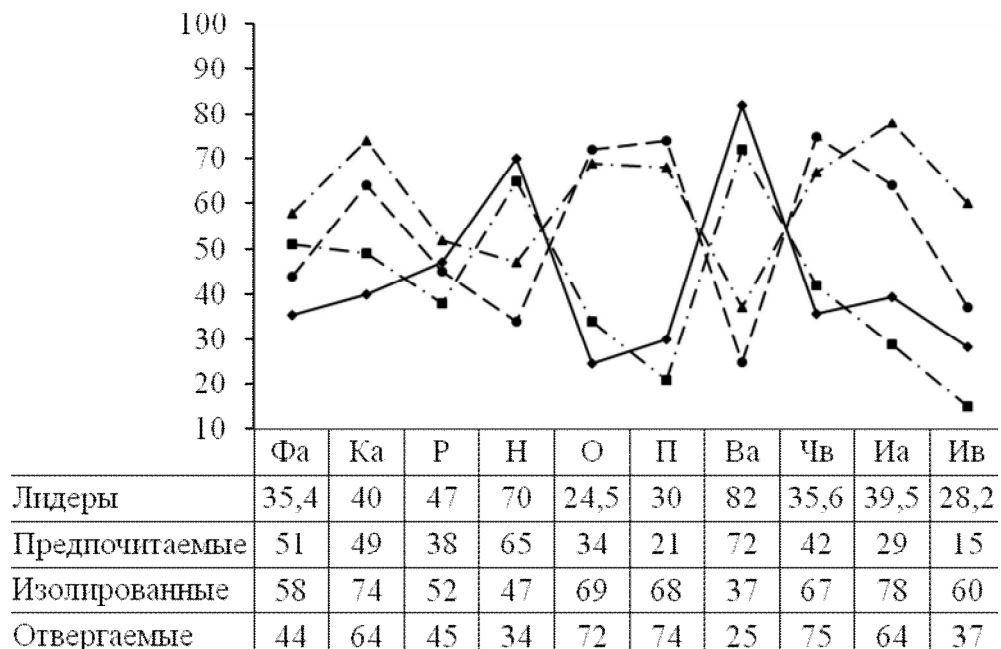


Рис. 2. Профили видов и форм агрессии у подростков разного социометрического статуса.

Примечание: (Фа) - физическая агрессия; (Ка) - косвенная агрессия; (Р) раздражительность; (Н) - негативизм; (О) - обида; (П) - подозрительность; (Ва) - вербальная агрессия; (Чв) – чувство вины; (Иа) - индекс агрессивности; (Ив) - индекс враждебности.

Изучение психологических «портретов» подростков определенного социометрического статуса показывает, что исследуемые группы различаются по показателям видов и форм агрессии.

Как свидетельствуют результаты исследования в группе подростков лидеров и предпочитаемых имеют место проявления тенденций к таким видам агрессии, как вербальная агрессия которая проявляется в выражение негативных чувств с помощью вербальных реакций, как через форму, так и через содержание словесных ответов, а также негативизм отражая оппозиционную манеру поведения, направленную против авторитета и руководства (может проявляться в формах от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов). При этом у подростков лидеров отмечаются низкие показатели индекса враждебности и обиды, а у предпочитаемых подростков установлены низкие значения по индексу враждебности и подозрительности.

В группе изолированных подростков выявлено проявления тенденций к таким видам агрессии, как косвенная агрессия для которой характерна устремленность на другую личность косвенным путем, или как агрессия, ни на кого не направленная, а также обида которая - сопровождается завистью и ненавистью к социальному окружению, обусловлены чувством огорчения и гнева на весь мир за действительные и вымышленные страдания. Следует также отметить, что по результатам нашего исследования в данной группе подростков показатели всех других видов и форм агрессии приближаются к среднему уровню, то есть достаточно выражены.

Как свидетельствуют результаты исследования в группе отвергаемых подростков выраженная тенденция к таким видам агрессии, как чувство вины, которое выражает в возможном убеждении субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает плохо, а также подозрительность которая проявляется в недоверии и осторожности по отношению к людям, основанное на убеждении, что окружающие намерены принести вред. При этом у отвергаемых подростков показатели всех других видов и форм агрессии достаточно выражены, кроме вербальной агрессии, которая представлена низкими значениями.

В целом в результате проведенного исследования установлено, что определенный социометрический статус подростка соотносится с определенными видами и формами агрессивного поведения подростка.

Библиографический список

1. Бандура А. Уолтерс Р. Подростковая агрессия. М., 1999. - 512с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М., Просвещение, 1995. – 352с.
3. Мудрик А. В. Общение школьника. /Мудрик А. В. М., Знание, 1987. - 185 с.
4. Платанова Н.М. Агрессия у детей и подростков. Спб., 2004.- 150 с.
5. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М., 1996. – 254 с.
6. Фельдштейн Д.И. Психология современного подростка М.: Педагогика, 1988. – 114с.

УДК 159.9

О.В. Вдовиченко

Южноукраинский национальный педагогический университет имени
К.Д.Ушинского - Одесса, Республика Украина

ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКА ДЕСТРУКТИВНОГО РИСКА

Аннотация. В данной работе особое внимание уделяется определению конструктивной и деструктивной формы риска, а также разработана система целенаправленной коррекции деструктивного риска с учетом его перехода в конструктивный, где важным моментом выступает устремленность в будущее, достижение цели. Для выявления деструктивной формы риска с помощью экспресс-диагностики мы разработали три теста: методика ДР-10, методика незаконченных предложений, методика «Ассоциации».

Abstract. In this work we focus on the definition of constructive and destructive forms of risk, and developed a system of targeted correction of destructive risk in view of its transition into a constructive, which serves an important point towards the future, achieving the goal. To identify destructive forms of risk using rapid diagnosis, we have developed three tests: DR-10 technique, technique unfinished sentences, technique of the "Association".

Ключевые слова: Риск, формы риска, структура форм риска, деструктивная форма риска, конструктивная форма риска, коррекция деструктивного риска, психология риска

Keywords: Risk, risk forms, the structure forms of risk, the risk of destructive form, constructive form of risk adjustment destructive risk, psychology of risk

Постановка проблемы. Понятие «риск» сегодня — без преувеличения одно из самых популярных и употребляется во всех

сферах человеческой деятельности. В настоящее время оно используется намного чаще, чем даже 5–10 лет тому назад. Содержание этого понятия охватывает столь различные области жизни человека, что трудно выделить те из них, в которых не было бы риска.

Когда инвесторы покупают акции, хирурги делают операции, инженеры проектируют мосты, предприниматели начинают новое дело, политики выставляют свои кандидатуры на выборах, риск оказывается их неизменным партнером. С риском сопряжены труд и отдых, спорт и быт, творчество и изобретательство, научно-технический процесс и прогнозирование.

Всем известны такие выражения, как: «Кто не рискует, тот не выигрывает», «Риск — благородное дело», «Без риска нет бизнеса» и т.п. Многие считают, что «серьезных начинаний без риска не бывает» и «большой риск — большая выгода». Вместе с тем выражения «рискованный шаг», «рискованное мероприятие» содержат явный оттенок неодобрения.

Популярностью пользуются рекомендации и указания «избегать риска» и «сводить риск к минимуму».

Разобраться, что такое риск, очень важно. Опыт человечества свидетельствует: тот, кто умеет вовремя рисковать, оказывается в большом выигрыше. Вспомним отважных полководцев, решительных политиков, предпринимателей и инженеров. Во многих случаях риск, оказывается неизбежным. Научный анализ дает возможность провести четкую границу между оправданным и неоправданным риском, а, значит, воспользоваться теми преимуществами, которые способен дать обоснованный риск. Экономика дает в данной ситуации хороший пример: чем рискованнее вложение, тем выше будет прибыль. Отсюда все больше и больше повышается необходимость изучения феномена и создания теории, которая бы позволила прогнозировать, управлять и распознавать риск, приходя к желаемому результату.

Слова «риск», «азарт», «адреналин», «экстрим» в последнее время так плотно вошли в наш обиход, при этом полностью потеряли если не первоначальный смысл, то уж точно изначальную эмоциональную окрашенность. Почему так случилось? Да просто риск и экстрим, а вместе с ними выделяемый адреналин плотно вошли в нашу жизнь. Однако в несколько извращенной форме. Причем содержание риска и обстоятельства, при которых в кровь выбрасывался адреналин, менялись на протяжении столетий. Менял их сам человек.

Таким образом, полное исключение риска из жизни и деятельности человека невозможно, так как имело бы иррациональную природу в его развитии. Режим абсолютного благоприствования был бы не полезен для человека, поскольку на жизненном пути возникают проблемы и

противоречия, а умение преодолевать их выступает важной предпосылкой для выживания в окружающей среде и социуме.

Риск не совсем верно понимать только как возможную неудачу, в то же время без риска невозможен поиск новых подходов, новых идей. Однако никто не оправдывает ситуации, когда человек опрометчиво подвергает опасности свою жизнь или здоровье. Мы уточняем, что речь идет о риске, который неизбежен при обращении к новым творческим, инновационным решениям.

В наших исследованиях рассматривается конструктивная форма риска, которая проявляется в том, что он выполняет роль своеобразного катализатора, стимулирует поиск новых решений, активность, направленность в будущее. Также конструктивная форма риска является одним из путей успешной деятельности лица, принимающего решения и она позволяет преодолеть консерватизм, догматизм, косность, психологические барьеры препятствует перспективным нововведением.

Творческие люди сознательно идут на этот риск. Без него нельзя получить выдающиеся результаты, которые со временем становятся всеобщим достоянием. Следует подчеркнуть, что речь идет именно об осознанном риске.

Следуя инстинкту самосохранения большинство людей старается избегать опасности, тем самым склонны консервативным взглядам и считают, что методы, которые доказали свою эффективность вчера, будут с тем же успехом работать и в будущем. Однако темпы современного развития и прогресса заставляют человека чаще менять устоявшийся уклад, экспериментировать, то есть создавая ситуации для конструктивного риска.

Деструктивная форма риска заключается в том, что принимаются необоснованные, невзвешенные, неразумные решения, иногда при отсутствии полной информации, надлежащего учета закономерностей развития явлений, которые порождают авантюризм, субъективизм, волюнтаризм, а также реализация решений с неоправданным риском может приводить к отклоняющемуся (девиантному) поведению.

Так, к девиантному поведению относится аутоагрессивное, которое направлено на нанесение вреда самому себе (курение, алкоголизм, наркотики, гемблинг, агрессия, насилие, суицидальные попытки и т.п.). Для более ясного понимания форм риска мы представили их структуру (см. Рис. 1).

Под формой риска мы понимаем сочетание эмоциональных (стремлением насладиться переживанием опасности, упоение опасностью и др.), интеллектуальных и волевых признаков, свидетельствующих об отношении человека к совершаемому им рискованному действию (бездействию) и его последствиям [1, с. 65].

По мнению, С. Н. Дубинина проблема девиантного поведения личности обусловлена многогранностью, многоликостью, масштабностью и глобальностью его проявлений. Девиантное поведение охватывает все слои общества и становится традиционным явлением независимо от возраста, пола, рода занятий, профессии, специальности, уровня образования и воспитанности, национальной принадлежности и вероисповедания. В настоящее время, оно в большей мере проявляется не только как патологическое, социальное, биологическое, но и психологическое явление [2, с. 4].

Острота проблемы деструктивного риска, а также недостаточность теоретико-методологических и прикладных психологических исследований, направленных на обеспечение его коррекции, позволяет организовывать эффективную систему профилактики и психокоррекции отклоняющегося поведения личности.

Учитывая выделенные формы риска мы разработали систему целенаправленной коррекции деструктивного риска с учетом его перехода в конструктивный, где важным моментом выступает устремленность в будущее, достижения цели.

Этапами профилактической деятельности деструктивного риска выступили следующие составляющие:

Диагностический, включающий экспресс-диагностику форм риска, которая поможет выявить деструктивную характеристику.

Информационно-просветительский этап, который представляет собой расширение компетенции подростка в таких важных областях, как психосексуальное развитие, культура межличностных отношений, технология общения, способы преодоления стрессовых ситуаций, конфликтология и собственно проблемы отклоняется с рассмотрением основных его механизмов, видов реализации, динамики развития девиантного процесса и последствий.

Система целенаправленной коррекции деструктивного риска с элементами коррекции отдельных личностных особенностей и форм поведения, включающих формирование и развитие навыков работы над собой.



Рис. 1 Структура форм риска.

Цель работы. В данной работе речь пойдет о представлении и описании диагностического этапа профилактической деятельности деструктивного риска.

Основной текст. Так, экспресс-диагностика включает методики быстрой оценки различных характеристик состояния организма, систем, поступков.

При разработке методик быстрой оценки деструктивной формы риска мы учитывали детерминанты, которые влияют на ее проявление у личности и особенности поведения, свидетельствующие о ее наличии.

Под детерминантами деструктивного риска понимаются внутренние и внешние факторы, под воздействием которых происходят нарушения процесса социализации личности и формируются отклонения ее поведения.

Детерминанты деструктивного риска

Принадлежность к группе риска.

Предшествующая попытка суицида.

Тяжелая морально - психическая обстановка в семье, коллективе.

Смерть близкого человека, разрыв значимых отношений (утрата, горе).

Переживание острого кризиса.

Эмоциональные нарушения (острые приступы паники, чувство вины, стыда).

Психические заболевания.

Выраженная акцентуация личности.

Алкоголизм.

Наркомания.

Игромания.

Переживание самоубийства популярного в обществе или в конкретной группе человека.

Отверженность в детстве.

Воспитание в семье, где есть алкоголики, наркоманы, психические больные.

Ранняя потеря родителей.

Совершение уголовно - наказуемого поступка.

Получение увечий, необратимых травм.

Неразделенная любовь.

Психическая травма в результате сексуального, физического или морального насилия.

Измена любимого человека.

Предательство близких.

Боязнь позора.

Значительные материальные и бытовые трудности.

Снижение адаптивной способности к изменениям.

Особенности поведения, свидетельствующие о наличии деструктивной формы риска

Предпочтение траурной, скорбной и рок музыки.

Разговоры об отсутствии ценности жизни.

Фантазии быстрого материального обогащения.

Интерес, проявляющийся прямо или косвенно к возможным средствам насилия (отравляющие вещества, оружие и т.п.).

Прямые высказывания типа ("Я не могу это выдержать", "Меня все раздражают", "Нет смысла жить дальше").

Косвенные высказывания типа: "Ничего, вы скоро отдохнете от меня", "Он очень скоро пожалеет о том, что..."

Высказывания тяжелых самообвинений, собственной беспомощности, безнадежности.

Странное для окружающих поведение: проявление признаков депрессии, агрессии, тревожности и т.п.

Несвойственная молчаливость, высказывания с двойным смыслом, связанные со смертью, символические высказывания.

Особый интерес к тому, что происходит с человеком после смерти.

Сочетание нескольких детерминант деструктивного риска с тремя-четырьмя видами отклоняющегося поведения – необходимо обратить внимание.

Для выявления деструктивной формы риска с помощью экспресс-диагностики мы разработали три теста.

Методика деструктивного риска (ДР), включающая 10 вопросов, предполагающая два варианта ответа «да» либо «нет».

МЕТОДИКА ДР – 10

Инструкция: Выберите один из предложенных вариантов ответа.

ФИО (НИК) _____

Возраст _____

1. Как Вы считаете, может ли жизнь потерять ценность для человека в некоторых ситуациях?

А) да;

Б) нет.

2. Иногда лучше проиграть, чем приложить усилия для победы?

А) да;

Б) нет.

3. Мне сложно самому справиться со стрессом:

А) да;

Б) нет.

4. Меня многие любят, понимают и ценят:

А) да;

Б) нет.

5. Я понимаю людей, увлеченных азартными играми:

А) да;

Б) нет.

6. Я не смогу оказаться в безнадежном положении:

А) да;

Б) нет.

7. Смысл жизни не всегда бывает ясен, его можно иногда потерять или найти:

А) да;

Б) нет.

8. Узнав о предательстве друга, попытаетесь ли Вы выяснить причину либо разорвете с ним отношения?

А) да;

Б) нет.

9. Согласитесь ли Вы попробовать наркотики, для того, чтобы освоить в новой компании?

А) да;

Б) нет.

10. Поменяете Вы образ жизни, местожительство или работу ради красивой идеи?

А) да;

Б) нет.

Всего баллов по ключу ДР

Ключ: 1 балл присваивается за ответ «да» на вопросы 1; 2; 3; 5; 7; 9 и ответы «нет» на вопросы 4; 6; 8; 10.

Уровень деструктивного риска $K_{др} = ДР/10$.

Если коэффициент деструктивного риска:

$0 < K_{др} < 0,1$ – низкий уровень деструктивного риска;

$0,2 < K_{др} < 0,3$ – ниже среднего уровень деструктивного риска;

$0,4 < K_{др} < 0,5$ – средний уровень деструктивного риска;

$0,6 < K_{др} < 0,7$ – выше среднего уровень деструктивного риска;

$0,8 < K_{др} < 1,0$ – высокий уровень деструктивного риска.

Методика незаконченных предложений, с помощью которой определяется реакция потенциальных деструкцидентов на различные стрессовые ситуации носят аффективный, непредсказуемый характер. Их высказывания более эмоциональны и категоричны. Наиболее частые ответы: «Я умру вместе с ним», «Повешусь», «Зарежусь», «Уйду из дома», «Впаду в депрессию», «Умру от горя», «Убью, ударю», «Я буду мстить».

Реакция устойчивых на различные стрессовые ситуации носят менее категоричный характер. Их высказывания говорят о более разумном отношении к таким ситуациям. Можно сказать, что они вряд ли будут прибегать к крайним формам поведения. Наиболее частые ответы: «Я буду долго плакать», «Сильно расстроюсь», «Буду жить дальше», «Вечно буду помнить о нем», «Сильно обижусь», « Попрошу его (ее) объясниться», «Мы что-то придумаем вместе», «Всегда есть выход».

Методика незаконченных предложений

Инструкция: закончить предложенное высказывание.

ФИО (НИК) _____

Возраст _____

Если я сильно поругаюсь с родными, то ...

Если бы меня предал мой лучший друг (подруга), то ...

Если меня бросит мой любимый человек, то ...

Если меня на работе всегда будут принижать, то ...

Если я узнаю, что мой друг (подруга) употребляет наркотики, то ...

Если бы умер мой самый родной человек, то ...

- Если я не смогу добиться того, о чем давно мечтаю, то ...
- Если моя семья распадется, то ...
- Если все меня будут презирать и смеяться надо мной, то ...
- Если у меня плохое и мрачное настроение, то ...
- Если мои родные откажутся от меня, то ..
- Если я заболею онкозаболеванием, то ...
- Если я буду уделять время компьютерным играм, то ...
- Если я не получу высшее образование, то ...
- Если я не буду пользоваться презервативом во время секса, то ...
- Если я не буду продвигаться по карьерной лестнице, то ...
- Если я начну играть в азартные игры, то ...
- Если я узнаю, что у моего коллеги заработная плата стала намного больше моей, то ...
- Если я добьюсь поставленной цели, то ...
- Если я узнаю, что кто-то из моих друзей заболевает ВИЧ, то ...
- Если я почувствую, что парень (девушка) не подходит мне для совместной жизни, то ...
- Если я не буду знать историю своей страны, то ...
- Если я в лотерею выиграю достаточно большую сумму, то ...
- Если я узнаю, что мой друг (подруга) убил(а) человека, то ...
- Если моя девушка (парень) захочет попробовать в сексе что-то другое, особенное, то ...

Методика «Ассоциации» выступает своеобразным генератор идей, позволяющему внутренние образы перевести во внешние, также данный теста поможет составить психологический портрет личности, понять ее психическое состояние (деструктивное или конструктивное).

Методика «Ассоциации»

Инструкция: написать первые слова, возникающее по ассоциации с данными словами.

ФИО (НИК) _____

Возраст _____

№ п/п	Слова	Ассоциации
1	жизнь	
2	наркотики	
3	агрессия	
4	нововведение	
5	активность	
6	авантюризм	
7	любовь	
8	смысл	
9	радость	

10	азарт	
11	созидание	
12	увлечение	
13	дорога	
14	карьера	
15	здоровье	

Наиболее частые ассоциативные слова:

Деструктивы:

1. Жизнь: трудный путь, птица смерть, боль.
2. Наркотики: смерть, шприц, болезнь, травка, деньги, кайф.
3. Агрессия: война, убийство, смерть, нападать.
4. Нововведение: страх, грусть, бланки, новые правила.
5. Активность: травма, смерть, туннель, хаос.
6. Авантюризм: выгода, бандит, деньги, банк, карты.
7. Любовь: нет ответа, верность, цветы, слезы, деньги.
8. Смысл: нет ответа, мозг, идея, решение, работа, чувство.
9. Радость: слезы, подарки, улыбка.
10. Азарт: блеск в глазах, деньги, казино, безумство.
11. Созидание: тревога, работа, проверка.
12. Увлечение: компания, гулять, темнота, азарт, любовь.
13. Дорога: горе, потеря, дальний путь, волнение.
14. Карьера: лестница, начальник, скука.
15. Здоровье: нет ответа, проблемы, расставание, больница, сердце.

Устойчивые:

1. Жизнь: радость, семья, здоровье, любовь.
2. Наркотики: вред, мрачность, отравка, ужас, зло.
3. Агрессия: красный цвет, злость, гнев, крик.
4. Нововведение: интерес, улучшение, будущее.
5. Активность: жизнь, здоровье, трасса, спорт.
6. Авантюризм: безрассудство, легкость, актерская игра, азарт.
7. Любовь: сердце, прекрасно, счастье, любимый человек, смысл жизни.
8. Смысл: логика, жизнь, истина, карьера, любовь.
9. Радость: эмоции, солнце, радуга, веселье.
10. Азарт: риск,
11. Созидание: новинка, спокойствие, строить, исцеление.
12. Увлечение: интерес, книга, восторг.
13. Дорога: дом, жизнь, путешествие.
14. Карьера: будущее, успех, признание.
15. Здоровье: спорт, улыбка, дерево.

У деструкцидентов слова, в большинстве носят негативный характер, а у устойчивых ассоциативные слова более жизнерадостны, оптимистичны, разумны. Например, один из главных моментов –

ассоциация со словом нововведение. У 1-й группы это чаще всего: страх, грусть, бланки, новые правила (представляет страх возможной неудачи, причину, по которой может случиться). У 2-й группы чаще всего слова: интерес, улучшение, будущее (принимают и понимают данное явления как что-то интересное, приносящее новое, нужное, нацелены на будущее).

Таким образом, обобщая результаты выполненного исследования, можно сделать следующие **выводы**:

- во-первых, риск – сложное явление, имеющее множество не совпадающих, а иногда и противоположных характеристик;
- во-вторых, для осознания всей глубины возникающих противоречий мы разделяем риск на конструктивную и деструктивную формы;
- в-третьих, учитывая выделенные формы риска мы разработали систему целенаправленной коррекции деструктивного риска с учетом его перехода в конструктивный, где важным моментом выступает устремленность в будущее, достижение цели;
- в-четвертых, при разработке методик быстрой оценки деструктивной формы риска мы учитывали детерминанты, которые влияют на ее проявление у личности и особенности поведения, свидетельствующие о ее наличии. Для выявления деструктивной формы риска с помощью экспресс-диагностики мы разработали три теста: методика ДР-10, методика незаконченных предложений, методика «Ассоциации».

Библиографический список

1. Вдовиченко О.В. Психологическая модель рискованного действия // Зб. наук. праць «Проблеми екстремальної та кризової психології». – Харків: НУЦЗУ, 2013. – Вип. 14. – Ч. I. – С. 62-71.
2. Дубинин С.Н. Психологические детерминанты и механизмы коррекции девиантного поведения личности: Автореф. дис. ... доктора психол. наук // ФГБОУ ВПО "Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет". – Нижний Новгород, 2011. – 50 с.

УДК 159.9.07+159.923**Н.А. Гейдебрехт, О.А. Белобрыкина**Новосибирский государственный педагогический университет –
Новосибирск, Российская Федерация**ГРАФИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА РИСУНКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ РЕПРЕЗЕНТАТИВНОЙ СИСТЕМЫ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ**

Аннотация. В статье обсуждается проблема дифференциальных различий в изобразительной деятельности детей, характеризующихся преобладанием различных каналов репрезентации. Рассматриваются особенности восприятия окружающего мира, свойственные аудиалам, визуалам, кинестетикам, определяющие специфику поведения и реализации различных видов деятельности. Представлены результаты пилотажного исследования отдельных различительных характеристик рисунков младших школьников с разными типами репрезентативных систем, значимых в проективной диагностике и в реализации индивидуального подхода при обучении и воспитании детей.

Abstract. In article the problem of differential distinctions in graphic activity of the children who are characterized by prevalence of various channels of representation is discussed. The features of perception of world around peculiar to audiala, to visual learners, kinestetika defining specifics of their behavior and realization of different types of activity are considered. Results of flight research of separate distinctive characteristics of drawings of younger school students with different types of representative systems, significant in projective diagnostics and are presented to realization of an individual approach during the training and education of children.

Ключевые слова: Дифференциальная диагностика, репрезентативные системы, рисунки, графические особенности

Keywords: Differential diagnostics, representative systems, drawings, graphic features

Вопросы реализации индивидуального подхода к обучению и воспитанию ребенка всегда были в центре внимания теории и практики психолого-педагогической науки. В настоящее время эта проблема актуализируется в связи с требованиями качества, инициированными реформированием системы отечественного образования, в рамках которого приоритет индивидуального подхода рассматривается как основное условие повышения эффективности информационного и воспитательного аспектов образования. Со всей очевидностью возрастает и потребность специалистов в валидном, надёжном и информационно-содержательном диагностическом инструментарии. Значимость

методологически состоятельных методов психодиагностики обусловлена как вариабельностью индивидуальных различий личности, так и расширяющейся в последние годы практикой клинической и экспертной диагностики, востребованной в связи с ростом числа запросов на постановку квалифицированного по уровню и дифференцированного по содержанию психологического диагноза.

В дифференциальной психологии накоплены обширные данные об инвариантах индивидуальных различий, начиная с типологий темперамента (Гиппократ, И.П. Павлов), психологических типов, обозначенных К.Г. Юнгом (экстравертированный – интровертированный; рациональный – иррациональный; мыслительный – чувственный – осязающий – интуитивный), Г. Айзенком (экстраверты – интроверты), Г. Уиткином (полезависимость – полнезависимость), Г. Роршахом (аналитики – синтетика), С. Бём (маскулинность – фемининность – андрогиния), И.П. Павловым (художники – мыслители), Л.С. Выготским (концептуалы – перцептивы), В.С. Мерлиным (стохастические типы интегральной индивидуальности: творческий, новаторский, созерцательный, реактивный) и многими другими, позволяющими приблизиться к определению уникальности и самобытности каждой личности, к пониманию специфики ее деятельности и поведения.

К одной из относительно молодых, но активно набирающих популярность на протяжении последнего полувека, относится типология репрезентативных систем, разрабатываемая в рамках концепции нейролингвистического программирования (НЛП), направленной на изучение и прикладное использование особенностей восприятия, обработки и передачи информации разными людьми, проявляющихся в преобладании индивидуальной модели восприятия, способе познания окружающего мира [3].

НЛП имеет дело со структурой субъективного опыта человека и способом познания им окружающего – как он организует то, что видит, слышит, ощущает, как корректирует с помощью органов чувств, приобретаемое из внешнего мира. Та часть, которую субъект воспринимает, фильтруется его уникальным опытом, культурой, языком, ценностями, смыслами, убеждениями, интересами, переживаниями и предположениями. Каждый человек живет в уникальной реальности – персональной модели мира, сконструированной из личных сенсорных впечатлений и индивидуального опыта, поэтому и различия находятся не в самом мире, а в тех фильтрах, через которые субъект его воспринимает.

В норме, каждый человек обладает пятью основными каналами получения информации о действительности – зрение, слух, осязание, обоняние, вкус. Вкусовые ощущения (густаторная система) и запах (олфакторная система) в НЛП рассматриваются как слабо распространенные

сенсорные системы. Их выраженность наблюдается в большей мере у людей, лишенных зрения или слуха. Во всех остальных случаях эти репрезентативные системы включаются в кинестетическую, так как часто служат в качестве мощных и очень быстрых связей с картинками, звуками и ощущениями, ассоциированными с ними [3]. Перцептивные элементы вкуса и запаха К.Л. Лидин объединяет в одну модальность – одоральную, но также отмечает недостаточную развитость этих каналов восприятия у среднестатистического человека [7]. Соответственно, к числу наиболее важных и информативных репрезентативных систем относят визуальную, аудиальную и кинестетическую.

В качестве особого канала, базирующегося на субъективно-логическом осмыслении сигналов, полученных по другим каналам, Дж. Гриндер и Р. Бендлер рассматривают дискретный [3] (цифровой или дигитальный, в терминологии Б. Льюиса (B.A.Lewis) и Ф. Пуцелика (F. Pucelik) [цит. по 10]), «направленный на мыслительное, логическое, а не сенсорное восприятие мира [12, с. 367]. В зависимости от вида информационного канала выделяют четыре наиболее информативных вида репрезентативных систем: визуальная (зрительная), аудиальная (слуховая), кинестетическая (телесные ощущения) и дискретная (логическая). Опираясь на ведущую репрезентативную модальность человека, специалисты подразделяют людей на визуалов, аудиалов, кинестетиков и дискретов [3; 5; 12].

Визуалы предпочитают воспринимать наглядную информацию, представленную в виде зрительных образов в форме изображений, рисунков, текстов, игровых или мультипликационных фильмов, документальных кадров. Аудиалы отдают приоритет звуковому оформлению окружающего мира, для них в большей мере важна аудиальная составляющая информации. Они легче воспринимают на слух, при прочтении шепчут слова, любят слушать музыку. Кинестетики осваивают окружающий мир на ощупь, в новой информации им важна форма, материал, текстура, возможность прикоснуться к чему-либо, ощутить это физически (тактильный контакт), подействовать предметом. Дискреты функционируют на метауровне сознания, воспринимая мир сквозь призму систематизации поступающей информации в форме знаковых (слова, цифры) систем, таблиц, графиков. Для них более предпочтительно будет просмотреть карту местности, чем увидеть ландшафт в реальности. Неструктурированный материал они воспринимают с большим трудом, но, если ту же информацию представить схемами, чертежами и формулами, она усвоится ими гораздо быстрее и прочнее [3; 10; 12].

Очевидно, что способ освоения какой-либо деятельности и ее последующей самостоятельной реализации, равно как и ее результативность, у субъектов с разными референтными модальностями

(ведущими каналами восприятия) будут иметь определенные отличия. К числу специфически детских видов деятельности относят изобразительную деятельность.

Изучением детского рисунка и его особенностей издавна интересовались специалисты разных отраслей наук во многих странах мира. Так, ещё в 1887 году итальянский искусствовед Коррадо Риччи выпустил книгу «Дети-художники», в которой отмечал, что дети рисуют не то, что видят здесь и сейчас, а то, о чём доподлинно знают. В 1913 году Г.Х. Ликвет назвал это явление интеллектуальным реализмом [цит. по 6]. Соотнесение развития рисунка с развитием ребёнка, его взрослением, психологическим возрастом обосновала Ф.Л. Гудинаф в своей работе «Измерение интеллекта с помощью рисунка» [цит. по 8]. Л.С. Выготский, на основе теоретического анализа работ отечественных и зарубежных исследователей обозначил динамику развития детского рисунка, состоящую из ряда этапов: 1) степень схемы; 2) степень возникающего чувства формы и линии; 3) степень правдоподобного изображения; 4) степень пространственного изображения предмета [4].

В рамках современных исследований (Е.Г. Макарова [8]; Ю. А. Полуянов [9]; Г.М. Ферс [11]; Д. Дилео [6]; О.А. Белобрыкина [1; 2] и др.) определены отдельные отличительные особенности детского рисунка:

1. Исходная динамичность (ребенок всегда творит реальное действие, его интересует именно процесс, а не результат действия).

2. Эмоциональная включенность в процесс изображения и содержание изображаемого.

3. Антропоморфизм предметного содержания изображения.

4. Отражение в рисунке сенсорного опыта, заимствованных графических шаблонов, всего того, что ребенок усвоил, действуя с предметами.

5. Соединение в рисунке несовместимых, с точки зрения взрослой логики, деталей (символическое мышление ребенка приводит к тому, что он наделяет объекты, предметы, явления несвойственными им чертами. Это происходит вследствие того, что отдельные свойства и характеристики объекта ассоциируется (по аналогии) ребенком с чем-либо другим, что и привносится им в рисунок).

6. Каждый рисунок ребенка обладает определенным смысловым значением.

Своеобразие детского рисунка состоит и в том, что в нем отражаются многие стороны психики, поэтому он выступает особым индикатором уровня развития ребенка.

Обозначенные характеристики включаются в качественный анализ продуктов изобразительной деятельности ребенка, а также выступают

параметрами интерпретации в проективной диагностике. Как и прочие проективные тесты, рисуночные методики очень информативны, позволяя выявить множество психологических особенностей человека. Поэтому во всем мире рисуночные тесты являются основным инструментом практических психологов, а детский рисунок становится уникальным методом тестирования.

Однако, вплоть до настоящего времени практически не исследованы различительные характеристики продуктов изобразительной деятельности детей, имеющих разную ведущую репрезентативную систему, что и послужило отправной точкой в организации пилотажного исследования, в котором приняли участие 22 испытуемых (7 мальчиков и 15 девочек) из числа учащихся 1 класса одной из школ г.Новосибирска.

Для выделения преобладающей репрезентативной системы использовались поведенческие и деятельностные индикаторы, предложенные М.Гриндером [5]. Так как Дж. Гриндер и Р. Бендлер [3], дискретный канал восприятия относят к полимодальному типу и полагают, что он не может рассматриваться в качестве ведущей репрезентативной системы (так как он подразумевает, что входящие сигналы уже прошли первичную обработку), а в работе М.Гриндера [5] отсутствуют показатели, позволяющие определить преобладание дискретной репрезентативной системы, нам пришлось отказаться от определения дискретов.

По результатам наблюдения испытуемые были дифференцированы на аудиалов ($n=5$), визуалов ($n=9$) и кинестетиков ($n=8$). К анализу принято 65 рисунков, выполненных первоклассниками самостоятельно в свободное время (на переменах, в группе продленного дня) с использованием цветных карандашей: 13 от детей-аудиалов, 29 – от визуалов и 23 – от учащихся с преобладающей кинестетической системой. Уже по количеству выполненных рисунков можно увидеть тенденцию продуктивности учащихся с преобладанием визуального и кинестетического каналов репрезентации. При анализе графических характеристик рисунка наше внимание было сконцентрировано, прежде всего, на ключевых элементах детского рисунка, первоочередно подвергающихся интерпретации в проективной диагностике – линии (характер, нажим, штриховка), детализация, расположение изображения (пространство листа бумаги), цвет.

Сравнительный анализ показал:

- рисунки кинестетиков редко содержат детали (39 %), тогда как визуалы и аудиалы тщательно детализируют свои рисунки (79 % и 77 %);
- визуалы очень часто (90 %) наносят предварительный контур рисунка, аудиалы – в большей половине случаев (54 %), кинестетики – крайне редко (22 %);

- в подавляющем большинстве рисунков визуалов (82 %) содержатся закрашенные или заштрихованные элементы, тогда как аудиалы используют этот способ изображения в 69 % случаев, а кинестетики лишь в 48 % случаев;

- линии в рисунках кинестетиков более уверенные (96 %), твёрдые (83 %), непрерывные (83 %), тогда как визуалы и аудиалы проявляют такие характеристики реже (83 %, 62 % и 83 %, соответственно, – у визуалов и 77 %, 61 % и 61 % – у аудиалов);

- в рисунках аудиалов чаще наблюдаются кривые, «дрожащие» линии (61 %), тогда как кинестетики чаще изображают округлые линии (43 %), а визуалы – относительно прямые (41 %);

- визуалы чаще (61 %) используют несколько цветов в рисунке, по сравнению с аудиалами (55 %), которые, в свою очередь, превосходят по этому показателю кинестетиков (48 %);

- визуалы предпочитают коричневый (52 %) и жёлтый (52 %) цвета; в рисунках аудиалов преобладают красный (61 %), чёрный (38 %) и синий (31 %), а кинестетики избегают использования чёрного (83 %), фиолетового (83 %) и реже употребляют жёлтый (35 %) цвет.

Как видим, даже по результатам пилотажного исследования видны заметные различия в выполнении рисунков детьми с разными ведущими репрезентативными системам.

В целом полученные результаты дают основание полагать, что проблема проявления референтной сенсорной модальности в продуктах изобразительной деятельности ребенка не лишена научно-исследовательской перспективности, в том числе для нужд проективной психологии и дифференциальной диагностики, но, прежде всего, для реального достижения индивидуального подхода в обучении и воспитании детей с разными типами репрезентативных систем.

Библиографический список

1. Белобрыкина О.А. К вопросу о культурных истоках специфики художественного метода в детском рисунке // Ребенок в нормативном пространстве культуры. – М.: Институт дошкольного образования и семейного воспитания РАО; Бирск: БирГПИ, 2004. – С.16-23.

2. Белобрыкина О.А., Аникина Е.А. Смысл и значение рисунка в психологии //В сб.: I Всероссийский фестиваль науки: Всероссийская с международным участием конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование»: материалы конференции: в 6 т. Т. III: Педагогика и психология. Ч. 2: Психология. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2011. – С. 18-25.

3. Бэндлер Р., Гриндер Д. Структура магии. Главная книга по НЛП в мире. Том 1 и 2. – М.: Прайм-Еврознак, 2007. – 384 с.

4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

5. Гриндер М., Лойд Л. НЛП в педагогике: Исправление школьного конвейера. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 320 с.
6. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. – М: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2001. – 272 с.
7. Лидин К.Л. Психологические механизмы воздействия образа на эмоциональную сферу личности. – Иркутск: ИГУ, 2004. – 116 с.
8. Макарова Е.Г. Преодолеть страх, или Искусствотерапия. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 304 с.
9. Полуянов Ю. А. Диагностика общего и художественного развития детей по их рисункам. – М., Рига : Эксперимент, 2000. – 160 с.
10. Психотерапевтическая энциклопедия /под ред. Б.Д.Карвасарского. – СПб.: Питер, 2000. – 1024 с.
11. Ферс Г.М. Тайный мир рисунка: исцеление через искусство. – СПб: Деметра, 2003. – 176 с.
12. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.

УДК 159.9

Жульетта Георгиева

Медицинский университет – София, Республика Болгария

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПАЦИЕНТОВ С ОЖИРЕНИЕМ

Аннотация. Когда кто-то сказал Диогену, что жизнь трудна, он ответил: «Жизнь не трудная, трудно жить больным». В контексте этой мысли мы могли бы перефразировать – «тяжело жить толстым». Эта серьезная проблема затрагивает как взрослых, так и детей, и подростков. Ожирение создает предпосылки для развития многих заболеваний, повышает риск преждевременной смерти и увеличивает расходы на здравоохранение. ВОЗ объявила ожирение глобальной эпидемией, которая ставит одну из самых серьезных проблем, стоящих перед здоровьем населения. В странах ЕС количество тучных увеличивается постепенно. Избыточный вес и ожирение являются причиной 80% случаев диабета типа 2-го типа, 55% случаев высокого кровяного давления и 35% случаев ишемической болезни сердца. Каждый год в Европе эти заболевания являются причиной более чем 1 миллиона случаев смерти. Экономические последствия и нагрузка на систему здравоохранения в результате ожирения являются существенными. Ожирение означает не только лишний вес. Это эстетический недостаток, актуальность которого и значимость приводят к значительным психологическим проблемам. Наиболее значительной из них является, безусловно, беспокойство.

Abstract. Study the level of anxiety in individuals with obesity. When someone told Diogenes that life is hard, he responded: "Life isn't hard, it is hard to live sick.". In the context of this thought we could paraphrase - " It's hard to live obese."

This serious problem affects adults, adolescents as well as children. Obesity creates a prerequisite for the development of many other diseases , increases the risk of premature death and increases healthcare costs. WHO declared obesity a global epidemic that places one of the most serious problems of public health. In the countries of the European Union , the number of obese increases progressively. Overweight and obesity are responsible for 80% of cases of diabetes type 2, 55% of cases of high blood pressure, and 35% of coronary heart disease. Every year in Europe, these diseases cause more than 1 million deaths. Economic impact and burden on the health system as a result of obesity are substantial.

Obesity means not only extra pounds. This is an aesthetic flaw, whose relevance and importance lead to significant psychological problems. The most significant of them is definitely anxiety.

Purpose

The purpose of this study is to establish the degree of obesity in the studied individuals and the level of stress and anxiety in them.

Working hypothesis

We assume that in this study a group of people with overweight and obesity levels of anxiety will be heightened. Expected results from held somatically and psychological treatment, the level of stress will decrease and physical condition will improve.

Persons at risk of obesity must be detected at an early age and to be included in rehabilitation programs. It has to be created a suitable exercise routine and to take appropriate preventive dietary measures. Be appointed in consultation with a nutritionist, psychologist and other specialists.

Nutritional education of the population is an important component. It includes knowledge of the energy value of different foods, read the designated food calorie content and ingredients, shopping habits of healthy food, cooking - not to add high calorie ingredients (fat) in the cooking process and others. And only if, taking account of all these precautions will reduce the number of patients suffering from obesity, and hence the level of anxiety associated with this problem.

Because only physically healthy and mentally balanced person can be a productive member of society and an active creator of spiritual and material wealth. Which ultimately is the meaning of life!

Ключевые слова: Тревога, ожирение, движение, питание

Keywords: Anxiety, obesity, exercise, nutrition

Когда кто-то сказал Диогену, что жизнь трудна, он ответил: «Жизнь не трудная, трудно жить больным». В контексте этой мысли мы могли бы перефразировать – «трудно жить толстым».

Эта серьезная проблема затрагивает как взрослых, так и детей, и подростков. Ожирение создает предпосылки для развития многих заболеваний, повышает риск преждевременной смерти и увеличивает расходы на здравоохранение. ВОЗ объявила ожирение глобальной эпидемией, которая ставит одну из самых серьезных проблем, стоящих перед здоровьем населения. В странах ЕС количество тучных увеличивается постепенно. Избыточный вес и ожирение являются причиной 80% случаев диабета 2-го типа, 55% случаев высокого кровяного давления и 35% случаев ишемической болезни сердца. Каждый год в Европе эти заболевания являются причиной более чем 1 миллиона случаев смерти. Экономические последствия и нагрузка на систему здравоохранения в результате ожирения являются существенными.

Ожирение это не только лишний вес. Это эстетический недостаток, актуальность которого и значимость приводят к значительным психологическим проблемам. Наиболее значительной из них является, безусловно, беспокойство.

Сущность ожирения

Ожирение является хроническим заболеванием, которое характеризуется аномально высоким уровнем накопления жировой ткани в организме.

В 1997 году ВОЗ приняла стандарт классификации веса тела в соответствии с индексом массы тела (ИМТ). Этот индекс не дает никакой информации о количестве жира и что более важно - где он локализован в теле. Области распределения жировой ткани являются важнейшим аспектом

ожирения, определяющим частоту и тяжесть проявления сопутствующих заболеваний. Накопление жира в области живота (андроидное, центральное, мужского типа) связано с более значительным увеличением риска для здоровья по сравнению с гиноидным (грушевидное, женского типа) ожирением. Таким образом, определение индекса массы тела наиболее часто сопровождается измерениями окружности талии. Было установлено, что при ИТМ ≥ 25 кг/м², в сочетании с окружностью талии ≥ 102 см у мужчин и ≥ 88 см у женщин, резко увеличивает вероятность развития осложнений, таких как гипертония, дислипидемия, атеросклероз, устойчивость к инсулину, сахарный диабет 2-го типа, инсульт, инфаркт миокарда.

Клиническая картина ожирения

Ожирение проявляется в двух фазах: в первой, динамической фазе, нарушается энергетический баланс организма (энергетический вклад превышает потребление калорий). Во второй, статичной фазе, увеличение веса прекращается, вложенная и расходуемая энергии выравниваются и устанавливается новый энергетический баланс. По этим причинам, более эффективно проводить лечение в первой фазе. Жировая ткань имеет большой потенциал увеличения ее объема. Это может произойти двумя способами - увеличением числа жировых клеток (наблюдается только в течение первого года после родов и в период полового созревания), и гипертрофией клеток - увеличением размера жировых клеток (происходит на протяжении всей жизни). Наиболее характерными при ожирении метаболическими нарушениями в жировой ткани являются липосинтез углеводов и накопление триглицеридов (жиров) пищевого происхождения в жировой ткани.

Заболевание характеризуется повышенным уровнем инсулина и нарушением толерантности к глюкозе. Позднее появляется резистентность тканей к инсулину, причиной которой является сниженная чувствительность к гормону и снижение числа рецепторов в гипертрофированных жировых клетках и клетках мышц. Осложнения ожирения включают в себя: сердечно-сосудистые, метаболические, гормональные расстройства, ревматические заболевания, легочные осложнения и другие.

Клинические характеристики тревожности

Природа

Тревога является одной из проблем современной психологии, которая в последнее время рассматривается с особым вниманием, в соответствии с трудными и постоянно меняющимися социальными условиями, в которых мы сегодня находимся.

Несмотря на большой объем экспериментальных исследований по этому вопросу, существует недостаточная определенность концепции тревоги. Некоторые авторы отождествляют ее с напряжением или считают ее одним из его видов.

Симптомы и проявления тревожности, стресса.

Острые стрессовые события, травматические ситуации, нарушения взаимоотношений и межличностные конфликты приводят к появлению тревоги во всех ее проявлениях и симптомах.

Физически тревога выражается в серии реакций, в том числе: высоком кровяном давлении, головных болях, сердцебиении, учащенном дыхании, напряжении мышц, снижении кровообращения в желудочно-кишечном тракте, часто сопровождаемое поносом или тошнотой.

Иногда телесные проявления тревожности являются единственными, которые человек замечает. Например, внимание может быть привлечено исключительно ощущениями в области сердца или болями, вздутием живота, спазмами в животе. В этих случаях можно говорить о масках тревоги – кардиологической и гастроинтестинальной.

Экспериментальное исследование, процедура проведения и анализ полученных результатов.

Цель

Целью данного исследования является определение степени ожирения у исследуемых объектов и уровня стресса и тревоги у них.

Рабочая гипотеза

Предполагаем, что в этой исследуемой группе людей, страдающих ожирением, уровень тревоги будет завышен. Ожидаемые результаты консервативного и психологического лечения заключаются в снижении уровня стресса и улучшении физического состояния.

Предмет исследования

В нашем исследовании участвовала группа из 60 женщин в возрасте от 25 до 55 лет.

Для того, чтобы поставить точный диагноз ожирения, мы поступили следующим образом:

- собрали подробную историю болезни, интересуясь началом процесса, возможными причинами, изменениями в весе, жалобами на желудочно-кишечный тракт, отеками ног, состоянием нервной системы и другими сопутствующими заболеваниями.

- сделали осмотр всего тела, антропометрические измерения - измерения высоты, массы тела, окружности тела;

- сделали клинический осмотр на предмет возможных противопоказаний для лечения сопутствующих заболеваний (сердечных, дыхательных, почечных, эндокринной системы).

Методы исследования

Для целей нашего исследования мы использовали несколько методов, которые определяют степень тревожности, в частности, в данном случае лиц, страдающих ожирением.

Методика Дж. Тейлора для определения уровня тревоги и страха.

Шкала Дж. Тейлора создана путем отбора проб 50 пунктов или вопросов из ММРІ, которые по мнению клинических психологов наиболее соответствуют клиническому определению хронического беспокойства и его

последствий: диффузное и хроническое состояние психологического и соматического стресса, тревоги, рассеяности, повышенной утомляемости, легкости возникновения переживаний и тревоги, даже при незначительных угрозах.

Клиническая шкала тревоги и депрессии (HADS)

HADS (Snaithe и Zigmond, 1994) является самооценочным вопросником, разработанным для определения интенсивной тревоги и депрессии.

Метод психологической беседы

При проведении психологического исследования часто необходимо собрать данные, характеризующие систему ценностей личности (потребностей, интересов, целей, идеалов, убеждений, отношений и т.д.), одним словом, существует необходимость проникновения в мотивационную сферу. Часто нет возможности достичь этого другими методами.

В таких случаях используется метод психологической беседы, который по своей сути состоит в проведении разговора с исследуемым человеком по интересующим исследователя вопросам.

Изучение уровня тревожности в экспериментальной группе и анализ результатов.

Исследовательская работа с женщинами в экспериментальной группе проводилась в течение 3 месяцев. В начале наших контактов с ними было проведено несколько бесед. Учитывались особенности возраста пациенток, а также их социально-профессиональный статус. С первых минут собеседования была заметна повышенная тревожность - смущение лишнего веса и деформированной фигуры, легкая дрожь в конечностях, бледность или покраснение после приглашения раздеться, чтобы можно было провести визуальный осмотр физического состояния.

Результаты проведенной беседы:

- 60% женщин легко устают, что считают следствием излишнего веса.
- 40% женщин замечают припухлость лодыжек во второй половине дня и вечером перед сном.
- у 50% женщин отеки на ногах (голенях и лодыжках), которые в теплую погоду появляются еще в начале дня.
- 30% имеют варикозное расширение вен, которое считают причиной тяжести в ногах. До сих пор они лечили вены, но не и избыточный вес.
- у 100% женщин низкая самооценка и они часто впадают в депрессию по поводу своей внешности.
- 40% женщин имеют невроз различной формы.
- 70% исследуемой группы регулярно впадают в депрессию, которую связывают с различными житейскими проблемами, в том числе с неудачными опытами борьбы с целлюлитом и переменной силуэта.

Так как метод наблюдения и беседы не был достаточен для проведения более точного количественного и качественного анализа, пациенткам в опытной группе было предложено заполнить анкету для изучения тревожности по Дж. Тейлору.

Из анализа анкеты видно:

- 60% женщин в последние годы были в состояниях, измеренных по установленной шкале в среднем на 58 баллов, что по нормативным данным соответствует «повышенной тревожности».

- у 20% среднее значение 67 баллов, что означает «сильное беспокойство».

- у 20% женщин среднее значение 52 балла, что соответствует «умеренной тревожности».

Для более полного и точного определения уровня тревожности обследованных женщин им было предложено заполнить самооценочную анкету «HADS», разработанную для определения интенсивной тревожности и депрессии. Пациентов попросили выбрать один ответ из четырех предлагаемых на каждый вопрос.

Анализ ответов на вопросы показывает:

- 10% женщин имеют 8 очков, что соответствует «низкий уровень выраженности показателей».

- 20% собирали 13 очков – «средний уровень выраженности показателей».

- 70% имеют 21 очко, соответствующие «высокому уровню выраженности показателей».

По нормативным данным, при наличии таких результатов проведенного исследования, существует повышенный уровень тревоги, который в свою очередь увеличивает вероятность психосоматического заболевания - до 90%, так как человек находится на грани нервного срыва.

В таких случаях рекомендуется принимать меры для нормализации состояния.

Для этого, каждой из пациенток было предложено в рамках времени исследования соблюдать принципы диетического и раздельного питания, систематизированных в нескольких основных принципах.

Кроме того, для каждой из опрошенных женщин был разработан комплекс физических упражнений с дополнительным применением рефлексотерапии и массажа - три раза в неделю.

В результате проведенной в опытной группе трехмесячной терапии, были представлены следующие результаты:

1. Улучшение общего кровотока и лимфатической циркуляции.
2. Уменьшение жира в тех участках, где он больше накопился - живот, бедра и ягодицы.
3. Регулирование массы тела.
4. Укрепление соединительной ткани в коже и сосудах.
5. Укрепление мышц.
6. Благоприятное влияние на психический тонус, снижение уровня стресса и повышение устойчивости к подобным стрессовым ситуациям.

В связи с целью нашего исследования, в данном случае, особенно важной была последняя точка этих результатов. А именно, снижение уровня тревожности и укрепление психического тонуса.

Поговорив с пациентками, наблюдая их, безусловно, мы заметили понижение уровня тревожности и видимых изменений во внешности. Но наблюдение и беседы не достаточно точны и субъективны.

Поэтому было предложено каждой женщине снова заполнить анкету для изучения тревожности по Дж. Тейлору. Мы хотели сравнить уровень тревожности 3 месяца назад и теперь, после терапии.

Анализ результатов показал:

- у 10% опрошенных женщин среднее значение составляет 44 очков, что приближает их близко к определению «умеренная тревожность».

- у 10% женщин среднее значение составляет 38 баллов, что означает «небольшое беспокойство».

- у 80% женщин среднее значение составляет 30 баллов, что соответствует «покою».

Выводы, сделанные после проведенного опроса:

1. После проведенного лечения отмечен низкий общий уровень общей тревоги у исследованных пациентов. У 80% женщин снизился уровень тревожности до «покоя».

2. Несмотря на проводимое лечение, ожирение приводит к поддержанию высокого уровня тревожности. Тот факт, что у 10% пациенток оставалось слабое, а у других 10% даже умеренное беспокойство, убедительно доказывает это.

3. Для восстановления и поддержания психического здоровья необходимо изменить весь образ жизни, образ мышления, особенно восприятия стрессовых ситуаций, что связано с когнитивным восприятием личности.

4. Необходимо повысить осведомленность о вредном для здоровья влиянии ожирения, специально разработанных лечебных программах в направлении снижения уровня тревожности, вызванной избыточным весом.

Заключение.

«Цунами ожирения несется по свету» - категорически предупреждают врачи. С 1980 года статистика сообщает увеличенное вдвое число людей с опасно избыточным весом.

В 2009 году, почти 1 из 7 женщин и 1 из 10 мужчин страдали от ожирения. По данным ВОЗ, избыточный вес каждый год становится причиной 3 миллионов смертей от болезней сердца, диабета и других заболеваний. По мнению исследователей «это будет стоить десятки миллионов предотвратимых смертей, если правительства и органы здравоохранения по всему миру не примут срочные меры».

Да, ожирение является социальной болезнью, которая представляет собой серьезную проблему из-за его широкого распространения и длительного лечения.

В результате наших исследований мы обнаружили, что у женщин с ожирением наблюдается высокий уровень беспокойства. Основываясь на нашем собственном опыте в работе с женщинами с этой проблемой, мы предложили свою методологию уменьшения веса и, таким образом, уменьшения беспокойства у этих пациенток.

После проведенной терапии было сделано контрольное тестирование по методу Тейлора и замечено удовлетворительное снижение уровня тревожности.

Качественный анализ результатов привел к соответствующим выводам и рекомендациям по проблемам людей, страдающих ожирением.

Меры по предотвращению возможности увеличения этой проблемы более чем необходимы.

Лица, подверженные риску ожирения, должны быть найдены еще в раннем детском возрасте для того, чтобы быть включенными в программы здравоохранения. Для них мы должны создать соответствующую схему упражнений. При еде необходимо предпринимать соответствующие защитные диетические меры. Назначить консультацию с диетологом, психологом и другими специалистами.

Пищевое просвещение населения является важным компонентом. Оно включает в себя знания энергетической ценности различных продуктов, чтение указанных на продуктах питания калорийности и ингредиентов, покупательские привычки здорового питания, приготовление пищи без добавления калорийных ингредиентов (жиров) в процессе готовки и др.

Только в том случае, если будут приняты во внимание все эти меры предосторожности, будет уменьшаться количество пациентов, страдающих ожирением, и, следовательно, уровень беспокойства, связанного с этой проблемой.

Так как только физически здоровый и психически уравновешенный человек может быть продуктивным членом общества и активным создателем духовных и материальных благ. Что в конечном итоге составляет смысл жизни!

Библиографический список

1. Бион, У.Р. Опыт в групи. С., Българска психиатрична асоциация, 2000.
2. Голдберг Д., Бенджамин С., Крийд Фл., Психиатрия в медицинската практика, Българска психиатрична асоциация, 1999.
3. Иванов П., Методики на изследване на функционалните състояния, Шумен, 1999.
4. Ръководство по медицинска козметика, под редакцията на П. Михайлов, Медицина и физкултура, 1987.

УДК 159.9

Л.Г. Гриднева, Ю.В. Гриднев

Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н.
Бурденко - Воронеж, Российская Федерация

ОДЕЖДА, ГОЛОВНОЙ УБОР, КАК КОМПОНЕНТЫ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация. В статье говорится о влиянии одежды и головного убора на личную, семейную жизнь, на здоровье человека через призму исторических и духовно-нравственных составляющих.

Abstract. The article talks about the impact of clothes and headgear on personal, family life, human health through the prism of historical, spiritual and moral components.

Ключевые слова: Одежда, головной убор, невербальное общение, нравственная чистота, семейные ценности, здоровье

Keywords: Clothes, headgear, non-verbal communication, moral purity, family values and health

Умом Россию не понять,
Аршином общим не измерить:
У ней особенная стать –
В Россию можно только верить.
Ф. И. Тютчев.

Одежда – это то, во что одевается человек, за исключением шапки, рукавиц, обуви [2, С. 650]. Одежда призвана согреть тело и защищать его от неблагоприятных воздействий факторов внешней среды, украшать индивидуума, свидетельствовать о его происхождении и социальном положении, отражать его внутренний мир. Считается, что одежда, как у мужчин, так и у женщин, должна быть не только удобной и чистой, но и пристойной и опрятной.

Издrevле на Руси девушки ткали полотна в основном для своего приданого: белое – шло на изготовление постельного белья, полотенец; из пестрого шили одежду: сарафаны, рубахи, юбки, понёвы, передники.

Собственноручное изготовление нитей и тканей (прядение и ткачество), одежды и её украшение, вышивание, способствовали выработке терпения, усердия, прилежания, приобретению практических навыков, самостоятельности, ответственности, развитию мелкой моторики, формированию вкуса, эстетических чувств. Кроме того, подобный образ жизни способствовал поддержанию традиций, обрядов, связи поколений.

На святой Руси трудились с рассуждением, памятуя о страхе Божьем: физические работы (в том числе ежедневные вечерние прядения) оставляли накануне праздников, в сам праздничный день, по воскресеньям, на святках, «а в некоторых местах» и по пятницам [4].

Каждый из компонентов изготовления одежды весьма трудоемок и требовал от девушки аккуратности и недюжинных талантов и умений. Зато и результат (готовое изделие), носимый исполнительницей, свидетельствовал об очень многом. Не случайно литературный классик напишет о женщине: «Во всякой одежде красива, ко всякой работе ловка».

В недавнем прошлом вся жизнь девушки была подчинена подготовке к созданию семьи и продлению рода. Формирование трудолюбия, целомудренное православное воспитание, четкое осознание целей и смысла бытия, замкнутый цикл получения конечных продуктов (в частности, одежды), личная заинтересованность в результатах труда – ясно определяли место и назначение женщины. Уникальность женщины в чадородии, которое спасительно, «если пребудет в вере и любви и в святости с целомудрием» [1 Тим 2:15].

И не случайно, а весьма закономерно, именно при соблюдении этих условий на Руси с избытком рождались и богатыри, и красавицы, и гении, и святые.

Одежда, ткани и изделия, из них выполненные, при таких условиях ценились, к ним бережно относились, они передавались из поколения в поколение, обучая и охраняя индивидуума, семью, род.

Женская одежда была длинная, до ступней [1], прямого покроя.

Современного человека искренне удивляет тот факт, что в 80-х годах 19 века в Уимблдоне женщины выступали на теннисных турнирах в платьях до пят. А появление на корте француженки Сюзанны Ленглен в платье длиной до середины голени вызвало «недоуменный шёпот среди зрителей» [5, С. 56].

Раньше всегда четко отличался девичий и женский головной убор. Девушки носили простые уборы, например, в виде обруча, оставляя открытыми волосы. У замужних женщин волосы были полностью закрыты [8].

Примечательно то обстоятельство, что несколько столетий назад и даже включая время правления Петра I, вдове, унаследовавшей долги мужа, для их аннулирования, предлагалось на выбор: либо быть заключенной в долговую яму, либо всего-то навсего снять головной убор в присутствии чужих людей (опростоволоситься). Так вот, русские женщины выбирали долговую яму [3, С. 223]!

В русском языке девушку, вступающую в брак, называют невестой, не ведающей, сумевшей до замужества сохранить девственность и нравственную безупречность. Её голову на свадьбе украшает белая фата. Белый цвет является символом чистоты и невинности [7, С. 299]. И некоторые ревностные к службе православные священники, совершая таинство венчания до срока

ведавшим женщинам, (в воспитательных целях) не разрешают им венчаться в белой фате, именуя их «бабами» и «ведьмами» [3, С. 161].

Ещё одним важным компонентом невербального воздействия одежды и головного убора является их цветовая символика. Общепринято, что отдельные цвета используются при определенных условиях и обстоятельствах: черный – цвет траура, зеленый – олицетворяет юность и цветение, пастельные тона широко используются в дизайне жилых помещений. Ещё больший сакральный смысл имеет символика цвета в церковной жизни [7, С. 299-300].

Цветовая гамма оказывает многостороннее психологическое воздействие на человека. Современная медицина использует лечебные эффекты цвета (цветотерапия) и света (хромотерапия) в лечении и профилактике целого ряда заболеваний.

Начиная с 19 века, мощным фактором общественной жизни становится мода с её сиюминутностью, демонстративностью, завистью, тщеславием, бесконечной погоней за новшествами [6, С. 5-8].

Идеалом и опорой в суетной жизни для всех людей, а особенно представительниц женского пола, как «немогущих сосудов» [1 Пет. 3:7] была и остается Богородица – «Теплая Заступница мира холодного» [3, С. 28].

Хорошо было бы также и не забывать нашим дорогим современницам слова апостола Петра: «Да будет украшением вашим не внешнее плетение волос, не золотые уборы или нарядность в одежде, но сокровенный сердца человек в нетленной красоте кроткого и молчаливого духа, что драгоценно перед Богом. Так некогда и святые жены, уповавшие на Бога, украшали себя, повинувшись своим мужьям» [1 Пет. 3 : 3-5].

Почему же наши предки так много внимания уделяли одежде и головному убору, нравственной чистоте, семейным ценностям, так строго их соблюдая?

Нарушив традиции и устои, преступив заповеди Божьи, мы находим ответы на поставленный вопрос: нецеломудренное поведение ведет к абортам (детоубийству), заболеваниям, передающимся половым путем, бесплодию, различным расстройствам в нервной, эндокринной, мочеполовой системах, в психической сфере. Женщина, сделавшая аборт, всю жизнь наблюдается с диагнозом «осложненный гинекологический анамнез», а дети такой жены всегда имеют какие-либо болезни. Одежда не по сезону вызывает простудные, воспалительные процессы. Страдает нравственность, преобладают разводы, растут дети-сироты при живых родителях и прочее, прочее...

Православная мировоззренческая основа, рациональное воспроизведение исторического и культурного наследия (например, рукоделие) на фоне правильного обучения, воспитания и восприятия традиционных жизненных ценностей могут помочь изменить сложившуюся ситуацию.

Будем помнить, что наш внешний облик, одежда, головной убор являются элементом невербального общения, ярким выражением нашего внутреннего мироощущения, наших, может быть, не всегда четко осознаваемых стремлений и чаяний, а потому, совсем не безразлично, во что одеваться и как наряжаться.

УДК 101

Ф.Г. Емельянов

Поволжский государственный технологический университет - Йошкар-Ола, Российская Федерация

ОНЛАЙН-ИГРА КАК ФЕНОМЕН ВИРТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ (К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИДЕНТИЧНОСТИ)

Аннотация. Показано, что благодаря информационным технологиям современный человек существует в двух измерениях: виртуальном и реальном. Посредником между ним и миром становится виртуальная культура, меняющая сознание индивида, восприятие реальности, самого человека. В социально-философском аспекте рассмотрена виртуальная сущность феномена онлайн-игры как средства формирования личностной идентичности человека эпохи постмодерна, ее конструктивная и деструктивная роль в процессе самоидентификации.

Abstract. In this article we show, that because of information technologies modern human can exist in two measurements: virtual and real. The virtuality is becoming not simply a mediator between a human and the world but truly the world itself. We analyze a virtual nature of online-games like a method for forming individual identity of a person in the epoch of postmodern in socio-philosophical aspect. The author also researches destructive role of online-games in the process of person's self-identification.

Ключевые слова: Виртуальная культура, онлайн-игра, двоемирие, формирование личностной идентичности, самоидентификация, виртуальный статус, эскапизм

Keywords: Virtual culture, online-game, diarchy, forming of person's identity, self-identification, virtual status, escapism

Взаимодействие людей в современном обществе приобретает в результате интенсивной информатизации все более виртуальный характер, возникает новое социальное пространство, новая сфера жизнедеятельности человека - виртуальная реальность. В рамках различных областей гуманитарного знания (философии, социологии, культурологии, психологии) исследования данного феномена охватывают целый ряд проблем. Одна из

них – формирование в рамках культуры постмодерна новой виртуальной культуры (с нелинейной, фрагментарной, недетерминистской, ассоциативной логикой мышления) и такого ее феномена, как онлайн-игра.

Цель работы - доказать, что онлайн-игра как феномен виртуальной культуры является в современном мире важным средством самоидентификации и формирования личностной идентичности.

Задачи: 1) рассмотреть роль виртуальной культуры в восприятии реальности человеком информационной эпохи; 2) выявить атрибутивные особенности, функции и роль онлайн-игры; 3) проанализировать позитивные и деструктивные последствия трансформации личностной идентичности в условиях двоемирия.

Актуальность. Сегодня человеку приходится быть особенно мобильным, готовым и способным к переобучению, смене места, вида деятельности. С одной стороны - широкая свобода выбора, способствующая проявлению индивидуальности. А с другой - актуализация проблемы личностной идентичности, в которой современный человек особой потребности вроде бы и не испытывает (хотя идентичность – одна из базовых потребностей человека). Обозначим две стороны проблемы: повышение возможности реализации собственной индивидуальности и снижение стремления к идентичности. Сегодня уникальность индивида, индивидуальность и идентичность как никогда значимы, ведь массовые культура и производство, стандартизация образа жизни нивелируют в каждом неповторимое, творческое, индивидуальное. Отсюда кризис идентичности, ее размывание.

Многие уже не представляют жизни без интернета, компьютерных игр, виртуальных сообществ и т.д. В сферу электронной культуры переходят межличностная коммуникация, образование, творчество, искусство, досуг, игра, развлечения, предоставляя свободу и любые формы для самореализации. Кто-то вообще выбирает независимость от социума, погружаясь в созданный ими виртуальный мир либо объединяясь в андеграундные сообщества. Доминантными состояниями нашей жизни становятся хаотичность, ускорение, альтернативность, неопределенность, форсированные инновации, многофакторность, плюрализм [2,5,7]. Прежние ценности в этих условиях неизбежно трансформируются. Человек меняет свою сущность: сегодня он - «человек использующий, потребляющий, развлекающийся» [6,с.26]. И, разумеется, играющий.

Современный человек действительно стал «*homo ludens*». Появились сообщества геймеров, «ролевиков», «игровиков», для которых виртуальные игры - главная форма ухода от действительности, виртуальная реальность и виртуальный отдых интересней и предпочтительней, чем мир реальный. Онлайн-игру наряду с атрибутивными признаками данного феномена отличают свободный доступ, реальная удаленность от субъекта,

существование в искусственно созданной реальности; либеральность контента, открытость; дистанционность, микширование и эклектика, фрагментарность, мозаичность, инновационность, технократичность» [2;4;7,с.86].

Игра, которая всегда была социальным тренажером, сегодня становится заменителем жизни, компенсатором. В своем новом качестве она выполняет, во-первых, гедонистическую функцию, являясь способом развлечения, приятного досуга, удовольствия. Другая функция – коммуникативная: общение посредством игровых практик или их обсуждения. Кроме того, игра – важнейшее средство ухода от жизненных проблем, когда внимание индивида полностью поглощается виртуальными переживаниями. В контексте нашего исследования интересна такая функция игры, как формирование собственного виртуального статуса, который постепенно начинает восприниматься играющим как подлинный.

Виртуальные социальные сообщества, как отмечают исследователи [1,3,4], имеют черты реальных социальных систем: смысловые взаимосвязи (идеи, ценности), единые для данного сообщества; организующий фактор, условия среды, благоприятные для функционирования данной системы. В контексте онлайн-игры это – сама сеть Интернет, общая увлеченность одной из сфер виртуального мира определённой игрой, возможность постоянной коммуникации и соперничества (например, Dota-2, Counter-Strike). Ещё одной характеристикой онлайн-игр является наличие в них явной социальной структуры (The Sims, Warcraft). И в обычных ролевых играх игрок выбирает себе роль (воин, босс, пират, гонщик, стюардесса ...). Но в онлайн-играх эти роли взаимодействуют между собой, образуя социальную структуру, то есть возникает совершенно новый феномен – виртуальное сообщество игроков ролевых онлайн-игр, новый виртуальный социум. Здесь создаются и используются атрибуты реального общества: свои ценности, свободы, права и законы, собственный язык, свои идеалы, герои, кумиры.

По статистике, более 6% россиян являются членами сообществ ролевых онлайн-игр. Что предпочитают современные геймеры? По данным сайта <http://igrofan.ru/>, российских компьютерно-игровых журналов и результатам опроса студентов факультетов социальных технологий (ПГТУ) и иностранных языков (МФЛУ), наиболее популярными играми 2014 года, например, были: War Thunder, World of Tanks, Войны престолов, Rail Nation. Среди жанров преобладают экшн, стратегии, RPG, шутеры, далее идут симуляторы, гонки, quests. Из сюжетов наиболее востребованы все виды реальных и фантастических битв, «спасение мира», «борьба со злом», спортивные состязания, создание идеальных государств, завоевание новых территорий и т.д.

Ролевая онлайн-игра формирует совершенно иную личность, компенсируя ограниченность биосоциальных возможностей человека. «Сделать себя» здесь гораздо проще, чем в реальном социуме, а общество фактически теряет контроль над таким индивидом, живущим уже по законам виртуального мира. Акцентируем два основных момента: 1) в основе социальной девиации лежит возможность создания совершенно иной личности в другой (виртуальной) социальной среде; 2) индивид включается в виртуальные социальные отношения, презентует и позиционирует себя как своего виртуального персонажа, отсюда - риски, вызовы и угрозы реальным социальным структурам [1,4]. Человек трансформируется в виртуального героя, созданный им «аватар», «ник», образ для выхода в Сеть. Он и физически, и экзистенциально перестает ощущать себя «реальным», переносится в иной мир, где реальные отношения ничего не значат, традиционные ценности девальвируются, меньше социальной ответственности, моральных требований и т.д. [1,3]. Виртуальность привлекает свободой действий, сверхвозможностями, которые, стирая границы пространства и времени, порождают несвободы нового уровня (скажем, соперничество с машиной на пределе человеческих возможностей). Новая модель реальности меняет и самого человека. Эмоционально-чувственная сфера сводится к гедонизму и утилитаризму, он становится все более рационален и прагматичен, живет виртуальными, а не реальными действиями и отношениями. Для многих супергероев, правда, не важно, на какой стороне они борются. В игре важна сама игра, а не ее моральные аспекты, тогда происходит зомбирование сознания в направлении аполитичности, антипатриотизма, индифферентности, аморальности, асоциальности (за исключением собственной среды общения. Другая опасность – игромания, поработившая человека потребность играть и отсутствие интереса к реальной жизни.

Сетевые игры, как и виртуальное общение, имеет свой неписанный этический кодекс. Администраторы серверов контролируют соблюдение правил игры, не допускают запрещенных действий, грубости (кое-где непозволительны оскорбления игроков, ненормативная лексика), взлом и воровство чужих аккаунтов. И все же сетевые игры отличают: отсутствие возрастных и гендерных поведенческих рамок; неразличение правды, справедливости, зла, обмана, поскольку все происходящее не имеет статуса физической реальности, насилие здесь – норма, цена победы. Эстетизация безобразного размывает его границы. Нередко потом из вирта это переходит и в мир реальный (особенно если воспринимать его как продолжение игры).

Онлайн-игра позволяет ощутить себя в новой реальности, где правила известны, все под контролем самого субъекта, всегда можно возобновить любой эпизод. Виртуальные возможности становятся ценнее реальных. Все это дает иллюзию свободы, могущества, повышает социальный статус и

самооценку. Ценность реального мира снижается в пользу виртуального, граница между ними размывается.

Особенность виртуального мира - его аутичность, сконцентрированность на одном участнике [1,3,4]. Это дает большую свободу, но ведет к невозможности полноценного общения, уходу в себя и потере связи с окружающими. Связь в сети отличается от реальной межличностной коммуникации: она не органическая или духовная, а виртуальная, «технологическая». Опыт общения вроде бы расширяется, но в реальной сфере человек по сути остается одиноким. Да и играя в онлайн, человек общается только со своей группой (причем лишь на определенную тему), сведя другие контакты к минимуму. Утратив потребность реальных отношений (социальных, бытовых), испытывая чувства лишь посредством симуляции и воображения, человек оказывается в «экзистенциальном вакууме», вплоть до эскапизма. В мировоззрении геймера происходит раздвоение миров: с одной стороны, реальный окружающий мир - не самый главный и интересный, а потеряв значимость, становится почти нереальным. С другой - предельно захватывающий виртуальный мир, в котором геймер существует,- тоже лишь иллюзорное подобие реальности. Он оказывается в двух нереальных пространствах: одно с потерянной ценностью (значимостью и смыслом), другое – виртуальное по природе. Получается, что оба мира ненастоящие: один из них – неинтересен, другой – вымышлен. Это порождает феномен виртуального человека, виртуально живущего в виртуальном мире. Ю. Хабермас [5] отмечает изменение функциональных характеристик идентичности, которая стала множественной, ситуативной. Новые типы идентичности (классовая, политическая, национальная, конфессиональная, профессиональная) в современном обществе не отличаются устойчивостью.

Именно виртуальная игра позволяет за короткий период перепробовать, примерить на себя разные роли, эмпирически освоить окружающий мир, взаимодействуя с виртуальными объектами. Действие в пределах правил заставляет игроков находить выход из ситуаций в рамках определенных границ. С одной стороны, подражание, а с другой - интерпретация способствуют реальному проживанию конкретной игровой роли, восполняя недостающие чувства, эмоции, жизненный опыт.

Современные возможности информационных технологий увлекают, притягивают, концентрируют внимание, развивают креативность и нестандартность мышления, заинтересовывают и захватывают, унося игрока из реальности, наделяют властью над временем и пространством, возможностью реализации скрытых желаний. Нерешительный и слабый превращается в игровом пространстве в супергероя, существует в ином образе: виртуально изменяются пол, возраст, психическое состояние,

нивелируются отрицательные черты и оптимизируются положительные качества.

В киберпространстве человек не только участвует в занимательных сюжетах другой реальности, с иными мирами и ландшафтами, инородными телами и предметами (симулякрами), замещающими настоящий мир, он сам становится симулякром с новым телесным и эмоциональным обликом, по-иному ощущающим бытие [2,4,7]. С одной стороны - слияние субъекта и симулякра, а с другой - раздвоение целостности индивида между двумя измерениями: в реальном и виртуальном мире. По мнению многих специалистов, главным мотивом компьютерной игровой деятельности является желание примерить иную идентичность (как правило, близкую к идеальному образу) с двумя типами мотивационного поведения. Первый тип - игроки, получая удовольствие от самого процесса игры, мотивированы на соперничество, борьбу за победный результат, при этом активно участвуя в других формах реальности. Игра для них - досуг, развлечение, способствующее самопознанию, самовыражению, саморазвитию и тренингу. Второй тип - ориентированный на эскапизм игрок. Его мировоззрение, стиль жизни базируются на воображаемом, подменяющем реальность мире, отсюда проблемы коммуникации (замкнутость, минимум контактов, боязнь общения, взаимонепонимание окружающих).

Информационное общество трансформируется в тотальную симуляцию с целью исполнения самых фантастических, иррациональных желаний индивидов [2,4]. Меняя игровые ориентиры, замещая смыслы и значения, они получают мнимую свободу от условностей и канонов повседневности. Соединяя рациональное и иррациональное, естественное и искусственное, необходимое и случайное, правила и свободу выбора, игра преобразует хаотичные начала в природе индивида. Играющий манипулирует прежде всего самим собой, изменяясь в соответствии с новыми правилами и реалиями. Иррациональная установка игры способствует, чтобы игрок верил (или не верил) во все, что происходит в сюжете игры, и в своих фантазиях выходил за ее рамки. Нередко геймеры формируют негативную, альтернативную идентичность, противоположную той, что импонирует социуму. Это результат попытки самопозиционирования, когда позитивная идентичность не удовлетворяет индивида. Реализуется негативная идентичность через опасные и нежелательные роли, в которых он презентует себя, предлагая искусственные, альтернативные версии собственного «Я». Проявляется также пластичная, множественная идентичность – предъявление индивидом различных Я-образов в зависимости от ситуации.

Выводы. Игра, способствуя пониманию себя посредством развертывания в игровом действии своего отношения к другому, является всеобщим принципом конструирования личностной идентичности. И в этом ее позитивное значение.

Однако виртуальная игра приобрела и новые качества, оказывающие противоречивое влияние на формирование личностной идентичности. Непосредственное переживание в виртуальной игровой среде мнимой реальности, восприятие ее как подлинной делают сетевые коммуникации актуализированной реальностью через угрозу замещения реального мира виртуальным. Погружаясь в мир виртуальных игр, человек начинает относиться к жизни как к игре с частой сменой обстоятельств, правил, партнеров-игроков, где главное - случай, удача, шанс, фортуна. Это формирует неустойчивую идентичность, способную резко меняться под влиянием новых симулякров. Важно, чтобы увлечение играми не мешало человеку жить и самореализоваться в реальном мире, а виртуальная культура стала посредником между человеком и миром.

Библиографический список

1. Баева Л.В. Человек играющий в XXI веке//Информационная эпоха: вызовы человеку/под ред. И. Ю. Алексеевой и А. Ю. Сидорова. М., 2010. С.209-230
2. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции [Электронный ресурс]. URL: http://lit.lib.ru/k/kachalow_a/simulacres_et_simulation.shtml
3. Новикова О.Н. Виртуальная игра как средство формирования личностной идентичности детей и подростков [Электронный ресурс]. 2014. №2. С. 146-151 URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-igra-kak-sredstvo-formirovaniya-lichnostnoy-identichnosti-detey-i-podrostkov>
4. Розин В.М. Интернет - новая информационная технология, семиозис, виртуальная среда [Электронный ресурс]. URL: <http://iph.ras.ru/page48296943.htm>
5. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне / пер. с нем. М. М. Беляева и др. Лекция XI. Еще один выход из философии субъекта: коммуникативный разум против разума субъект-центрированного. М.: Весь мир, 2003. С. 305-337
6. Цветкова Г.С., Опарина Н.А. Теоретико-методологические основы демонстративного потребления //Вестник ПГТУ. Сер.: Экономика и управление. 2014. №1(20). С.24-36
7. Шалаев В. П. Человек и общество в глобализированном мире: монография. Йошкар-Ола, 2015. 392с.

УДК 159.9.072.432

А.В. Ефимова

АНО «Центр семейного консультирования «Астра»» - Саратов,
Российская Федерация

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ, СОПРОВОЖДАЮЩИХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ (8 - 11 КЛАССЫ) В ПРОЦЕССЕ ИХ ОБУЧЕНИЯ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ЛИЦЕЕ

Аннотация. В статье приводятся результаты опроса старшеклассников математического лицея по их режиму сна в будни, выходные и каникулы. Результаты получены отдельно для каждой параллели, для мальчиков и девочек. Выявлено недосыпание детей. Выводы и рекомендации.

Abstract. This paper presents the results of a survey of high school students of mathematics lyceum in their sleep mode on weekdays, weekends and holidays. The results were obtained separately for each parallel, for boys and girls. The author identifies the lack of children's sleep. There are conclusions and recommendations.

Ключевые слова: Режим дня, сон, норма, учащиеся, мальчики, девочки, возраст, норма, недосыпание, проблемы

Keywords: Daily regime, sleep, norm, students, boys, girls, age, lack of sleep, problems

Исследование проводилось в октябре 2005 года в одном из саратовских лицеев.

Целью исследования было изучение вопроса расходования своего времени старшеклассниками методом самоотчета.

Использовались три опросника, разработанные автором исследования: «Режим дня», «Анализ работы над домашним заданием», «Самовоспитание и самосовершенствование».

В опросе приняли участие 344 человека. Среди них девочек – 124 человека, мальчиков – 220 человек. Это четыре параллели учащихся 8-х, 9-х, 10-х и 11 классов (табл. 1, 2).

В каждой параллели оказалось от 3 до 6 человек по возрасту на 1 год младше, чем положено в этом классе (пошли в школу с 6 лет).

Анкетирование проводилось по классам во время (или после) уроков. Процедура состояла в том, что учащийся получал бланк опроса, напечатанные с двух сторон стандартного листа три таблицы, которые он должен был заполнить, вписав в строку свои ответы: или время (количество

часов) или +, – (да, нет). Последний пункт в каждой анкете- таблице был «Ваши пожелания» и предполагал свободные высказывания испытуемых.

Высказывания и вопросы во время заполнения бланков фиксировались (как учащихся, так и присутствовавших учителей).

Были дополнительные внешние помехи: в некоторых классах дефицит времени на заполнение, другой класс – после контрольной, отсутствие части учеников из-за подготовки к зачету.

Табл. 1. Распределение испытуемых по параллелям

Параллель	8	9	10	11
Число учащихся	87	93	86	80

Табл. 2. Распределение испытуемых по возрасту и полу

Возраст (лет)	Мальчики	Девочки
12	1	2
13	50	30
14	60	32
15	56	28
16	49	27
17	2	–

Обработка результатов заключалась в подсчете среднего арифметического количества времени, затрачиваемого на тот или другой пункт анкеты. Этот показатель вычислялся отдельно для каждой параллели и отдельно для девочек и мальчиков. Наличие или отсутствие того или иного занятия (в процентах по группам) определялось подсчетом положительных и отрицательных ответов. А также анализ свободных устных и письменных высказываний помогал прояснить отношение учащихся к тем или иным вопросам.

В данной статье мы ограничимся рассмотрением анализа и интерпретацией результатов по первому вопросу анкеты «Режим дня»: «Ежедневное время сна».

Вначале приведем высказывания и реплики учителей и учащихся во время проведения опроса (табл. 3).

Табл. 3. Высказывания в процессе заполнения анкет

8 класс	
	Учитель: – Спите 6 часов ночью и один час днем.
	Учащиеся: – А дорога до школы и обратно считается прогулкой? – А если 2 часа из школы возвращаюсь? – А у меня прогулка и общение с друзьями совпадают по времени. – Что такое «режим дня»?
9 класс	
	Учитель: – Смотрите, пишете минуты, а то подумают, что вы действительно по несколько часов занимаетесь. – В бессознательном состоянии они лучше напишут. – А то получится больше 24 часов в сутки.
	Учащиеся: – Вы не покажете директору, что мы написали, а то он подумает: «Какие дебилы здесь учатся». – Что такое «внешкольные занятия», «школы дополнительного образования»? – Что такое «кружки», «телефон», «общение с друзьями»? – А компьютер на уроке считается? – Я написал, что за компьютером 1 час, а на самом деле – 10 часов. – Что такое «режим дня»?
10 класс	
	Учителя: отсутствовали.
	Учащиеся: – Я ем в 6.45, а потом в 18.30 и через каждый час еще. В школе не ем после того, как 2 раза отравился. – Выхожу из дома в школу в 7 часов утра. – А что такое «общение с друзьями»? А в школе считается? – А прогулкой «дорога в школу» считается? – За компьютером – бесконечно. – А если я программы пишу за компьютером? – А я учу уроки и смотрю телевизор. – А что такое «кружки», «школы дополнительного образования»? – А что такое «режим дня»?
11 класс	
	Учителя: отсутствовали.
	Учащиеся: – А зачем это писать про питание, что вы нас кормить будете? – Я сплю 3 часа в будни (ночью). – А вдруг вы узнаете по почерку? – Я прихожу домой сразу включаю компьютер, музыку. – А мы неправду напишем. – Я на еду вообще время не трачу – ем во время занятий. – Я посуду мою – зарабатываю деньги на учебу. – Что такое «общение с друзьями»?

<ul style="list-style-type: none"> – Что такое «кружки», «школы дополнительного образования», «внешкольные занятия»? – А если я на курсы в институт хожу – это «внешкольные занятия»? – Нельзя оценить по времени «домашнее задание». – Что такое «режим дня»?
--

Ответы испытуемых на первый вопрос анкеты «Режим дня» «Ежедневное время сна» (будни, выходные, каникулы) представлены в табл. 4.

Табл. 4. Время ежедневного сна учащихся в будни (часов) [1]

Класс	8	9	10	11
Пол				
Девочки	7,5	6,9	6,9	6,9
Мальчики	8,2	7,3	7,3	7,1
норма для возраста	9,0	9,0	9,0	8,5

Таким образом девочки 8-х классов недосыпают 1,5 часа ежедневно, мальчики – 40 минут.

Девочки 9 и 10 классов недосыпают чуть больше 2-х часов, мальчики 1 час 10 минут. 11 классов – девочки 1 час 10 минут, мальчики 1 час 15 минут. Так как это средние данные, то у отдельных детей разница может быть и больше. Кроме того, в восьмых классах учатся не менее трех человек в возрасте 12 лет, а им положено спать 9,5 часов.

Недостаток сна отмечают в пожеланиях по режиму дня все возрастные категории. У 8-х и 9-х классов девочки и мальчики ставят увеличение времени сна на первое место. В 10-х классах девочки ставят на первое место, а мальчики на второе. В 11-х классах и мальчики и девочки на второе место ставят увеличение времени сна в пожеланиях по режиму дня.

Недосыпание неблагоприятно сказывается на самочувствии и здоровье учащихся. При продолжительности ночного сна 13-летних учащихся (8-ые классы) 7,5-8 часов их работоспособность снижается на 30% по сравнению с обычной (при 9-10 часовом сне). Также и у 14-15- летних подростков. Недосыпание на 1,5-2 часа резко снижает работоспособность после первых уроков. У утомленных большой нагрузкой школьников продолжительность сна сокращается за счет позднего засыпания. К тому же сон оказывается поверхностным.

Школьники становятся возбудимыми, рассеянными, легко отвлекающимися, неадекватно реагируют на замечания [1].

Недостаток сна оказывается благоприятным фоном для развития психосоматических, нервно-психических и психиатрических заболеваний, если учесть, что дети в спецшколах отобраны по высокому уровню способностей, а талантливые дети нередко находятся в ситуации

пограничного состояния; особенно уязвимы в плане здоровья, в том числе и психического. Как видно из таблиц – особенно страдают девочки. Врачи даже придумали свой термин «Синдром отличницы». Это признаки гиподинамии и усталости, приносящие вред функции деторождения.

Пожелания по режиму дня рассмотрены в табл. 5.

Табл. 5. Пожелания по режиму дня

Класс	Пожелание	Девочки (%)	Мальчики(%)
8	Больше спать Начало уроков перенести на час позже	38%	19%
9	Хочу спать !!!!! Хочу не делать уроки весь день – гулять и спать Все нормально, не считая сна Кушать и спать	22%	9%
10	Больше спать Хочу больше спать – школа не дает	25%	9%
11	Спать Я бы хотела больше спать, т.к. мой организм требует отдыха, а сплю я некрепко и не могу во сне отдохнуть Начинать занятия в 9.00 или в 9.30 Пожалуйста! Пожалуйста! Я не высыпаюсь, я хорошо себя чувствую, если ложусь спать в 1 час ночи, а просыпаюсь в 9-10 часов утра	10%	6%

Высказывания учащихся свидетельствуют об определенных невротических нарушениях сна: некрепкий сон, долго не могут заснуть, несмотря на усталость. И, кроме того, сказываются возрастные особенности работы мозга у юношей 15, 16, 17 лет, они заключаются в том, что мозговые структуры проявляют большую активность в ночное время, поэтому юноши допоздна занимаются интеллектуальной деятельностью и позже ложатся спать и вынуждены позже вставать, чтобы выспаться. Эти

особенности работы мозга подтверждаются исследованиями американских ученых и инновациями в американских школах, в частности, перенесение начала занятий на более позднее время (у старшеклассников).

В выходные дни и каникулы режим сна у школьников меняется (нормализуется) (табл. 6).

Табл. 6. Время сна в выходные и каникулы

Класс	8		9		10		11	
	выход	Каникулы	выход	каникулы	выход	Каникулы	выход	каникулы
девочки	9,3	10,4	9,1	10,2	9,1	8,9	8,6	9,3
мальчики	11,4	11,1	9,8	10,1	9,6	9,7	9,0	9,3

В выходные сон у девочек достигает возрастной нормы, у юношей немного превышает ее, за исключением мальчиков 8-х классов, которые спят в выходной на 2,5 часа больше.

В каникулы и у девочек и у мальчиков, особенно 8-х, 9-х классов время сна увеличивается, по сравнению с нормой на 2 часа.

Из графика 1 видно, что в будни время, отводимое на сон, у школьников всех параллелей значительно ниже нормы. В выходные у девочек время сна достигает нормы, у мальчиков намного превышает ее.

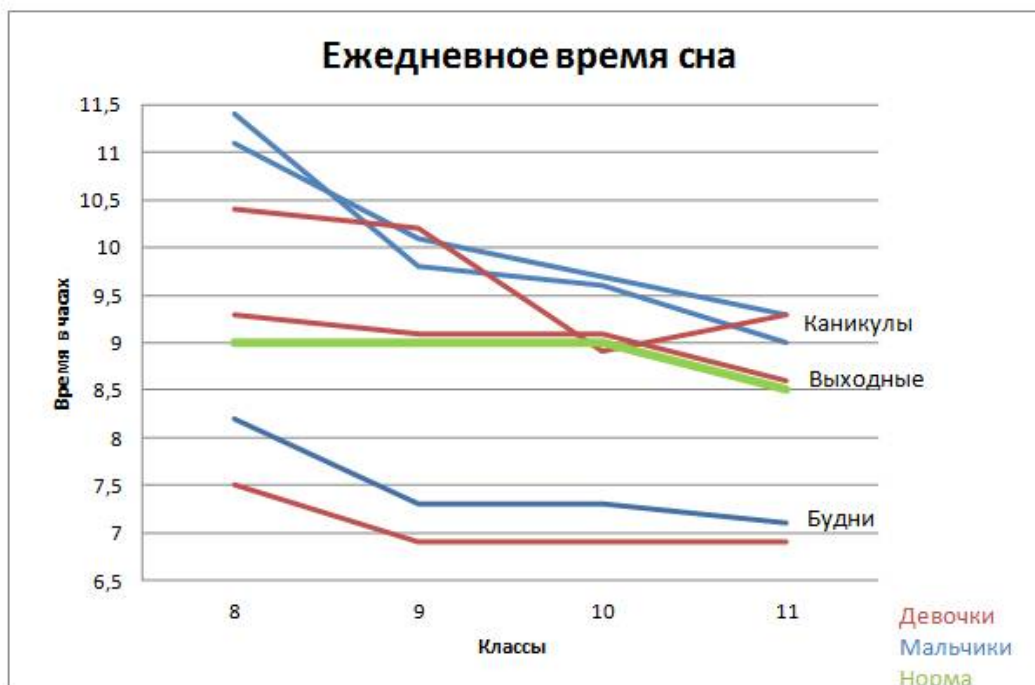


График № 1. Ежедневное время сна

В каникулы у девочек 10-х классов время сна соответствует норме, у учащихся других классов значительно превышает норму. Это свидетельствует

о попытке компенсировать недостаток сна в будни, но компенсация эта не может являться полноценной, так как ни впрямую, ни задним числом ежедневную потребность мозга в отдыхе и во сне удовлетворить нельзя.

Выводы и рекомендации

На основании полученных результатов можно утверждать, что в будни время сна у учащихся лица значительно ниже нормы.

Медицинские и психологические последствия нарушения сна давно известны и доказаны многочисленными экспериментами. Негативное влияние на работу мозга, быструю утомляемость, снижение памяти, внимания, мышления.

Хроническое состояние недосыпания, в течение нескольких лет – это ослабление иммунитета, снижение активности работы всех внутренних органов, в том числе головного мозга, хронический стресс, который ведет к невротическим реакциям, влияющим как на здоровье – частые простудные заболевания, обострение имеющихся и возникновение новых хронических заболеваний, так и на учебную деятельность и поведение.

В учебной деятельности это проявляется в трудностях понимания и запоминания учебного материала, медлительности, невротической лени, торможении всех мыслительных процессов. Подобная учебная деятельность вызывает соответствующую реакцию учителей и родителей – двойки, выговоры, запреты, наказания, что приведет к срывам поведения: дерзости, грубости, агрессии, в том числе аутоагрессии в отношении взрослых и сверстников (вплоть до суицидов), ложь, опоздания, прогулы, употребление спиртных напитков, негативное отношение к учебе и, в конечном счете, снижению способности к обучению.

К сожалению, учителя имеют слабое представление о санитарно-гигиенических нормах, это видно даже из подсказок ученикам: «Спите 6 часов ночью и один час днем». Эта норма хороша для взрослого человека, но не для 15-летнего подростка.

Рекомендовано учителям и организаторам образования изучить физиологические и психологические возрастные нормы и законы работы организма школьника. Строить учебную деятельность в образовательном учреждении, не нарушая эти нормы и законы, а приспособившись к ним. В этом случае мы сможем вырастить здоровое и талантливое поколение в России.

Библиографический список

1. Антропова М.В. Основы гигиены учащихся. М.: Просвещение, 1971.
2. Гариен М. Мальчики и девочки учатся по разному. М.: Астрель, 2004.
3. Драйден Г., Вос Д. Революция в обучении. М.: Парвинэ, 2003.

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского -
Калуга, Российская Федерация

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАСТОЛЬНЫЕ ИГРЫ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ И СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. В статье раскрывается необходимость создания универсальных игровых технологий, которые помогут решать обучающие, просветительские и коррекционные задачи в работе со взрослыми людьми, родителями. Такой технологией являются авторские психологические настольные игры «Иларт». Автором описано значение данных игр в работе специалистов.

Abstract. This article reveals the necessity of creating universal game technology, which can complete educational and correctional tasks in the work with adults, parents. This technology is author's psychological table-top games «Dart». The author explains the significance of these games in the work of specialists.

Ключевые слова: Авторские психологические настольные игры, настольные игры, кандидаты в замещающие родители, замещающие родители, подготовка замещающих родителей, профилактика эмоционального выгорания

Keywords: Author's psychological table-top games; table-top games; potential substitutional parents; substitutional parents; preparation of substitutional parents; prophylactics of burnout

Подготовкой приемных родителей к замещающей заботе в Калужской области по реализации курса Российской Федерации на воспитание детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях замещающих семей занимаются более 8 лет, с 2011 года такую подготовку и сопровождение уже существующих замещающих семей осуществляют специалисты ГКОУ «ЦПМСС». Как показывает практика, при воспитании приёмных детей родители нередко сталкиваются с целым рядом проблем и нуждаются в квалифицированной помощи психологов для диагностики и коррекции не только индивидуальных особенностей ребёнка, но и внутрисемейных отношений, функционирования приёмной семьи в целом.

Опыт показывает, что проведение подготовительных занятий с потенциальными приёмными родителями до того, как они возьмут к себе ребёнка, положительно отражается на результатах: уменьшается число неудачных попыток образования приёмной семьи, уменьшаются трудности в процессе адаптации ребёнка в новой семье. А

просветительская, психологическая коррекционная работа с уже состоявшимися замещающими родителями помогает в решении и предотвращении сложных ситуаций внутри уже существующей замещающей семьи.

Однако, приходя на подготовительные занятия (занятия «Школы кандидатов»), многие родители часто бывают не готовы к восприятию предлагаемой информации относительно развития и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. А состоявшиеся приёмные родители часто не хотят обсуждать сложные моменты, возникающие в их семье, порой бывает трудно вывести их на диалог, чтобы помочь в решении сложных вопросов. Многие приёмные родители стесняются, боятся показать и признать, что у них есть проблемы. И порой бывает уже поздно, когда проблема становится практически неразрешимой или даже губительной для семьи.

Специалистам необходимо использовать такой универсальный метод обучения, который мог бы заинтересовать взрослого и незаметно решать обучающие, просветительские и коррекционные задачи.

Одним из эффективных методов такой работы является игра и игровые технологии.

Свидетельствами того, что люди играли с незапамятных времён, служат доказательства антропологов.

Немало изучено и написано об истории возникновения игр.

Всегда отмечалось, что игра влияет на биологическое, социальное и духовное развитие человека.

Игровая деятельность нашла свое отражение, как в философской, так и в психолого-педагогической литературе Г.Гессе, В.Вундт, Л.Вингейштейн, Т.Манн, Г.Спенсер, Ф. Шиллер, Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, А.А.Вербицкий, М.В.Кларин и многие другие ученые занимались ее изучением.

Человеческая игра возникла как деятельность, отделившаяся от продуктивной трудовой деятельности и представляющая собой воспроизведение отношений между людьми [1]. Сигов К.Б. так определяет понятие игры: «Игра – форма свободного самовыявления человека, которая предполагает реальную открытость миру возможного и разворачивается либо в виде состязания, либо в виде представления (исполнения, репрезентации) каких-либо ситуаций, смыслов, состояний» [5].

Ученые утверждают, что еще жрецы Древнего Египта славились конструированием специальных обучающих и воспитывающих игр. Арсенал таких игр пополнялся.

Платон в своем «Государстве» этимологически сближал два слова: «воспитание» и «игра». Он справедливо утверждал, что обучение ремеслам и воинскому искусству немислимо без игры.

Первые упоминания об «игре» («игрища») в русском языке встречаются еще в Лаврентьевской летописи.

Игры в свою очередь выполняли ряд функций: обучение подрастающего поколения и развлечение.

Как педагогическое явление игру одним из первых классифицировал Фридрих Фребель, теория игры являлась основой его педагогической теории. Подметив дидактичность игры, он доказал, что игра способна решать задачи обучения ребенка. Дальнейшее развитие игровых форм обучения и их изучение показало, что с помощью игры решаются практически все педагогические задачи. Фребель утверждал, что «детская игра – это зеркало жизни свободное проявление внутреннего мира». В игре нет возрастных ограничений.

Выготский Л.С. определяет игру как осмысленную, разумную, целесообразную, планомерную, социально-координированную деятельность, психологическая природа которой идентична психологии труда. Эльконин Д.Б. называл игру «гигантской кладовой настоящей творческой мысли будущего человека» [6].

Начало использования игры как игровой терапии лежит в рамках психоаналитического подхода. Собственно игровую терапию одной из первых использовала А. Фрейд для психотерапии детей. Игровая терапия является относительно молодой отраслью современной психологии, появившись в первой половине XX века, и первоначально ориентируясь на работу с детьми.

В настоящее время игра используется и в работе со взрослыми в групповой психотерапии и социально-психологическом тренинге, в виде специальных упражнений, заданий на невербальные коммуникации, разыгрывание различных ситуаций.

Игра – уникальный метод работы. Игра и игровая терапия может выполнять сразу несколько функций: диагностическую, терапевтическую и обучающую.

Рубинштейн С.Л. описывает игру как осмысленную деятельность, совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива. По его словам, суть человеческой игры, в способности отображая, преобразовать действительность.

Игра у взрослого «исходит из потребностей и интересов и служит развитию определённых способностей или сторон его личности» [4].

В игре, применяя на себе различные роли, и действуя в различных ситуациях, человек проявляет свои личностные особенности. В игре трудно «исказить правильность» выбора той или иной ситуации, высказать социально одобряемые ответы и действовать, исходя из «желательных» ролей. «...Что в ней (игре) существенно, - в ней подлинно реально: реальны,

подлинны чувства, желания, замыслы, которые в ней разыгрываются, реальны и вопросы, которые решаются» [4].

В тоже время игра создает безопасный и внешне контролируемый путь для выражения собственных эмоций, поскольку сами эмоции или объекты, на которые они направлены, скрыты, часто не осознаваемы. Кроме того игровая форма работы позволяет снизить напряженность и тревогу от самого процесса консультирования, обучения, тренинга.

Игра дает уникальную возможность «потренироваться» действовать в разных ситуациях, оценить возможные плюсы и минусы своего поведения, не причиняя никому вреда.

В 2008 году была создана первая психологическая настольная игра для работы с кандидатами в приёмные родители - «100 шагов к принятию ребёнка в семью», авторы данной игры - педагоги-психологи Артёмова О. В. и Илюшина М. И.

Цель данной игры: актуализация теоретических и практических знаний по психологии и педагогике родительства, отработка умений и навыков по решению проблем развития и воспитания приёмного ребёнка, повышение уровня родительской компетентности.

Использование именно настольных игр в работе с клиентами обусловлено рядом причин:

Настольная игра – технология, основанная на манипуляции относительно небольшим набором предметов, которые могут целиком разместиться на столе или в руках играющих. Это делает её выгодной с точки зрения экономии пространства для занятий [2].

Настольная игра создает широкое пространство для методического обеспечения работы специалиста. Готовая игра – прописанная игровая технология с необходимым стимульным и демонстрационным материалом [3].

На сегодняшний момент разработано 19 игр, из них: 8 настольно-печатных психологических игр, 2 настольно-печатных ассоциативных игр, 9 наборов ассоциативных игр, для наших клиентов: кандидатов в замещающие родители, замещающих родителей, специалистов с ними работающих и других категорий клиентов.

Каждая игра это целая система, в которую включены: цели (от предполагаемой деятельности), задачи, решаемые с помощью технологии, сюжет, задания, образы. Настольно-печатные игры моделируют ситуацию: создания приемной семьи, функционирования уже созданной, способы взаимодействия родителей и детей в семье. Отвечая на предлагаемые вопросы, действуя в заданной ситуации, родители оценивают свои ответы и поступки, могут потренироваться действовать, найти приемлемый для них способ выхода из сложной ситуации.

Использование психологических настольных игр дает уникальные результаты в работе с клиентами: клиент как бы «выносит» свои чувства и мысли на поверхность без усилия и специальной работы, а столкнувшись с ними, либо учится их интерпретировать, либо отбрасывает, либо категорически отрицает. Но, во всяком случае, происходит их осознание, что помогает в решении многих проблемных ситуаций.

Уникальность игрового метода в том, что обыгрываемые или предлагаемые ситуации не настоящие, а эмоции и отношения настоящие. В жизни у человека появляется уникальная возможность скорректировать свои действия и поступки в зависимости от полученных в игре реакций и последствий от моделируемой ситуации.

Специалист в такой игре может увидеть причины трудностей собеседника - агрессии, одиночества, злобы, замкнутости и т.п. и если клиент затрудняется, подсказать, допустимые способы решения трудной ситуации.

По словам С.Л. Рубинштейна: «Личность и её роль в жизни теснейшим образом взаимосвязаны; и в игре через роли, которые человек на себя принимает, формируется и развивается его личность, он сам» [3].

Библиографический список

1. Бородай Ю.М. Воображение и теория познания. М., 1966.
2. Илюшина М.И. Игры в работе с родителями и специалистами // Психологическая газета от 29.01.2014 г. <http://psy.su/feed/2671/>
3. Илюшина М.И., Артемова О.В. Инновационные игровые технологии в работе с замещающими семьями. Калуга, 2013. - С. 6.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – 2-е изд. - СПб. : Питер, 2002. - 720 с.
5. Сигов К.Б. Философский словарь. М.: Республика - 2001. - с. 195–196.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.

УДК 159.9+378.14

А.А. Кабешева

Южноукраинский национальный педагогический университет имени
К.Д. Ушинского - Одесса, Республика Украина

ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УСЛОВИЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНОГО ТЕЛЕФОНА

Аннотация. В данной работе изучались эмоциональные состояния студентов в зависимости от условий и уровня использования мобильного телефона. Показано, что рост злости, печали, грусти и скуки в случае, когда использование мобильного телефона невозможно, наиболее присуще студентам, которые относятся к нему как к "лучшему другу" (высокий уровень использования). Эмоциональное состояние студентов, которые используют мобильный лишь как "помощника" (средний уровень), колеблется за направлением усиления радости в условиях длительного использования и печали - при невозможности пользоваться телефоном. Эмоциональное состояние студентов, которые относятся к нему только как к дополнительному средству общения (низкий уровень), почти не зависит от условий использования мобильного телефона.

Abstract. In this work the emotional states of students were studied depending on terms and level of the use of mobile telephone. It is shown that height of malice, sorrow, sadness and boredom in the case when the use of mobile telephone is impossible, most inherent to the students who behave to it as to the "best friend" (high level of the use). The emotional state of students who use mobile only as a "helper" (middle level) hesitates in direction of strengthening of gladness in the conditions of the protracted use and sorrow - at impossibility to use a telephone. The emotional state of students who behave to it only as to the additional means of intercourse (low level) does not almost depend on the terms of the use of mobile telephone.

Ключевые слова: Эмоциональные состояния, студенты, использование мобильного телефона

Keywords: The emotional states, students, use of mobile telephone

Использование мобильного телефона открывает большие возможности для общения, получения и передачи информации, разрушает расстояние между людьми, дает возможность идти в ногу со временем, является неотъемлемым атрибутом современного человека, потому и его влияние на развитие и формирование личности является актуальным, однако недостаточно изученным. За относительно короткий период использования мобильного телефона, он становится одним из наиболее распространенных средств удовлетворения разных потребностей и

мотивов психической деятельности человека. Некоторые ученые (В.А. Плешаков, Л. Форутнати и др.) в этом аспекте выделяют определенную цивилизационную культуру нового поколения людей, которые формируются в условиях глобализации информационного общества. Также среди многочисленных, как позитивных, так и негативных моментов, специалисты отмечают, что одной из ведущих особенностей психической деятельности личности при общении с помощью мобильного телефона выступает эмоционально сфера человека, рядом с интеллектуальной и другими познавательными сферами (Дж. Агар, Дж. Майерсон, Е. Кац, Р. Линг, Б. Иттр, Л. Фортунати и др.).

Исходя из вышеизложенного, в своей работе мы поставили цель провести исследование эмоциональных состояний студентов в зависимости от уровня и условий использования мобильного телефона.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- во-первых, выяснить состояние изученности проблемы влияния общения по мобильному телефону на эмоциональные состояния студентов;
- во-вторых, провести эмпирическое исследование влияния условий и уровня использования мобильного телефона на эмоциональные состояния студентов.

Обобщение численных исследований [2; 3; 9; 10 и др.] показывает, что телефон как средство передачи и получения информации имеет свою историю. Условно можно выделить три этапа в его распространении: первый (60-ые годы XIX века), который можно назвать началом эры телефонии, связан с поиском средств оперативной передачи информации с применением разных технических приборов. После 1876 г. телефонная связь становится самым востребованным видом оперативной связи, как по количеству абонентов-пользователей, так и по объемам информации, переданной по сетям. Второй этап (70-ые годы XX века) - это широкое и активное внедрение новых технологий, развиваются такие дополнения телефонии, как мобильные сети связи, активное внедрение мобильных телефонов. Третий этап (конец XX - начало XXI века) можно считать научно-технической революцией, полным преодолением препятствий в общении между людьми независимо от расстояния (рост мультимедийных дополнений, передача видеоконференций и тому подобное). Следует отметить, что с изменением содержания телефонии (современные технологии, приобретение новых свойств и возможностей в предоставлении услуг) изменяется отношение к ней пользователей. Именно поэтому выделяя мобильный телефон в сфере психической деятельности личности, следует выделить его преимущества над другими возможностями передачи и получения информации между людьми.

Опираясь на разные данные исследований [1; 4; 5; 7 и др.], в аспекте оптимизации функций психической деятельности, можно выделить

следующие общие преимущества использования мобильного телефона: оперативность, массовая доступность, возможность прервать контакт, пространственные особенности (дистанция между коммуникаторами), а также те, которые касаются именно психической деятельности личности (развитие рефлексии благодаря получению и передаче информации, формирование принципиально нового информационно-коммуникативного поля общения, снятие определенного эмоционального напряжения благодаря мобильному телефону и т.д.). Следует отметить также, что опосредованное мобильным телефоном общение требует незначительной психической работы, потому что этот процесс эмоционально и физически менее напряженный и рискованный чем личностная коммуникация.

Развитие технических возможностей и соответствующее расширение спектра мобильных услуг привели к появлению устройства, используемого в самых разных сферах современной жизни, немислимой без постоянного эмоционального переживания. На эмоциональные ценности и реакции человека влияет не только функции, но и все растущее разнообразие новых мобильных устройств.

Таким образом, решая поставленную задачу, для исследования эмоциональных состояний студентов использовались адаптированные шкалы Дембо-Рубинштейн. В модифицированной нами методике было выделено 8 шкал: радость, удовольствие, злость, гнев, печаль, грусть, безразличие, скука. Каждая эмоция была представлена шкалой от минимума (фактически не выражено) до максимума (выражено до предела), по которой исследуемый может набрать максимально 10 баллов, минимально - 0 баллов. В первом варианте анкеты испытуемый должен был отметить насколько выражена у него каждая из перечисленных эмоций при длительном использовании мобильного телефона (разговор, смс-переписка, игры и так далее). Вторым вариантом анкеты определял, какие эмоции более выражены, когда в силу каких-то обстоятельств исследуемые не могли использовать мобильный телефон (важная встреча, лекция, просмотр фильма в кинотеатре, села батарея и так далее).

Решая поставленное задание, нами была создана собственная методика "Диагностика психоэмоциональных особенностей пользователей мобильным телефоном" [12]. Методика содержит 71 утверждение, сгруппированных в 8 шкал, которые позволяют выявить и количественно оценить такие особенности: коммуникативные, эмотивные, конативные, когнитивные, мотивационные, а также склонность к зависимости и субъективную оценку своего отношения к мобильному телефону. Выделенные особенности фактически отображают соответствующие показатели, что нами дифференцируются в три уровня: высокий уровень, средний уровень, низкий уровень использования мобильного телефона.

Также следует отметить, что актуальными в данном аспекте является изучение психологических особенностей влияния мобильного телефона именно на студенческую среду, ведь в современном молодежном обществе мобильный телефон из средства развития становится средством регресса эмоциональной сферы личности. Рядом исследований установлено, что именно в юношеском возрасте, индивид владеет наибольшей сензитивностью к изменению условий, в том числе к влиянию информационных технологий, являясь наиболее активной группой социума, которая пользуется услугами мобильного и сетевого общения.

Таким образом, в основную выборку исследования вошли студенты разных ВУЗов г. Одессы в количестве 204 человека возрастом 18-23 года. На основе полученных первичных данных, исследуемые условно были разделены на три группы. Первую группу (45 студента) составили лица с высоким уровнем использования мобильного телефона, которые относятся к мобильному телефону, как к "лучшему другу", используя его как цель общения, источник позитивных эмоций. Вторая группа (95 студентов) - это испытуемые со средним уровнем использования, для которых мобильный телефон является средством связи, своеобразным "помощником", однако не способным заменить непосредственное общение. К третьей группе (64 студента) были отнесенные лица с низким уровнем использования, для которых телефон стал лишь "дополнительным средством общения", которое используется исключительно за потребностью.

Изучение эмоциональных состояний студентов с разным уровнем и при противоположных условиях использования мобильного телефона позволило зафиксировать определенные тенденции, присущие общей выборке испытуемых.

Так, рассматривая средние значения показателей, которые характеризуют эмоциональные состояния студентов при условиях длительного использования мобильного телефона и в случае невозможности пользоваться им (модифицированные шкалы Дембо-Рубинштейн), можно отметить, что выраженность показателей "Радость" и "Удовольствие" в обоих случаях более высокое чем проявление других эмоциональных состояний (рис.1).

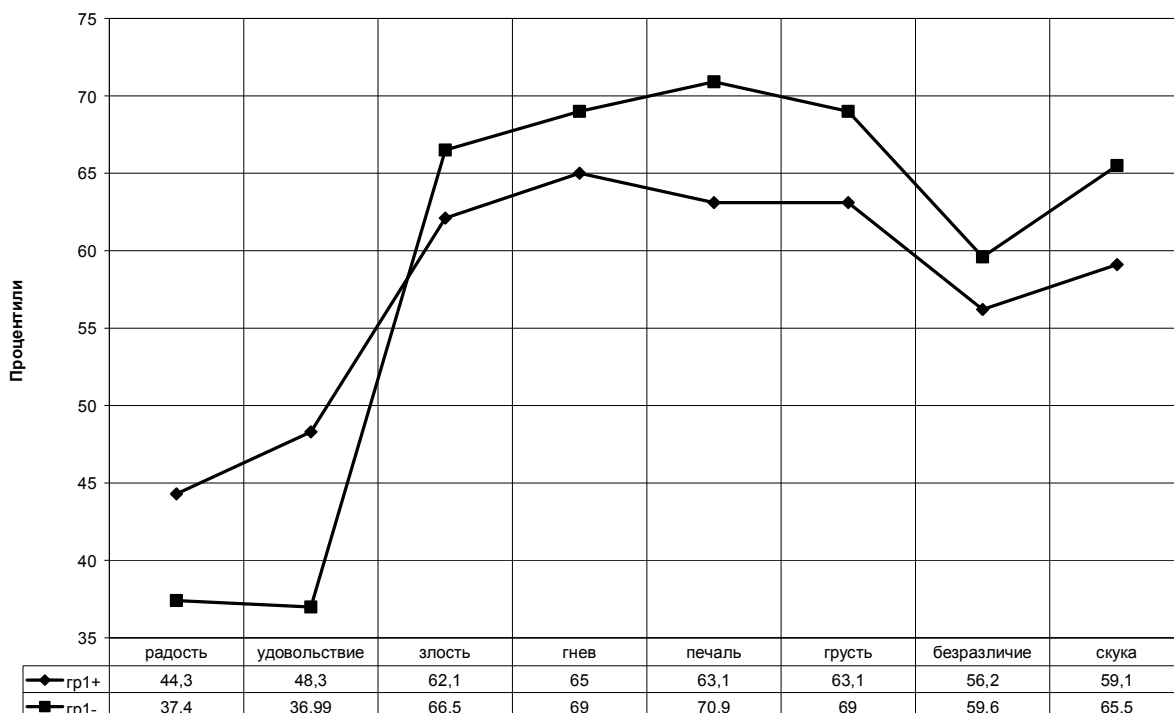


Рис. 1. Средние значения показателей, которые характеризуют эмоциональные состояния студентов при условиях длительного использования мобильного телефона и в случае невозможности пользоваться им.

При условиях длительного использования мобильного телефона среднее проявление показателя "Радость" составляет 6,79 балла, показателя "Удовольствия" 6,65 балла, в то время как среднее значение других показателей не превышает 3 баллов. Так же при условиях невозможности использования мобильного телефона радость и удовольствие являются наиболее присущими эмоциями для испытуемых из общей выборки, поскольку средние значения проявления этих эмоций составляют 5,99 балла и 5,90 балла соответственно.

Однако отметим, что при условиях невозможности использования мобильного телефона студенты продемонстрировали проявление эмоциональных состояний, несколько отличающееся от предыдущего случая. Обосновывая это утверждение, обратимся к статистическим данным о достоверности отличий по результатам двух тестирований - в условиях длительного использования мобильного телефона и в случае невозможности пользоваться им (см. табл. 1.).

Таблица 1. Статистически достоверные отличия в выраженности показателей, которые характеризуют эмоциональные состояния студентов в условиях длительного использования мобильного телефона и в случае невозможности пользоваться им

Условия тестирования	Эмоциональные состояния студентов								
	Статистический показатель	Радость	Удовольствие	Злость	Гнев	Печаль	Грусть	Безразличие	Скука
ДИМТ	x	6,79	6,65	2,61	2,38	2,29	2,31	3,02	2,51
НИМТ	x	5,99	5,90	3,17	2,59	2,99	2,88	3,51	3,06
	t	3,14**	2,78**	2,12*	-	2,89**	2,33*	-	2,10*

Примечания. Тут и далее: 1. ДИМТ - тестирование при условиях длительного использования мобильного телефона; НИМТ - тестирование при условиях невозможности использования мобильного телефона; 2. x - среднее значение показателя в выборке; t - значения критерия Стьюдента; 3. * - отличия статистически достоверны на уровне $p < 0,05$; ** - отличия статистически достоверны на уровне $p < 0,01$.

Данные, приведенные в таблице 1, показывают, что при условиях невозможности использования мобильного телефона выраженность показателей "Радость" и "Удовольствие" значительно ниже, чем при условиях длительного использования мобильного телефона. Об этом свидетельствует разница между средними значениями в 0,8 балла и 0,75 балла соответственно, а также значения t - критерия Стьюдента 3,14 балла ($p < 0,01$) для показателя "Радость" и 2,78 балла ($p < 0,01$) - для показателя "Удовольствия".

Кроме того, существенные отличия определены при сравнении выраженности в разных условиях показателя "Злость", где среднее значение при условиях невозможности использования мобильного телефона больше на 0,56 балла, чем при условиях длительного использования мобильного телефона ($t=2,12$; $p < 0,05$), что свидетельствует о тенденции к росту злости студентов в случае ограничения доступа к мобильному общению.

Такое же направление (рост выраженности при условиях невозможности использования мобильного телефона) имеют показатели "Печаль", "Грусть" и "Скука", причем статистическая проверка

подтверждает достоверность выявленных отличий между их проявлением в разных условиях использования.

Вышеперечисленные данные позволяют отметить такие тенденции в эмоциональной сфере студентов в различных условиях взаимодействия с мобильным телефоном: во-первых, преобладание в эмоциональном фоне радости и удовольствия независимо от условий взаимодействия с мобильным телефоном; во-вторых, существенное снижение радости и удовольствия, а также рост злости, печали, грусти и скуки в случае, когда использование мобильного телефона невозможно.

Однако, эти данные показывают лишь общие тенденции и не дают нам основание считать, что эмоциональные состояния испытуемых зависят от уровня использования ими мобильного телефона. Поэтому дальнейшим заданием, которое решалось, стало выяснение характера связи между эмоциональными состояниями студентов и особенностями использования ими мобильного телефона (табл. 2).

Таблица 2. Взаимосвязи показателей, которые характеризуют особенности использования мобильного телефона, с эмоциональными состояниями студентов при разных условиях использования мобильного телефона

Показатель и	КОМ	ЭМОТ	КОН	КОГН	МОТИВ	СКЛкад	СУБоц	ОБЦ
при условиях длительного использования мобильного телефона								
Злость	0,189**	0,226**			0,150*	0,230**	0,177*	0,228*
Печаль							0,139*	0,145*
Грусть						0,147*	0,173*	0,160*
Скука							0,149*	
при условиях невозможности использования мобильного телефона								
Злость	0,260**	0,272**	0,250**		0,149*	0,262**	0,240**	0,301*
Печаль	0,226**	0,306**	0,233**	0,150*	0,233**	0,170*	0,265**	0,302*
Грусть	0,207**	0,334**	0,242**	0,204**	0,266**	0,252**	0,256**	0,336*
Скука	0,246**	0,210**	0,254**	0,171*	0,260**	0,256**	0,212**	0,310*

Примечания. Тут и далее: 1. В таблицы указанные только значимые корреляционные связи; 2. * - уровень значимости $p \leq 0,05$; ** - уровень значимости $p \leq 0,01$

Анализ корреляционных связей показал, что показатели, которые характеризуют состояния радости и удовольствия в целом не имеют значимых корреляций с показателями, которые определяют особенности

использования мобильного телефона, а следовательно, изменения их проявления в зависимости от условий использования мобильного телефона, не имеют прямой связи с общением по телефону.

Относительно эмоциональных состояний злости, печали, грусти и скуки, данные корреляционного анализа показывают статистически достоверные прямые связи соответствующих показателей с общим показателем использования мобильного телефона "ОБЩ" и субъективной оценкой отношения к мобильному телефону показателем "СУБоц" при условиях длительного использования мобильного телефона, а также почти со всеми показателями, которые характеризуют особенности взаимодействия с мобильным телефоном, при условиях невозможности его использования.

Эти данные свидетельствуют о взаимосвязи высокой частоты, длительности, насыщенности, эмоциональной окрашенности мобильного общения с проявлением злости, печали, грусти и скуки в условиях длительного использования мобильного телефона, а также их усиления в случае, когда использование мобильного телефона невозможно.

То есть, тенденции к росту злости, печали, грусти и скуки в случае, когда использование мобильного телефона невозможно, с высокой достоверностью будет отмечаться лишь у лиц с высоким уровнем использования мобильного телефона, тех для кого телефон стал "лучшим другом". Относительно остальных пользователей, наличие этой тенденции нуждается в дополнительной проверке путем сравнения выраженности показателей, которые характеризуют эмоциональные состояния студентов с разным уровнем использования мобильного телефона, при условиях длительного использования мобильного телефона и в случае невозможности пользоваться им.

Анализ средних значений показателей, которые характеризуют эмоциональные состояния студентов, которые относятся к мобильному телефону как к "лучшему другу", при условиях длительного использования мобильного телефона и в случае невозможности пользоваться им, позволяет зафиксировать те же тенденции в выраженности показателей, которые были получены на общей выборке испытуемых. Однако, разница между средними значениями показателей "Удовольствие", "Злость", "Печаль", "Грусть" и "Скука" более выражена (рис.2).

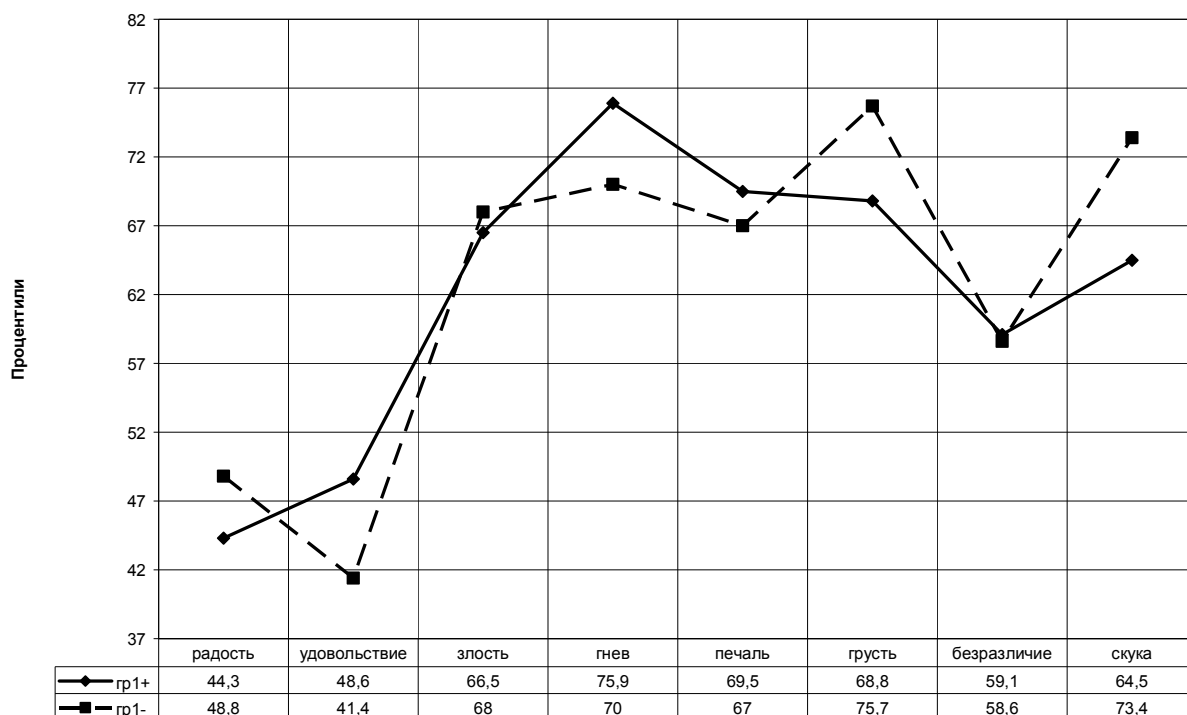


Рис. 2. Средние значения показателей, которые характеризуют эмоциональные состояния студентов, которые относятся к мобильному телефону как к "лучшему другу", при условиях длительного использования мобильного телефона и в случае невозможности пользоваться им

Так, по показателю "Удовольствие" среднее значение тестирования при условиях невозможности использования мобильного телефона на 1,44 балла ниже, чем при условиях длительного использования мобильного телефона. И наоборот при соответствующем сравнении выше оказываются средние значения показателя "Злость" на 1,05 балла, показателя "Печаль" на 1,23 балла, показателя "Грусть" на 1,46 балла и показателя "Скука" на 1,73 балла. Если обратиться к статистической проверке определенных отличий, можно выяснить, что все они имеют высокий уровень достоверности (табл. 3.). Следовательно, проведенный анализ результатов оценки эмоциональных состояний студентов, которые относятся к мобильному телефону как к "лучшему другу", то есть с высоким уровнем использования, при условиях длительного взаимодействия с мобильным телефоном и в случае невозможности пользоваться им, позволяет говорить о существенном снижении удовольствия, а также росте злости, печали, грусти и скуки в случае, когда использование мобильного телефона невозможно.

Таблица 3. Статистически достоверные отличия в выраженности показателей, которые характеризуют эмоциональные состояния студентов, которые относятся к мобильному телефону как к "лучшему другу", в условиях длительного использования мобильного телефона и в случае невозможности пользоваться им

Условия тестирования	Эмоциональные состояния студентов								
	Статистический показатель	Радость	Удовольствие	Злость	Гнев	Печаль	Грусть	Безразличие	Скука
ДИМТ	x	6,75	6,77	3,25	3,23	2,77	2,80	3,37	2,95
НИМТ	x	6,00	5,33	4,30	3,41	4,00	4,26	4,01	4,67
	t	-	2,71**	-	-	2,49**	2,69**	-	2,76**

Если обратиться к средним значениям показателей, которые характеризуют эмоциональные состояния студентов, которые относятся к мобильному телефону как к "помощнику" (средний уровень), при условиях длительного использования мобильного телефона и в случае невозможности пользоваться им, можно увидеть, что по показателям "Гнев" и "Безразличие" средние значения двух тестирований почти не отличаются. Однако, средняя выраженность показателей "Радость", "Удовольствие", "Злость", "Печаль", "Грусть" и "Скука" имеет определенные отличия (рис. 3.).

Среднее значение тестирования при условиях невозможности использования мобильного телефона ниже, чем при условиях длительного использования мобильного телефона по показателю "Радость" на 0,96 балла и по показателю "Удовольствие" на 0,55 балла, и по показателю "Злость" на 0,45 балла, показателя "Печаль" на 0,75 балла, показателя "Грусть" на 0,52 балла и показателя "Скука" на 0,32 балла.

Статистическое сравнение определенных отличий показало, что лишь некоторые из них могут считаться достоверными (табл. 4).

Данные, приведенные в таблице 4, указывают на то, что уровня достоверности достигают лишь отличия в выраженности показателя "Радость", где $t=2,67$; $p<0,01$, и показателя "Печаль", где $t=2,11$; $p<0,05$. То есть, эмоциональное состояние студентов, которые используют мобильный телефон лишь как "помощника", в различных условиях колеблется лишь по направлению усиления радости в условиях длительного использования и печали - при невозможности пользоваться телефоном.

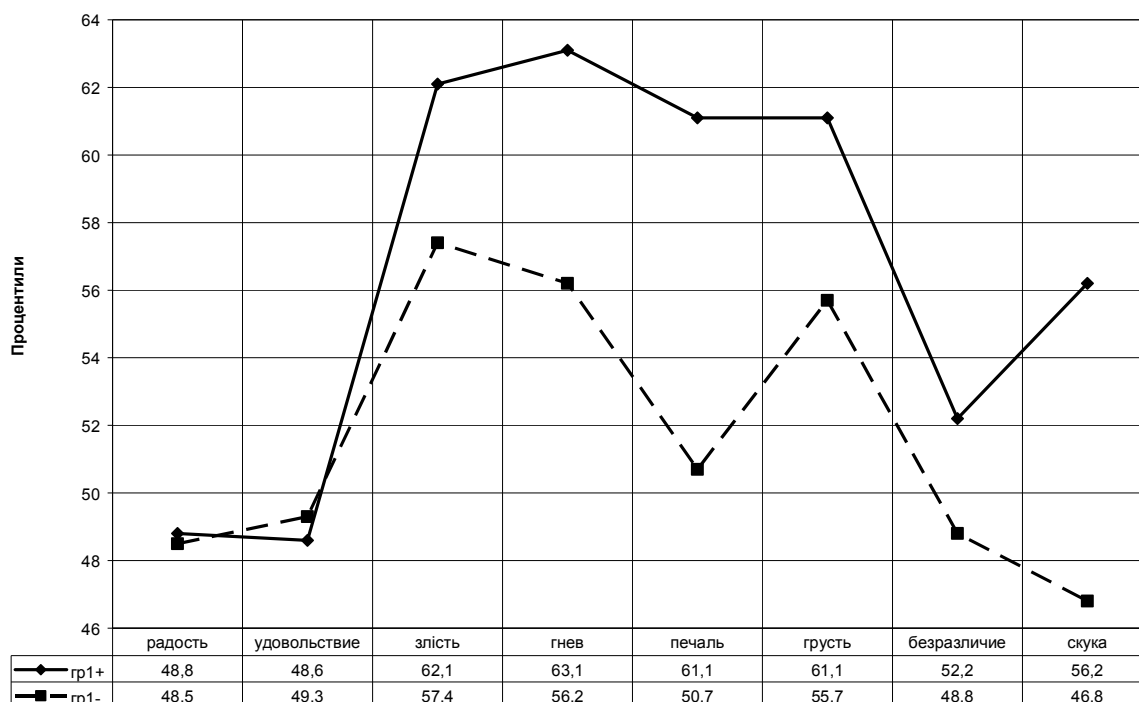


Рис. 3. Средние значения показателей, которые характеризуют эмоциональные состояния студентов, которые относятся к мобильному телефону как к "помощнику" (средний уровень), при условиях длительного использования мобильного телефона и в случае невозможности пользоваться им

Таблица 4. Статистически достоверные отличия в выраженности показателей, которые характеризуют эмоциональные состояния студентов, которые относятся к мобильному телефону как к "помощнику" (средний уровень), в условиях длительного использования мобильного телефона и в случае невозможности пользоваться им

Условия тестирования	Эмоциональные состояния студентов								
	Статистический показатель	Радость	Удовольствие	Злость	Гнев	Печаль	Грусть	Безразличие	Скука
ДИМТ	x	7,07	6,73	2,85	2,41	2,21	2,29	2,95	2,41
НИМТ	x	6,11	6,18	3,30	2,64	2,97	2,81	3,18	2,73
	t	2,67**	-	-	-	2,11*	-	-	-

Относительно средних значений показателей, которые характеризуют эмоциональные состояния студентов, которые относятся к мобильному

телефону как к "дополнительному средству общения" (низкий уровень), при условиях длительного использования мобильного телефона и в случае невозможности пользоваться им, за большинством показателей средние значения двух тестирований почти не отличаются. (рис. 4).

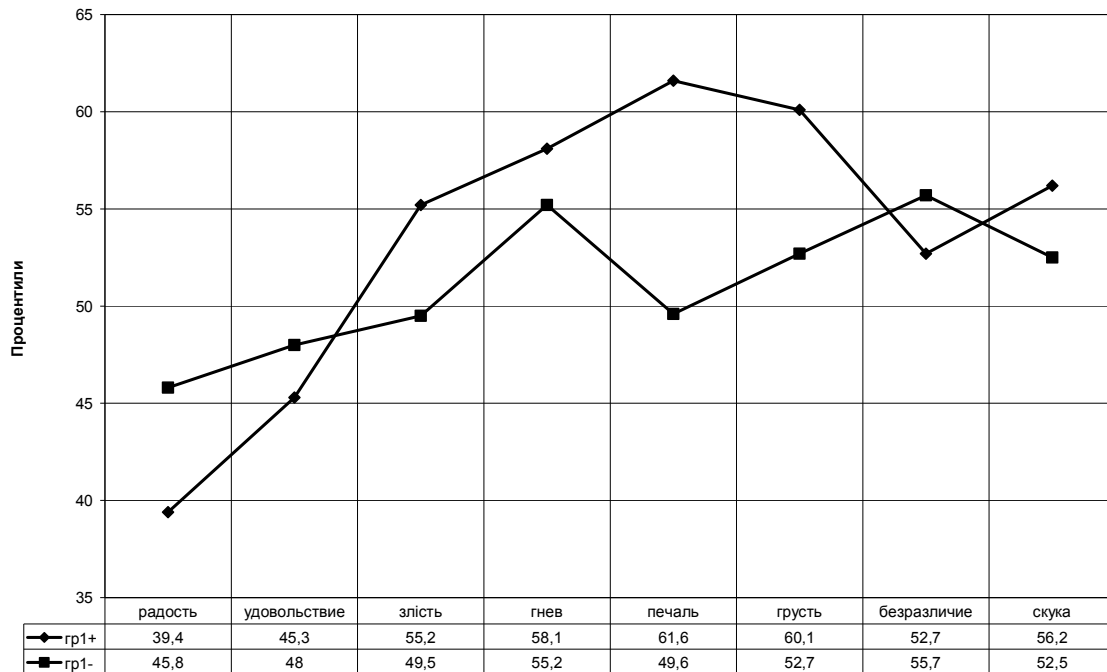


Рис. 4. Средние значения показателей, которые характеризуют эмоциональные состояния студентов, которые относятся к мобильному телефону как к "дополнительному средству общения" (низкий уровень), при условиях длительного использования мобильного телефона и в случае невозможности пользоваться им

Как можно увидеть из Рис. 4, есть определенные отличия в средней выраженности показателей "Радость", "Удовольствие" и "Безразличие", однако проверка по критерию Стьюдента показала, что они не могут считаться статистически достоверными. А следовательно, необходимость длительно использовать мобильный телефон или невозможность пользоваться им - эти условия существенно не отражаются на эмоциональном состоянии студентов, которые имеют низкий уровень использования мобильного телефона и относятся к нему лишь как к дополнительному средству общения.

В целом проведение теоретико- экспериментального исследования эмоциональных состояний студентов при противоположных условиях использования мобильного телефона позволило сделать такие выводы:

1. Показано, что несмотря на актуальность, проблема влияния мобильного телефона на эмоциональную сферу студентов является недостаточно исследованной.

2. Доказано, что преобладание в эмоциональном состоянии радости и удовольствия не зависит от уровня использования мобильного телефона и условий взаимодействия с ним.

3. Установлена взаимосвязь высокой частоты, длительности, насыщенности, эмоциональной окрашенности мобильного общения с проявлением злости, печали, грусти и скуки в условиях длительного использования мобильного телефона, а также их усиления в случае, когда использование мобильного телефона невозможно.

4. Определено, что рост злости, печали, грусти и скуки в случае, когда использование мобильного телефона невозможно, наиболее присуще студентам, которые относятся к нему как к "лучшему другу" (высокий уровень). Эмоциональное состояние студентов, которые используют мобильный лишь как "помощника" (средний уровень), колеблется за направлением усиления радости в условиях длительного использования и печали - при невозможности пользоваться телефоном. Эмоциональное состояние студентов, которые относятся к нему только как к дополнительному средству общения (низкий уровень), почти не зависит от условий использования мобильного телефона.

Библиографический список

1. Выгонский С.И. Телефонная (мобильная) психология/ С.И. Выгонский [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://sv-cyber.ru/mobilpsy/>
2. Кабешева А.О. О специфике и особенностях опосредованного мобильным телефоном общения / А.О. Кабешева // Актуальні проблеми практичної психології: збірник праць Міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених та студентів, (Одеса, 19 квітня, 2013р.) / ПНПУ імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2013. – С. 50–55.
3. Корягина О.П. Проблемы мобильной зависимости и причины их возникновения./ О.П. Короленко. // Вопросы психологии. – 2006. - №1. – С. 14–19.
4. Кувшинов Ю.А. Влияние компьютера и сотового телефона на физическое и психическое здоровье студентов/ Ю.А. Кувшинов // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – №6; [Электронный ресурс] // Режим доступа: www.science-education.ru/100-4986.
5. Кузьмина К.Е. Влияние компьютеризированной деятельности на межличностные отношения в юношеском возрасте./ К.Е. Кузьмина// Тезисы доклада. Психологические аспекты Интернет-среды. 3-я Российская конференция по экологической психологии, М. 2003 – С. 40.
6. Плешаков В.А. Виртуальная социализация как современный аспект квазисоциализации личности [Текст] / В.А. Плешаков // Проблемы педагогического образования : сборник научных статей. / под ред. В.А. Сластёнина, Е.А. Левановой. – М., 2005. – Вып. 21 – С. 48–49.
7. Плешаков В.А. Киберсоциализация человека в информационном пространстве //Информация и образование: границы коммуникаций INFO'2009: Сборник научных трудов. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2009. – С. 51 – 52. [Электронный ресурс] = http://info-alt.ru/go/index.php?option=com_content&view=article&id=85:2009-08-05-15-13-38&catid=4:2009-07-15-17-32-29&Itemid=5
8. Янг К.С. Диагноз — Интернет-зависимость // Мир Интернет 2000. № 2. С. 24–29.
9. Vincent J. (2010). Me and My Mobile Phone. In Fortunati, L., Vincent, J., Gebhardt, J., Petrović A., Vershinskaya, O. (eds.) *Interacting in Broadband Society*. Peter Lang, Berlin.

10. Vincent, J., Fortunati, L. (2009). (eds.) *Electronic Emotion. The Mediation of Emotion via Information Communication Technologies*. Peter Lang, Oxford.

11. Kabesheva A. O. Statistically significant correlation features in the emotional sphere of mobile phone users / A. O. Kabesheva // *French Journal of Scientific and Educational Research*, 2014, №2(12), (July-December). Volume II. «Paris University Press». Paris, 2014. – P.63-69

12. Kabesheva A. O. On the method of diagnosis of mobile phone users' psycho-emotional peculiarities / A. O. Kabesheva // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II(15), Issue: 30, Budapest, 2014 – P.95–98.

УДК 159.922.1+159.93+159.99

M.I. Kazanzhy

South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky
- Odessa, Republic of Ukraine

THE ROLE OF FACILITATION AND INHIBITION IN HUMAN LIFE

Аннотация. В статье рассмотрены основные представления о феноменах фасилитации и ингибиции в науке, обозначены особенности их проявления в социальной жизни. Приведены примеры, демонстрирующие взаимосвязанность феноменов ингибиции и фасилитации.

Abstract. The article considers the basic conceptions about phenomena of facilitation and inhibition in science, the particularities of their display in social life are denoted as well. The examples, which exhibit coherence between the phenomena of facilitation and inhibition, are represented.

Ключевые слова: Фасиликативность, ингибитивность, развивающее влияние

Keywords: The facilitating ability, the inhibiting ability, a developing influence

There is a great significance in the beginning with a concise concentration on the theoretical aspects of the problem of facilitation-inhibition, history of the question under studying, its topicality. Further, the concrete cases, which are necessary, in our opinion, for the understanding of the essence of the given phenomena, their complicity and ambiguity, would be examined.

Facilitating ability became the object of scientific research not so long ago, however it is possible to find out a lot of information which discloses psychological matter of the concept «*facilitating ability*» without any direct usage of the current term. Anyhow this phenomenon was viewed in the different contexts of philosophy, psychotherapy and psychological consultation. In physiology, facilitation was worked out in the capacity of alternation in speed and productivity of the personal agency under the influence of the observers, in the other words, the phenomenon was researched, as a matter of fact, in the frames, which had nothing common with modern interpretation of the facilitating ability in psychology. Special emphasis was placed on the facilitating ability in post-Soviet pedagogics (S. Romashina, O. Kozina, L. Timonina, R. Dimukhametov, I. Pundyk, O. Fisun, B. Iakovlev, O. Shakmatova, I. Bogdan, L. Vavilova, O. Gurianova, O. Maier, G. Mezhdina, O. Dimova, etc.), the fundamental works of interdisciplinary character (A. Poddyakov, etc.) appeared as well.

Sufficiently studied applied aspects of the facilitation process are in the foreign psychology (D. Wardale, D. Hunter, A. Bailey, J. Heron, S. Ghais, etc.). In fact contemporary directions of applied psychology, e.g. coaching, mediation, moderation, are evidently concerned with the problem of facilitation. Despite the differences of the used technics and particularities of the created conditions, the

main goal is solution of the concrete problems, elaboration of behavioural strategies, decision-making, work in the team, etc., which naturally implies development of the participants of this process.

The term «facilitating ability» and its derived are used in different sciences, however the special place is taken by studying and describing of the facilitating ability in scientific directions, analyzing various aspects of interaction between people – these are psychology, pedagogics, psychotherapy and psychological consultation.

The more researches and, correspondingly, researchers, who are involved in elaboration of the given problem, the more standpoints on the substantial fullness of the notion «facilitating ability». It is noteworthy to say, that in psychology there is a big number of types of the facilitating ability, which names are frequently identical to the denomination of the definite activity. Above all is the question of pedagogical and social-pedagogical facilitation. The role of society in the facilitating displays some scientists (in particular. L. Timonina) consider being necessary for mentioning in the term of the facilitating ability of the attachment «social». So far as the facilitating ability is always manifested (and therefore is studied) in the capacity of purely social quality, which can characterize a person, directed on an individual, and appears only in social environment, it is supposed to be possible and correct to use the term of the facilitation ability and its derived without accurate definition «social».

Different contents were put into the term «facilitating ability», e.g. E. Vrublevskaya understands the capacity of a pedagogue to the facilitating communication as the «immanent quality of a person, allowing to perform pedagogical interaction as inspiring a pupil with intensive, deliberate, spiritually-moral self-modification and self-constructing in accordance with personal-priority senses of vital activity and actualizing the processes of directed and productive self-development» [2;p. 86-87]. O. Kondrashikhina investigates the ability to facilitating influences as the «complicated synthetic system of personal peculiarities (properties and qualities), which being determinate by humanistic, spiritual valuables allow to contribute more productively to the promotion of a client on the way to elimination of deficiant states and transition to personal growth, increasing of the inner freedom level and development» [5;p. 45]. I. Zhizhina defines pedagogical facilitation as the complex integrative formation, the development of which is caused by individually-typical and social factors of vital activity of the teachers, and includes into its structure reflection, communication, leadership, extraversion-introversion, empathy [4;p. 46]. S. Borisyyuk considers pedagogical facilitation as a form of co-operation, based on the grounds of humanism, tolerance, presubject, trust, and provided humanization of teaching and educational process [1]. The pivotal idea of facilitation in education, according to R. Dimukhametov, goes out the principle of non-obtrusion of the training behavioural model, but «extraction» of creative potential of a pupil, guided by sincere faith and supporting the striving for self-actualization [3;p. 144].

Cited as the examples, the definitions reflect only little relish of knowledge, accumulated in science on the problem under review.

It should be underlined the motivational aspect in the displays of the facilitating ability of value-notional direction, as the matter of fact, abilities to facilitation are connected with the value of its fulfillment, presence of developing purport in the influence (otherwise, this aptitude, skill in affecting other person could be used with the inhibitive goal).

It is worth of mentioning, that in the definition «the facilitating ability» scientists placed emphasis in different ways – on the creation of particular conditions, presence of certain qualities of the facilitator, on the very process of developing interaction. Despite the differences in analyzed determinations, common feature is mentioning of upcoming character in impact of such type (given statement was reflected in the works of C. Rogers). *Following majority of modern investigations, under the facilitating ability we understand contribution, help in development of another person.*

In the contemporary science facilitation is discussed in the capacity of: phenomenon of relationship (I. Avdeeva, A. Khomenko, S. Borisyuk); *im.pact on the object* (N. Aminov, M. Molokanov); *component part of syndrome of personal preparedness for professional activity of practicing psychologists* (B. Yakovlev, I. Bogdan); *special communicative style* (I. Pundyk); *specific communication function* (B. Sumina); *facilitative directedness* (O. Maslova); *help in acquirement and analysis of knowledge* (N. Nosova); *ability or component of skills for definite agency* (O. Vlasova, O. Kondrashikhina, M. Molokanov, E. Vrublevskaya). The facilitating conditions (C. Rogers, N. Rogers, V. Sumina), the personality of a facilitator (C. Rogers, R. May, J. Bugental, etc.) were studied as well.

The greater part of researches of the interesting spectrum of phenomenon is devoted to the facilitating ability (first of all, it concerns pedagogics; the uninstitutionalization of the specialized pedagogica dimension – facilitative – was acknowledged actual), although there are works, which present quality opposite to the facilitating ability, the inhibiting ability (N. Aminov, A. Poddyakov, L. Polosova, etc.). In particular, A. Poddyakov studied the counteraction in education as the display of inhibition, and marked complementarity of the facilitating ability and inhibiting ability for saving the system. Justifying given statement, the author cites works of D. Doener: «...the development of civilization, concrete communities and personalities happens under the influence of the two opposite and interconnected directions of social influences – stimulation of education, mental development and counteraction to education and development. Such resistance is unavoidable and essential, as the existence of educational institution is necessary and inevitable» [6;p. 120].

Turning to other examples, illustrating the displays of given phenomena in social life, it is noteworthy to emphasize the complicated interrelations between opposite tendencies, peculiar, apparently, to every person. The existence of capacity for both facilitating and inhibiting abilities creates intention, even it is

better to say, intrapersonal and interpersonal drama – the fight of these tendencies in the interpsychic space of a human and in the area of his relations with others.

In real life, inhibition and facilitation are closely bind and sometimes one and the same person acts towards the other person in the capacity of facilitator, and in another moment as inhibitor. Moreover, this is easy to explain by the fact, that these phenomena – are different sides of the same coin, using another metaphor (e.g. expressed by C.G. Jung) – facilitator could be called personality, and inhibitor – is the shadow of this personality. Facilitator may not realize hidden potential of inhibition in himself, or can partly realize his ability to hinder someone's development. In the view of general psychology, interrelation of inhibition and facilitating ability in a person is absolutely natural: capacities, creating the basis of these two parameters, are identical, but are distinguished by moral, valuable fullness only. Facilitator can be a successful inhibitor as well, and vice versa. Illustration of this idea is found in the very popular and frequently observed paradox in life – one and the same person helps the other up, develop, and then, feeling envy and being guided by competitive motives, not only impedes further development of his pupil or ward, but tries to reduce to zero all his past achievements, deteriorate self-appraisal with critical remarks, cheapen the results of his pupil's labour. Inhibition effects can render reproaches of the «facilitator»: «Who were you without me? », «I wasted so much time on you! », «All you have you are indebted to me». Such expressions cause sense of guilt, discontent, and fear of success of a man who undergoes facilitation. This position can be obstacle further self-contained development of a person. Not every facilitator is able to go through the success of his facilitating pupil – be glad for his sake, be proud of his achievements, give support, not treat him as a competitor. Fortunately, facilitating by the moment of motivation change of his former facilitator (switching to the modality of inhibition) often get on well to become successful enough and mature, able to resist the opposite under the sign of influence. Situations like this are as much widespread, as, probably, do not require concrete examples – they are familiar to every man from his own experience.

Actually, almost every person during his life acts in the role of a pupil and teacher, therefore it is necessary to reflect always the feelings both in the process of studying, and in the teaching, and notice in time the tendencies of inhibition in yourself, feeling of envy towards he, who helped. Even parents and children have relationship outside seen as facilitative, but at the same time, there are some inhibitive tendencies. In addition, in this difficult facilitative-inhibitive relationship can be outlined two sides, although, probably, there are more than two – this question is considered to be more investigated with the details. Let us examine two more evident and noticeable.

First is connected with the fact that parents in the inmost recesses of their hearts don't want their child growing mature, don't like his isolation, self-dependence, therefore imperceptibly for themselves they resist maturing of their children, controlling superfluously, arousing diffidence in own powers («let me help you, you cannot do it yourself», «show me what you've done – I must check

it», «you are too much young». The second is usually shown much later, and realized harder than the first side of the relationship between facilitation and inhibition. That happens, for instance, when mother is hard to admit her grown-up beautiful daughter as a competitor, and she can give her advice, not reasoning from the facilitative position. The same thing concerns father, who begins to notice his son surpassing him in something, especially when his son makes a career in the same direction as the father.

Actually, it is a question of the same envy of a teacher towards his successful student, which was mentioned previously. Work with parents on the problem of realization of inhibitive tendencies in relationship with children requires much patience and delicacy, and it is necessary to begin with perception of the unwillingness of letting children stray their step and seeing them as self-contained personalities, as this understanding is painful for parents. Only after that, it is possible to pass carefully to the discussing of competitive relations between parents and grown-up children (in the case if inhibitive parental behaviour occurs).

It is essential to illustrate with the most clear examples, taken from the real life, permeation of all human relationship with phenomena of inhibition and facilitation. The great example can serve a story, which was told by one of our examinees – our former compatriot, Olesya.

The girl married a well-educated American of good intelligent kin (the son of ex-senator), and nothing betokened tragic development of events. First months of life in her husband's house were for Olesya the happiest period. Difficulties appeared from the very moment, when friends and acquaintances of her spouse began to shower Olesya with compliments and tell him that he had married a real beauty. Indeed Olesya attracted attention on the beach, in the shop, in the street – that caused alarm of the husband and, consequently, sudden change in their relationship. The husband put an end to speak English with the girl – he only kept silence or explained himself with gestures, switched solely Russian television channels, did not allow her visit English language courses, become acquainted with neighbours, read literature in English, drive a car. Olesya forfeited right for going out the house without her husband's convoy. It was all arranged with the aim of making the girl completely dependent on him, so that she could not adapt herself to new environment. In six months, having wasted her life under the house arrest, Olesya felt strong anguish and loss of interest in all that had made her life full of sense in former times. The symptoms of depression increased, suicide mood appeared and strengthened more and more, although the husband was quite satisfied with the current situation. It is possible to say, that his goal as an inhibitor was achieved to the full extent. Olesya kept in touch with her parents on the internet and at some instant they advised the daughter, who was at that time in the state of total apathy, despair and hopelessness, to run away from the house. To fulfill it imperceptibly was no opportunity, and Olesya's escape was dramatic enough. Native townsmen helped her to find an organization, which occupied with the affairs concerning helping women-victims who suffered from violence in

family. That part of story could serve an example of the utmost degree of inhibition display, and, fortunately, rarely occurring in life.

The next stage in the life of our examinee, quite the contrary, demonstrates the role of social facilitation, its necessity in difficult life situations. The program of help for the victims of violence in the family stipulated the system of measures, directed on recovery of composure, relief of poststress syndrome, easing of adaptation. Olesya received qualified psychological help, started studying English on courses, working as a volunteer with old people. Thus, she became a facilitator herself for old people (under her wardship), and felt necessity in her and her own significance. Having become facilitated and facilitator (that was the project of the program), Olesya in the shortest time rehabilitated, became able to self-contained life in the foreign country.

This is the story, not typical enough, but shows difficulties of interrelation between inhibition and facilitation, and explains our particular interest in these phenomena. It is clearly seen, that inhibition and facilitating ability – are qualities of great importance in social life, therefore demanding permanent and deep studying.

Considering the phenomena of facilitation-inhibition in society, the forms of interaction of people, related to spiritual preceptorship and apprenticeship cannot be omitted. On the face of it, a counsellor performs absolutely definite functions of facilitation (in the sense, which we imply in this term), but numerous cases of relations between a confessor and «spiritual child» prove general conformity: alive individual with his own problems cannot be ideal facilitator, hidden tendencies of inhibition, are always present, as a rule. It is possible to give examples, conforming this idea. Here is the case: a young woman asks her father confessor for blessing for marriage with a beloved man. The confessor does not give her blessing for it, explaining that the man is a representative off another faith. Then few overtures of marriage follow, but every proposal that girl denies because of refusal in blessing of her confessor. At present time she is 55 years old, her father confessor is a very old monk, regulates her social life as before. The life goes on, but without family, children, opportunities to choose friends, job by herself, independently, entertainment, books and life-style in general. The woman creates an impression of infantile, badly adapted, anomalously perceiving world. Looking at her, it is hard to believe, that her confessor contributed her personal and spiritual enlargement of mind. And in other religious-spiritual traditions we can observe substitution of facilitation for inhibition quite often. Thus, zen-masters for the best profit sometimes hit their students, satisfying their own sadistic needs, strivings for leadership and power.

Psychotherapy as assisting sort of activity, besides, at first sight, is connected only with the needs of altruistic, humane character. Although in this agency, a psychotherapist can hold the position, far from the facilitative one. The same motives of power, overcompensation, self-affirmation, enjoyment of sufferings and humiliation of other people can be traced in the work of concrete specialists. It is necessary to mention, that a psychotherapist, being a competent person in the given branch, reflexive, usually receiving personal psychotherapy and supervision,

can notice the tendencies opposite to facilitative and correct behaviour much easier. In addition, it is more difficult thing that happens with realization of proper inhibitive side of pedagogues, parents, religious and spiritual masters – psychological research of the problem and involvement of scientific workouts into practice, will enable to decrease risk of unintentional inhibitive effects, mutilating personality, obstructing the development.

Thus, facilitating ability as any other personal quality has its opposite side – inhibition, which is displayed sometimes unexpectedly for a bearer and for the surrounding people.

Summing up aforesaid, it is noteworthy to say, that in social life, science and practice, facilitating ability plays a significant role – greater than attention paid to this phenomenon in the science.

Our aim was to show by the life examples the occurrence of the studying phenomenon – the penetration of all social relationships by it. We hope that the given topic will obtain worthy place in science and will allow optimizing the facilitative processes in society, pedagogics, management, practical psychology – in all spheres of human relations.

References

1. Борисюк С.О. Розвиток здатності до фасилітативної взаємодії у майбутніх соціальних педагогів засобами соціально-педагогічного тренінгу / С.О.Борисюк. - Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. – Психолого-педагогічні науки. – 2011. - №5. – С.180-182.
2. Врублевская Е.Г. Развитие способности педагогов к фасилитирующему общению: Учебное пособие / Е.Г. Врублевская // Хабаровск, Изд-во «Колорит», 2001. – 182с.
3. Димухаметов Р.С. Социально-фасилитационный механизм социализации / Р.С.Димухаметов. – Дулатовские чтения. – Материалы Международной научно-практической конф., посв. 20-летию Независимости Республики Казахстан и 15-летию Костонайского инженерно-экономического университета им. М.Дулатова. - 9 декабря, 2011. - Костонай: КИиЭУ им.Дулатова. - С.142-147.
4. Жижина И.В. Психологические особенности развития фасилитации педагога: дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.07/ И.В.Жижина. - Екатеринбург, 2000. – 153с.
5. Кондрашихіна О.О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів: дис. на здобут. вчен. ступ. канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.О.Кондрашихіна. - Київ, 2004. - 239с.
6. Поддьяков А.Н. Философия образования: проблема противодействия / А.Н.Поддьяков. - Вопросы философии. - №8. – 1999. – С.119-128.

УДК 159.9+17.023.34

Н.В. Каргина

Южноукраинский национальный педагогический университет имени
К.Д. Ушинского - Одесса, Республика Украина

ЛИЧНОСТНЫЕ БАРЬЕРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического исследования, направленного на выявление личностных барьеров психологического благополучия. Личностными барьерами психологического благополучия может выступать ряд характеристик, среди которых есть как устойчивые черты, так и достаточно изменчивые качества.

Abstract. The article presents the results of theoretical study aimed at identifying the personality barriers to psychological well-being. Personal barrier psychological well-being can serve a number of characteristics, including both stable features, and quite changeable quality.

Ключевые слова: Барьер, личность, тревожность, депрессия, благополучие, психологическое благополучие

Keywords: Barrier, personality, anxiety, depression, well-being, psychological well-being

Актуальность темы. Проблематика психологического благополучия личности - актуальное направление исследований в современной психологии. Особое значение в изучении данного феномена имеет рассмотрение барьеров психологического благополучия личности.

Зачастую под барьерами понимаются некие препятствия, в основе которых лежат как личностные особенности, так и специфика влияния социума на человека. В рамках данного сообщения остановимся на личностных барьерах психологического благополучия, которые связаны с различными внутренними (личностными) факторами.

Заметим, что исследователями индивидуально-психологических особенностей психологического благополучия доказана их связь с превалированием позитивных эмоций и высокой степенью удовлетворенности жизнью, эмоциональной стабильностью, отсутствием озабоченности эмоциональными проблемами, увлеченностью, самообладанием, любовью к себе, преобладанием позитивных мыслей и позитивным отношением к окружающему миру, к собственному прошлому, настоящему и будущему, а проявления неблагонадежности и психологического неблагополучия в психической жизни человека имеют тесную взаимосвязь, произрастая из совместных глубинных

бессознательных источников, что в дальнейшем ведет к различным заболеваниям [2, 3].

Эмпирическое исследование, проведенное О.С. Ширяевой, дало возможность определить содержательные особенности психологического благополучия личности, следовательно, противоположные им характеристики с определенной долей условности можно рассматривать как барьеры ее психологического благополучия. Речь идет, прежде всего, о преобладании негативных эмоций, низкой осмысленности жизни, целей, убеждений, придающих жизни смысл; неудовлетворенность самореализацией, отсутствие ощущения личностного роста, отсутствие внутренней поддержки своих ценностей и убеждений, слабая рефлексия своих чувств и желаний; восприятие себя как слабой личности, особенности самооотношения, низкие показатели спонтанности, самоуважения, внутреннего контроля; ощущение слабого контроля над своей собственной жизнью и пр. [4].

Один из наиболее изучаемых показателей психологического благополучия в аспекте личностных барьеров – уровень тревожности, который рассматривается и как эмоциональная нестабильность, или нейротизм, и как самостоятельная черта. Тревожность сопряжена с возбуждением нервной системы, что проявляется в изменении физиологического состояния и оценки ситуации как угрожающей [1]. В работе С. Ryff и В. Singer тревожность, наряду с депрессией, рассматривается как одна из составляющих психологического благополучия и включается в факторную структуру «психологического ресурса» [5].

В свою очередь, в качестве барьеров психологического благополучия выделяется неблагополучие личности – это душевный дискомфорт, ощущение себя беспомощным; это состояние, осложняющее или даже делающее невозможным безусловное принятие себя, своей природы, исконной врожденной данности, - генетически запрограммированных особенностей внешности, темперамента, ограниченности или отсутствия определенных качеств и способностей.

Степень неблагополучия у разных людей различна, оттого зачастую неочевидна для окружающих в случаях, когда человек, испытывая себя, отказывается от внутреннего своеобразия, посвящает себя служению социальной роли. В той или иной мере, в различные моменты жизни, неблагополучным может ощущать себя любой человек и абсолютом, в этом смысле, невозможен.

Тем не менее, зрелый, адекватно воспринимающий себя человек - способен не вступать в борьбу со своей внутренней природой, осознать свои слабые стороны и принять их. Более того, даже благодаря их наличию сделать акцент на сильных сторонах, на том, что получается

лучше, пусть зачастую и путем отказа от амбиций, не подкрепленных необходимыми для их реализации способностями. Да, действительно, неблагополучие может стать катализатором продуктивного развития и самореализации, и, как следствие, помогает человеку лучше изучить себя.

Неблагонадежность, выступающая в качестве личностного барьера психологического благополучия личности – это комплекс личностных качеств, особенностей и дефектов характера, делающих социальную адаптацию человека искаженно-опосредованной, а поведение подчас непредсказуемым (как для окружающих, так и для самого человека). Неблагонадежность многолика: от отказа от ответственности, переоценки своих возможностей, искусственного поведения, утаивания информации, до обмана - не во благо, а из желания ввести в заблуждение, воспользоваться в своих интересах - мошенничества, различных антисоциальных намерений и поступков.

Специфика проявлений неблагонадежности зависит от уровня развития личности человека: одни ее проявления свойственны банальному, низкому уровню, и совершенно другие встречаются при гибкости и комбинаторности мышления, интуитивности, высокой скорости протекания нервных процессов, влияющих на скорость ориентировки во внешней ситуации, на скорость восприятия и обработки информации.

Неблагонадежность является неадекватным средством приспособления к внешним условиям среды. При этом ядро личности, Эго, уязвимо и отсутствует гармония в эмоциональной и психической сферах; существует разрыв между желаемым и действительным; в некоторых случаях крайнее неприятие себя ведет к зависти, злонамеренному поведению, провоцирует внешнюю агрессию. Исходя из содержания данных понятий, уместно предположить, что неблагонадежность является прямым следствием психологического неблагополучия, тогда как неблагополучие не всегда приводит к неблагонадежности. К примеру, человек, ощущающий себя слабым, испытывающий трудности в ситуациях, требующих решительных действий, активности, может просто честно отказаться от дела, для выполнения которого ему необходимы именно эти качества. Тем самым он не подведет другого, понадеявшегося на него, так как не дает заведомо неосуществимых обещаний в надежде, что все самой собой как-то устроится [6].

Таким образом, преграды, сопровождающие развитие личности и создающие определенные барьеры ее психологического благополучия, выполняют созидательную функцию при условии, если способствуют быстрой адаптации к различным изменениям. Деструктивная функция

барьеров проявляется, если они достаточно устойчивы и образуют своеобразные блокаторы, подавляющие активность, деформирующие и разрушающие личность, что, в свою очередь ведет уже к неблагополучию и неблагонадежности [6].

Психологический «портрет» лиц с низким уровнем психологического благополучия также дает информацию для выделения барьеров психологического благополучия. Им свойственны чувства обиды и злости, сожаления. Те же самые чувства сопровождают отношение к собственному прошлому, детству и прогнозам на будущее. Будущее кажется неопределенным, пугающим. Другие люди вызывают чувство отторжения, желание уйти от контакта, характерны однозначные оценки и суждения о личности другого. Отношение к себе характеризуется неприятием, порой осуждением и вместе с этим низким уровнем рефлексии собственной деятельности [6].

Можем говорить о том, что более высокий уровень психологического благополучия сопровождается более зрелым и рефлексивным описанием собственной системы отношений, что позволяет личности становиться самостоятельной и развиваться, соответственно у них отсутствуют личностные барьеры. Мир для людей с низким уровнем психологического благополучия предстает угрожающим и малопонятным, не поддающимся объяснению, они не в силах справиться со своими внутренними барьерами. Ожидание неудач и тревога по поводу неопределенности решения тех или иных жизненных задач создают определенную «закрытость» личности от конструктивных способов выхода из трудных жизненных ситуаций. Отсутствуют эмоциональные и психологические ресурсы [6].

Психологическое неблагополучие в целом детерминировано такими личностными характеристиками, как эмоциональная нестабильность, депрессивность и переживание безрадостности. Можно утверждать, что именно депрессивность будет являться наиболее важным показателем, и будет вносить наибольший вклад в детерминацию проявления и переживания неблагополучия.

Нейротизм как личностная черта оказывает влияние на психологическое благополучие, тем не менее, в меньшей степени, чем депрессивность. Вероятно, это связано с тем, что нейротизм определяет психологический облик обобщенно, и человек с высокой эмоциональной нестабильностью уравнивает ее проявления другими характеристиками.

Преграды, сопровождающие развитие личности и приводящие ее к психологическому благополучию, выполняют созидательную функцию при условии, если способствуют быстрой адаптации к различным изменениям. Деструктивная функция барьеров проявляется, если они

достаточно велики, тогда образуются блокаторы, подавляющие активность, деформирующие и разрушающие личность, что, в свою очередь ведет уже к неблагополучию и неблагонадежности.

В итоге, можно предположить, что пристальное изучение личностных барьеров психологического благополучия позволит сделать жизнь человека гармоничной, стабильной, наполнит позитивными эмоциями, и прочее, т.е. повысит психологическое благополучие личности в целом.

Библиографический список

1. Аргайл М., Психология счастья, СПб, Питер, 2003. – 271 с.
2. Водяха С.А. Современные концепции психологического благополучия личности / С.А. Водяха // Дискуссия. - 2012. - №2 (20). – С.132 – 138.
3. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб., Питер, 2009. – 607 с.
4. Ширяева, Ольга Сергеевна. Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 - "Общ. психология, психология личности, история психологии" / О.С. Ширяева. - Хабаровск, 2008. - 26 с.
5. Ryff C. D. The Structure of Psychological Well-Being Revisited // Journal of Personality and Social Psychology, 1995. - Vol. 69. – P.719 - 727.
6. Waterman A.S. Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment // Journal of Personality and Social Psychology, 1993. – Vol. 64(4). – P. 678–691.

УДК 316.663.2

Ю.В. Ковалева, А.С. Плужников

Институт психологии РАН - Москва, Российская Федерация
Государственный университет гуманитарных наук - Москва,
Российская Федерация

СОЦИАЛЬНЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РЕГУЛЯТОРЫ ПОВЕДЕНИЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА СЕМЬИ¹

Аннотация. Анализируются уровневые различия и соотношение ролевых установок и переменных, связанных с регуляцией поведения, в молодых семьях и семьях с большим стажем семейной жизни. Показано, что на более ранних этапах жизненного цикла семьи, как роли, так и структура совместной регуляции поведения имеют более недифференцированный характер.

Abstract. We analyzed the level distinctions and correlations between the roles installations and behavior regulation variables in young families and families with a long standing of family life. It is shown that at earlier stages of life cycle of a family, both a role, and structure of mutual regulation of behavior have more undifferentiated character.

Ключевые слова: Роль, ролевое ожидание, регуляция поведения, совместная регуляция, этап жизненного цикла семьи

Keywords: role, role expectation, behavior regulation, cooperative regulation, stage of family life cycle

Проведено эмпирическое исследование, целью которого было выявить особенности согласования переменных регуляции поведения и ролевых установок у супружеских диад с различным стажем семейной жизни. Ранее было показано, что на разных этапах жизненного цикла семьи структуры согласования переменных, связанных с регуляцией поведения, различаются. Такие результаты получены в отношении семей без детей и семей, ожидающих первого и второго ребенка (Ковалева, 2012; 2013) При изучении семейных ценностей и ролевых установок в супружеских парах было установлено, что гендерно-стереотипное поведение супругов определяет согласованность их ожиданий и поведения (Памфилова, 2012). Это дает возможность предположить, что структуры связей переменных, связанных с регуляцией поведения, супругов соотносятся с их ролевыми установками, как социальными регуляторами,

¹ Госзадание ФАНО РФ 94.1. №1/2015.

которые, в свою очередь, определяются этапом жизненного цикла семьи (стажем семейной жизни).

Было сформировано две группы участников исследования. В первую группу вошли бездетные супружеские диады со стажем брака не более 5 лет (Группа 1; 20 супружеских диад; средний возраст супруга – 25 лет, супруги – 23 года; средний стаж семейной жизни – 2,3 года). Во вторую группу попали супружеские диады со стажем брака более 28 лет (Группа 2; 11 супружеских диад; средний возраст супруга – 58 лет, супруги – 57; средний стаж семейной жизни – 33,6 года).

Для оценки стилевых особенностей саморегуляции использовался опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения, ССП» (Моросанова, Коноз, 2001 г.). Утверждения опросника входят в состав шести шкал, выделенных в соответствии с основными регуляторными процессами *Планирования, Моделирования, Программирования, Оценки результатов*, а также и регуляторно-личностными свойствами: *Гибкости и Самостоятельности*.

Для определения переменных, связанных с волевой регуляцией, использовался опросник «Шкала контроля за действием» Ю. Куля (Шапкин, 1997). Опросник включает три шкалы: *Контроль за действиями при планировании, Контроль за действиями при реализации, Контроль за действиями при неудаче*. Высокие оценки по каждой из шкал означают – ориентировку на действие; низкие – ориентировку на состояние.

Для оценки личностной и реактивной тревожности использовался опросник «Шкала самооценки» (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин). Он дает возможность дифференцированного измерения тревожности как состояния (*Реактивная тревожность*) и как личностного свойства (*Личностная тревожность*) (Практическая психодиагностика, 1998).

Для оценки ролевой структуры семьи использовался опросник «Распределение ролей в семье» (Алешина и др., 1987). Он включает 7 шкал, чем выше балл по каждой из переменных, тем в большей степени роль реализуется женщиной, чем ниже – тем больше мужчиной, при среднем показателе роль исполняется супругами примерно в равной степени. Переменные: *Ответственный за материальное обеспечение семьи, Хозяин-хозяйка, Воспитатель детей, Сексуальный партнер, Организатор развлечений, Организатор семейной субкультуры* и роль *Организатора эмоционального климата в семье*.

Для проверки корреляционных связей был использован коэффициент корреляции Спирмена, для оценки различий между двумя выборками по уровню выраженности переменных ролевой структуры семьи использовался критерий Манна-Уитни.

При анализе переменных ролевых установок полученных в группах, видно, что в обеих группах роли реализуются супругами в равной степени.

Исключением является переменная *Материальное обеспечение семьи*, показатель которой в Группе 1 значимо меньше, чем в Группе 2 ($U=292$, $p \leq 0.03$), что говорит о исполнении роли в большей степени мужем, т.е. в группе с меньшим стажем семейной жизни муж реализует обязанности, связанные с обеспечением семье адекватного для нее материального благосостояния.

Проверка различий по переменным, связанным с регуляцией поведения, показала, что у супругов Гр.1 значимо выше уровни таких переменных, как *Реактивная тревожность* и *Программирование*. Причем различие по переменной тревожности «обеспечивается» мужской половиной группы, а по переменной *Программирование* женской. Таким образом, мужчины в молодых семьях более тревожны, реактивны, что в целом, соответствует состоянию, сопровождающему новую, ответственную деятельность. Эти данные соответствуют нашим более ранним результатам по уровню тревожности у мужчин, ожидающих первого ребенка (Ковалева, 2012). Первые годы брака, несомненно, являются стрессовым событием при всей позитивности переживаний, требующим от молодого мужа мобилизации и активации. В тоже время молодые жены отличаются от более опытных жен с большим стажем семейной жизни более высоким уровнем способностей по продумыванию своих действий, пониманию пошаговых этапов достижения цели. Этот результат является скорее неожиданным, если относить его целиком к семейной жизни. Однако эти данные можно объяснить тем, что в молодом возрасте выше уровень активности когнитивных процессов. У молодых женщин больше видов деятельности (учеба, работа, семья, общение с друзьями, увлечения), которые им приходится координировать между собой и обеспечивать, тем самым, достижение разных целей. *Реактивную тревожность* их мужей, вслед за этими рассуждениями, также можно объяснить, исходя не только из проблем молодой семьи, но и многими другими задачами, в том числе и указанной выше необходимостью материального обеспечения семьи, непосредственно связанной с профессиональным ростом.

Проверка взаимосвязей между переменными регуляции поведения супругов показала различия в количестве и характере корреляций. В Группе 1 по сравнению с Группой 2 число связей больше.

Структура совместной регуляции в Группе 1 отражает компенсаторные отношения между переменными регуляции поведения, это касается волевой и эмоциональной сфер. У супругов, по всей видимости, еще не скоординированы процессы когнитивной оценки и планирования ситуации, в то время как эмоциональные состояния и усилия по реализации активности уже согласованы. Несмотря на отрицательное направление связей, на самом деле связи прямые, так как

высокий уровень тревожности сопряжен с низким уровнем волевых процессов, а низкий уровень тревожности, наоборот, с высоким. Следовательно, такие корреляции говорят, скорее, о достаточной степени взаимосвязанности между супругами на этой стадии брака, ролью эмоциональной напряженности в семье при решении актуальных задач.

В структуре совместной регуляции поведения Группы 2 наблюдаем другую картину, которая говорит о дифференциации регуляторных процессов у супругов. Так минимально представлены связи, имеющие компенсаторный характер, а связи, имеющие прямой характер согласования отсутствуют. Все связи касаются переменных, связанных с когнитивной регуляцией поведения. В данном случае речь идет о связи *Планирования* у мужчины с *Оценкой результата* и *Гибкостью* супруги. При высоком уровне планирования, то есть самостоятельности при выдвижении целей, со стороны мужчины, у супруги отмечается низкая способность к регуляторной гибкости, то есть понижается вероятность внесения коррекций в систему регуляции. Это может быть обусловлено длительным опытом совместной жизни, большей степенью доверия к планам супруга, а также, возможно, нежеланием конфронтации.

На психологическом уровне супружеские отношения в процессе становления претерпевают серьезные изменения, наибольшая трансформация социально-психологического уровня супружеских отношений происходит на 4-5м году супружества. В начале супружества ролевая структура семьи еще не определена, так как многие семейные функции молодые супруги стараются выполнять вместе. Вторым периодом супружества – время большей формализации в распределении ролей. Это подтверждается и результатами исследования.

Корреляционный анализ ролевых структур семьи не выявил значимых взаимосвязей в Группе 2, что касается Группы 1 были найдены как прямые, так и обратные связи. Практически идентичные роли согласуются у супругов друг с другом в Группе 1. Это показывает, что роли в диадах еще не были дифференцированы и исполняются совместно. В то время как в Группе 2 не было найдено значимых корреляций. Это можно объяснить тем, что на протяжении совместной жизни семейные роли дифференцируются.

Получены данные согласования переменных регуляции поведения и переменных ролевой структуры семьи в Группе 1. Они показывают связь *Самостоятельности* со стороны супруги с переменной *Организатор субкультуры семьи*, и *Материального обеспечения* мужа, связь компенсаторная. Это может говорить о том, что в молодых семьях супруг отвечает не только за финансовые вопросы, но и за планирования досуга и культурной активности и отдыха. Переменные эмоциональной регуляции супруги в свою очередь коррелируют с переменными ролевых установок

мужа, связанные с финансовой сферой. Роль *Хозяина* мужчины связана прямой связью с тревожностью жены. Как известно эта роль, т.е. покупка продуктов, приготовление пищи и поддержание уюта в доме, в большей степени реализуется женщиной в супружеской диаде, в данном случае, можно говорить о появлении эмоционального дискомфорта у женщины, если ее функции в семье начинает реализовывать муж. Также можно отметить связь между переменной *Материальное обеспечение семьи* супруги и *Личностной тревожностью* мужчины, которая свидетельствует о том, что реализация материального обеспечения семьи женщиной, значимо связана с самооценкой мужчины, который в соответствии с гендерными социальными стереотипами считается кормильцем семьи (Памфилова, 2012).

Полученные данные согласования переменных, связанных с регуляцией поведения, и переменных ролевой структуры семьи в Группе 2 показали связь между переменной *Планирование* супруга и ролевыми установками супруги *Воспитатель детей* и *Хозяйка*. Мужчина лидирует в принятии решений по хозяйству, давая тем самым супруге больше времени уделить, например, внукам или заниматься решением бытовых вопросов. Компенсаторный характер также имеют связи между переменными волевой регуляции супруги и ролевой установкой *Материальное обеспечение семьи* их мужей. При повышении значения этой установки, контроль за действиями со стороны жены снижается, она в большей степени становится ориентированной на собственные состояния. Также присутствует обратная связь между *Тревожностью* супруги и *Материальным обеспечением семьи* мужа, что говорит о снижении ситуативной тревожности при материальном обеспечении семьи мужем.

По результатам работы можно сделать следующие выводы:

Уровневые различия по переменным, связанным с регуляцией поведения, у супругов с различным стажем семейной жизни свидетельствуют о более активной регуляции поведения у супругов молодого возраста.

Различия в степени согласования переменных, связанных с регуляцией поведения, и ролевых установок у супругов с разным стажем семейной жизни показывают связь семейного опыта и стажа с согласованием этих характеристик. Это больше выражено в начале семейной жизни, что может свидетельствовать о недифференцированности, несформированности различий в поведении, а также реализации ролей в более молодых семьях, а также активном освоении традиционных ролей мужа и жены. Связи между переменными, связанными с регуляцией поведения, и ролевыми установками также свидетельствуют о значении опыта в согласовании этих характеристик.

Для молодых пар согласование собственного поведения с ролевыми установками (своими, супруга и прародительской семьи) имеет большее значение, чем для зрелых супругов, жизненный опыт которых позволил сформировать свои уникальные стратегии.

Полученные результаты в целом позволяют говорить о связи социальных характеристик семьи, в качестве которых в нашем исследовании рассматривались ролевые установки супругов, с их индивидуально-психологическими характеристиками, связанными с регуляцией поведения.

Библиографический список

1. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 1991. № 4. С 74–82.
2. Ковалева Ю.В. Совместная регуляция поведения супругов в семье в различных актуальных жизненных ситуациях/ Психологические исследования проблем современного российского общества / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 417-437.
3. Ковалева Ю.В. Совместная регуляция поведения супругов на различных этапах жизненного цикла // Психол. журн. 2012. Т 33. №5. С. 50-70.
4. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Диагностика и психологическая характеристика саморегуляции при экстраверсии и нейротизме: Учебно-методическое пособие для преподавателей психологии и студентов, школьных психологов и учителей. Набережные Челны: Институт управления, 2001.
5. Памфилова С.А. Согласованность семейных ценностей и ролевых установок супругов (гендерный аспект) // Известия Пензенского педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 1311–1315.
6. Практическая психодиагностика // Методики и тесты: Учебное пособие / Сост. Д.Я. Райгородский. Самара: Бахрах, 1998.
7. Шапкин Е.А. Экспериментальное изучение волевых процессов. М.: Смысл, 1997.

УДК 159.9

А.А. Костригин

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского -
Нижний Новгород, Российская Федерация

**«ОПИСАТЕЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ» В. ДИЛЬТЕЯ И
«ПСИХОЛОГИЯ ЖИВОЙ ЛИЧНОСТИ» В.А. СНЕГИРЕВА:
СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

Аннотация. В работе представлен сравнительный анализ психологических взглядов ученых, живших и работавших в одну историческую эпоху: Вильгельма Дильтея и Вениамина Алексеевича Снегирева. Проводиться анализ программы развития психологии как науки и задачи психологии, которые выдвигали эти психологи. Авторы статьи считают, что методология подходов В. Дильтея и В.А. Снегирева к изучению психических явлений имеют общие основания. Описательная психология В. Дильтея и психология «живой» личности В.А. Снегирева (как ее определяет его ученик В.И. Несмелов) определяют психологию как науку о душевных явлениях, которые образуют единство и выражаются в конкретной человеческой личности. В работе используется сравнительно-исторический метод.

Abstract. This paper presents a comparative analysis of the psychological views of scientists who lived and worked in the same historical period: Wilhelm Dilthey and Veniamin Alekseevich Snegirev. Authors make an analysis of the program of development of psychology as a science and psychological objectives that advanced by these psychologists. The authors consider that the methodology and approaches of W. Dilthey V.A. Snegirev to the study of psychic phenomena have a common basis. Descriptive psychology of Dilthey and the psychology of "lively" personality of V.A. Snegirev (as it was declared by his disciple V.I.Nesmelov) define psychology as the science of mental phenomena which form a unity, and expressed in a particular human being. Authors use the comparative and historical method.

Ключевые слова: В. Дильтей, В.А. Снегирев, описательная психология, психология живой личности, методология, истории психологии, XIX век, предмет психологии, метод психологии, идеалистическая психология

Keywords: W. Dilthey, V.A. Snegirev, descriptive psychology, psychology of lively personality, methodology, history of psychology, XIX century, objective of psychology, method of psychology, idealistic psychology

Конец XIX века – это бурное развитие всех направлений науки и искусства. Известный историк культуры М.М. Карпович так характеризует это историческое время: «... многообразие и дифференциация были главными характерными чертами того периода, о котором мы говорим

(конец XIX - начало XX в.). <...> политическое пробуждение шло рука об руку с утверждением автономии культуры, ростом интереса к метафизике, как в форме философского идеализма, так и в форме религиозной философии, ростом интереса к эстетическим проблемам. Происходило параллельное развитие, с одной стороны, неоромантизма в литературе и искусстве, а также до некоторой степени в философской мысли, и, с другой стороны, реализма в политике в противовес утопизму ранних политических движений» [3, с. 247].

Происходят перемены в области психологии: она выходит из состава философии, открываются экспериментальные лаборатории, создаются программы развития. Однако противоречивость, разнонаправленность в теориях ученых и мыслителей становилось ведущей научной проблематикой: поиск психологией своего места выражался в ее «кочевании» по другим научным областям: физиологии, философии, религии, педагогики и др.

Историко-психологическими исследования в настоящее время становятся местом решения и методологических проблем [4, 5, 10].

В.А. Кольцова выделяет 3 направления в психологии, сложившихся к началу XX века в России: идеалистическое (описательное), эмпирическое (интроспективное), естественно-научное (опытное) [4]. Эти тенденции прослеживаются и в зарубежной психологии.

Основой идеалистической психологии (в российской традиции ее принято называть религиозно-философской) являются философия и религия. Это направление психологии характеризуется следующими положениями [4, с. 39-41]:

- 1) Душа – сфера внутренней реальности человека, которая представлена в личностных переживаниях самому субъекту;
- 2) Психика человека – самостоятельная сущность;
- 3) Идеалистический взгляд на душу, которая имеет собственные законы существования, отличающиеся от материальных законов;
- 4) Непрерывность процесса сознания;
- 5) Тождество веры и знания;
- 6) Человек обладает свободой воли.

В данной статье авторами ставится задача сравнения теоретических подходов к пониманию психологии двух философов и психологов России и Германии – В.А. Снегирева и В. Дильтея, которые являются представителями идеалистической психологии.

Вильгельм Дильтей (1833-1911) – немецкий философ и историк, работавший профессором в Берлинском университете, заведовал кафедрой философии. Знаменит своей классификацией наук, которые он разделял на науки о природе и науки о духе.

Снегирев Вениамин Алексеевич (1842-1889) – психолог, философ, профессор Казанской духовной академии. Преподавал психологию, метафизику и логику. Его биография и психологические взгляды изложена нами в других работах [11, 12].

Основные результаты их творчества пришлись на один исторический период – вторая половина XIX века. Главные работы ученых, касающиеся темы статьи, вышли в одно время – в 1893 г. опубликована «Психология» В.А. Снегирева [8], а в 1894 г. вышла «Описательная психология» В. Дильтея [2].

В статье используется сравнительно-исторический метод.

В творчестве В. Дильтея и В.А. Снегирева присутствует несколько общих мест. Во-первых, оба мыслители критикуют современные им естественно-научные подходы в психологии. В. Дильтей называет критикуемый подход «объяснительной психологией», которая объясняет душевный мир человека через законы, силы, составные части, так, как исследуют свои объекты химия, физика и другие естественные науки [2, с. 5]. По мнению немецкого философа, объяснительная психология подчиняет душевные явления причинной связи в духе естественных наук, строит гипотезы, тем самым ограничивая душевную жизнь. В. Дильтей отмечает, что в случае использование естественнонаучного метода ученый попадает в ловушку гипотез, которые не могут быть проверены на психологических явлениях в силу их специфики [2, с. 9].

Для преодоления указанной ограниченности, В. Дильтей предлагает ввести науки о духе, которые сосредоточены на изучении истории, философии, права, религии и душевной жизни человека. Науки о духе предполагают использование собственного метода, а не механического переноса метода естественных наук в область изучения духовного. В основе наук о духе находится связь душевной жизни, которую мы не объясняем (как в естественных науках), а постигаем [2, с.10]. Так, В. Дильтей разрабатывает «описательную психологию», которая призвана обратить внимание на душевную жизнь в ее непосредственном содержании, а не сквозь призму гипотез.

В.А. Снегирев выделяет в психологии конца XIX в. три направления – спиритуализм, материализм и феноменализм/эмпиризм [8, с. 38]. Спиритуализм констатирует, что душа – отличное от тела начало, «тончайшая живая материя», «духовная субстанция». Психология, таким образом, представляется наукой «об особом начале, производящем душевные явления, отличные от тела». С точки зрения материализма, душа – это «одна из форм жизнедеятельности организма, функция нервной системы, явление и свойство вещества, а не отдельного начала». Следовательно, психология, в таком случае, - наука о физиологических процессах в мозге. Феноменализм, или эмпиризм, рассматривает душу как «совокупность

явлений сознания», познать природу которых невозможно. Психология здесь выступает как наука о душевных явлениях.

По мнению В.А. Снегирева, каждый из этих взглядов односторонне рассматривает душу, что не удовлетворяет требованиям науки о душе. Однако эти взгляды все-таки содержат долю истины, и, таким образом, задача состоит в том, чтобы эти взгляды объединить.

Спиритуализм верно указывает на то, что душа отлична от тела. Материализм, в свою очередь, правомерно отстаивает связь душевных явлений с изменениями в теле. А эмпиризм, или феноменализм, объективно отталкивается в своих исследованиях от реальных фактов душевной жизни. Учитывая вышесказанное, отечественный психолог открывает нам «три главные стороны предмета науки о душе, из исследования которых и должно всегда состоять главное ее содержание». Это душевные явления, физиологические процессы, соответствующие этим явлениям, и причина самого бытия душевных явлений.

Таким образом, русский психолог определяет психологию как науку «о явлениях душевных, в их взаимных соотношениях, в их отношении к физиологическим состояниям организма и в их основе или последней причине» [8, с. 49].

Следующий общий момент в их подходах заключается в том, что рассматриваемые ученые придают высокое значение психологии для постижения других гуманитарных наук. В. Дильтей говорит об этом следующее: «Эмпирика, отказывающаяся от того, чтобы обосновать происходящее в области духа на понимаемых связях духовной жизни, по необходимости бесплодна. Это можно показать на любой науке о духе. Каждая из них требует психологических познаний» [2, с. 15]. Так, например, в религии мы находим следующие психологические явления – чувство, воля, свобода, мотив и другие психологические комплексы, которые связаны с сознанием божества; в юриспруденции – норма, закон, вменяемость, чувство права; в науках о государстве – психологические явления общения, власти и зависимости; в истории и теории литературы – эстетические чувства, настроение, юмор и др. Все эти факты требуют психологического анализа.

Более того, немецкий философ показывает важную роль психологии в теории познания: «... совершенно очевидно, что духовные факты, составляющие материал теории познания, не могут быть связаны между собой иначе, как на фоне какого-нибудь представления душевной связи. Никакая магия трансцендентального метода не может сделать возможным то, что само по себе невозможно» [2, с. 16-17]. Он считал, что познание опирается на «живое сознание» и на связь душевных явлений. Психология является «подпочвой» теории познания. В качестве основы познания В. Дильтей считает самосознание, а теорию познания определил как «психологию в движении».

В.А. Снегирев так же отмечает необходимость использования психологии в других науках. Психология, по его мнению, «составляет основу и средоточие всех наук гуманитарных, наук о явлениях духа человеческого в истории; потому что последняя цель этих наук состоит в том, чтобы разложить подлежащие их исследованию явления на их последние основные элементы и показать общие законы и общие условия, по которым и при которых они образуются из элементарных, психических деятельностей и состояний нашего духа» [7, с. 89]. Основой философии русский ученый так же считает психологию: философское представление о мире – это, прежде всего, субъективное состояние, явление душевной жизни, что должна изучать психология.

Третье, самое существенное, сходство психологических подходов В. Дильтея и В.А. Снегирева состоит в общности выдвижения задач психологии как науки. «Описательная психология» В. Дильтея – это вызов сложившейся позитивистской, отчасти физиологической, естественно-научной психологии XIX в. Он так определяет свой подход: «Под описательной психологией я разумею изображение единообразно проявляющихся во всякой развитой человеческой душевной жизни составных частей и связей, объединяющихся в одну единую связь, которая не примышляется и не выводится, а переживается. Таким образом, этого рода психология представляет собою описание и анализ связи, которая дана нам изначально и всегда в виде самой жизни» [2, с. 20-21].

В.А. Снегирев предлагает схожее определение: психология - это наука о душевной жизни человека, о явлениях, данных во внутреннем или внешнем опыте. [9, с. 427].

Оба определения психологии у этих ученых основываются на открытости душевных явлений каждому человеку. Очевидно, что первичным методом исследования для них является интроспекция.

В. Дильтей отмечает, что психология должна изучать все проявления человеческой души: «Рассмотрение самой жизни требует, чтобы вся неискаленная и мощная действительность человеческой души проявилась целиком, от своих низших до своих высочайших возможностей. Это входит в состав требований, которые психология должна предъявлять сама к себе, если она не желает оставаться позади опыта жизни и поэтической интуиции» [2, с. 28-29]. В связи с этим им выдвигается предмет психологии – «развитой человека и полнота готовой душевной жизни» [2, с. 44]. Задача же психологии – собрать весь опыт человеческой души, создать терминологию описания и феноменологии, а также анализ души во всей ее целостности.

По В.А. Снегиреву, предмет психологии заключается в явлениях духовной жизни человека, данных человеку в опыте, доступных внутреннему и внешнему наблюдению, и подчиняющиеся определенным законам своего происхождения и существования [9, с.427].

В своих психологических и философских работах В.А. Снегирев тяготеет к персоналистическому взгляду на душу человека. По мнению В.А.Снегирева, психология занимается исследованием таких психических явлений, которыми обладают все люди. Это необходимо для того, чтобы можно было объяснить явления частного характера, индивидуальные изменения «душевной жизни».

В. Дильтей отмечает, что при психологическом исследовании души необходимо принять принцип – все процессы и явления души имеют «живую» связь. «Именно то, что мы живем в сознании связи целого, дает нам возможность понять отдельное, положение, отдельный жест и отдельное действие» [2, с. 48]. Психология должна заниматься «живым» человеком, а не объективированным предметом. «...живую связь души мы приобрели не путем постепенного испытания. Связь эта есть жизнь, которая налицо – до всякого познания. Жизненность, историчность, свобода, развитие являются признаками ее» [2, с.77].

Психологию В.А. Снегирева его ученик В.И. Несмелов считал психологией «живой» личности. Он отмечал, что, будучи одновременно и психологом-метафизиком, видевшим в душевных явлениях самостоятельное начало, и психологом-эмпириком, исследовавшим только факты эмпирического сознания, в различных психических процессах Снегирев «видел одну и ту же действующую личность, вместе – мыслящую, чувствующую и волящую, словом – живую человеческую личность, как она действительно существует и непосредственно каждым сознается и познается» [6, с. 117]. Эта человеческая личность и была центральным пунктом, от которого выходили и к которому снова возвращались все психологические рассуждения Вениамина Алексеевича.

Н.К. Гаврюшин так характеризует подход В.А. Снегирева: «Похоже, что Снегирев своими путями шел по той же тропе, по которой позднее, но существенно дальше пройдет Анри Бергсон, а именно, к конституированию некоего единого жизненного начала (*élan vital*) и строгому, «научному» анализу «непосредственных данных сознания»... Снегирев умер в тот самый год, когда в печати появилась первая работа Бергсона...» [1, с. 286]. Возможно, В.А. Снегирева также можно считать мыслителем, разрабатывающим положения философии жизни.

Подход В.А. Снегирева выражается в признании самостоятельности существования душевных явлений и субстанциальности души. «Истина бытия особого, самостоятельного начала, лежащего в основе явлений внутренней жизни человека, иначе – бытия душевной субстанции, относится к разряду небольшого количества необходимых истин, которые, будучи ясно и отчетливо поняты, становятся очевидными, несомненными без всяких доказательств» [8, с. 70].

Как видно из приведенных материалов, В. Дильтея и В.А. Снегирева интересовали схожие проблемы. История науки показывает нам, что в определенные периоды ее развития мыслители разных частей мира работают над одинаковой проблематикой. Факторами такого явления могут политические и социальные события, войны, состояние философской мысли, развитие техники и др. Условиями существования науки и философии конца XIX в. являются революционные движения, становление технологий в естественно-научных отраслях, «пресыщение» позитивизмом, мистицизм и спиритуалистические кружки. В такой противоречивой ситуации героя данной статьи пытались отыскать твердую почву под ногами, последовательно критикуя современные интеллектуальные тенденции и разрабатывая собственные программы развития психологии.

В данной работе авторы сосредоточились только на сходствах в концепциях В. Дильтея и В.А. Снегирева. Значимыми общими положениями двух мыслителей являются:

- критика естественно-научного подхода в психологии;
- выдвигание такого варианта психологии, в котором изучается душа человека, субъект во всей связи его душевных явлений;
- ведущим методом психологического исследования, по их мнению, должна выступить интроспекция и феноменология;
- предмет психологии – душевные явления, которые образуют «живую» связь;
- психология является центральной областью во всех гуманитарных науках, т.к. они имеют дело с субъективными состояниями.

Несмотря на различие в интеллектуальных традициях, к которым принадлежат изучаемые мыслители (В. Дильтей – философия жизни, В.А.Снегирев – религиозно-философская психология), проблемы и вызовы, с которыми они работают, являются общими.

В заключении приведем высказывание крупнейшего историка культуры рубежа XIX-XX вв. О. Шпенглера о том, что психология этого периода вся пронизана представлениями естествознания: психолог «переосмысливает непротяженное в протяженное, он строит систему в качестве причины того, что усматривается исключительно физиономически, и верит, что в этой системе его взору открывается структура «души»... Всякое исследование души в таком стиле, каким бы возвышенным ни почитало оно само себя в сравнении с анатомией мозга, полно механических привязок и, само того не замечая, прибегает к воображаемой системе координат внутри воображаемого душевного пространства» [13, с. 329-330]. Немецкий историк называет психолога точной копией физика, только работающего с другим «материалом». В таком духе времени и пытались построить собственно психологическую науку В. Дильтей и В.А. Снегирев.

Библиографический список

1. Гаврюшин Н.К. Антропология в свете гносеологии: В.А. Снегирев и В.И. Несмелов // Русское богословие. Очерки и портреты. Нижний Новгород: Нижегородская духовная семинария, 2011. С. 284-295.
2. Дильтей В. Описательная психология. М.: Современный гуманитарный университет: ООО «МБА-Сервис», 2001. 138 с.
3. Карпович М.М. Лекции по интеллектуальной истории России (XVIII - XX века). М.: Русский путь, 2012. 352 с.
4. Кольцова В.А. Психология в России начала XX века (предреволюционный период) // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А.В. Брушлинского. - М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997. С. 10-48.
5. Мазилев В.А. Михаил Семенович Роговин – методолог психологии // Методология и история психологии. 2006. Т. 1. № 2. С. 103-112.
6. Несмелов В.И. Памяти Вениамина Алексеевича Снегирёва // Православный собеседник. 1889. № 5. С. 97–154.
7. Снегирев В.А. Науки о человеке // Православный собеседник. 1876. №3. С. 62-89.
8. Снегирев В.А. Психология. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2008. 768 с.
9. Снегирев В.А. Психология и логика, как философские науки // Православный собеседник. 1876. №. 2 С. 427-451.
10. Стоюхина Н.Ю. Религиозно-философская психология в творчестве Н.М. Боголюбова // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2014. № 1. С. 198-208.
11. Стоюхина Н.Ю., Костригин А.А. Методологические аспекты психологии в работах В.А. Снегирева // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 2. С. 11.
12. Стоюхина Н.Ю., Мазилев В.А., Костригин А.А. Вениамин Алексеевич Снегирев: богослов и психолог // Ярославский педагогический вестник. 2015. Т.2. №3. С. 138-149.
13. Шпенглер О. Закат Западного мира; Очерки морфологии мировой истории. М.: «Издательство АЛЬФА-КНИГА», 2014. 1085 с.

УДК 159.9

А.А. Костригин

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского -
Нижний Новгород, Российская Федерация

**ПОРТРЕТ ИДЕАЛЬНОГО ДОШКОЛЬНИКА-ВЫПУСКНИКА:
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ
Д.Б. ЭЛКОНИНА И ЭМПИРИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЗАВЕДУЮЩИХ ДОШКОЛЬНЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ**

Аннотация. В статье представлены результаты исследования представлений заведующих дошкольными образовательными учреждениями о характеристиках идеального дошкольника. Разработана эмпирическая модель на основе полученных данных и проанализированы проблемные точки. Используя теоретические взгляды отечественного классика в области психологии ребенка Д.Б. Эльконина, разработана теоретическая модель идеального дошкольника. Автор осуществляет сравнительный анализ двух моделей.

Abstract. The article presents the results of the study of representations of managers of preschool educational institutions on the characteristics of an ideal preschool. The author creates the empirical model based on the research data and analyzed the problem areas. Using the theoretical views of Russian classic in the field of child psychology D.B. Elkonin, the author creates the theoretical model of an ideal preschool. There is shown the comparative analysis of the two models.

Ключевые слова: Дошкольное образование, портрет идеального дошкольника, Д.Б. Эльконин, сравнительный анализ, психология управления, ценности управления

Keywords: Preschool education, portrait of ideal preschooler, D.B. Elkonin, comparative analysis, psychology of management, values of management

В настоящее время новые педагогические и психологические технологии активно внедряются в образование: управление организационной культурой образовательного учреждения [3, 4], технологии социализации [5, 6], разработка новых методов профориентации [8], внедрение дистанционного образования [9, 10]. В частности, особое внимание уделяется психологическим основам управления образованием.

Каждая человеческая деятельность базируется на определенной ценностной основе. Управленческая деятельность требует четкого определения своих ценностных ориентиров.

Современные классики в исследовании ценностей Ш.Шварц и В.Билски так определяют ценности: «ценности это понятия или убеждения о желательных конечных состояниях или поведении, которые выходят за рамки конкретных ситуаций, руководят выбором и оценкой поведения и событий, и которые упорядочены по относительной значимости» [13, с.551]. Таким образом, ценности являются регуляторами поведения.

В управлении ценности определяют смысл деятельности конкретной организации или группы людей, а также содержание этой деятельности.

Менеджмент в дошкольном учреждении также опирается на определенные ценности, связанные с управлением персоналом и воспитанием дошкольников.

Председатель Правительства Российской Федерации, бывший президент Российской Федерации Д.А. Медведев в преамбуле к Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» указывает: «Модернизация и инновационное развитие - единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире 21-го века, обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам. В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Все эти навыки формируются с детства» [7].

Жизнь в изменяющемся глобальном мире требует активного поиска соединения традиционного и перспективного, трансляции и формирования необходимых для современного мира ценностей. Дошкольник, придя в школу, попадет в условия подготовки к жизни в высокотехнологичном, глобальном и конкурентном мире. Значит, нужно обеспечить преемственность такого перехода. Это, в свою очередь, означает поиск ответа на вопросы о ценностях педагогов, которые передаются дошкольникам, о соответствии образовательных программ и технологий ценностям развивающегося общества. Все эти задачи стоят перед дошкольным образованием.

Психологические основы управления в дошкольном образовательном учреждении находятся на пересечении двух отраслей психологии: детской психологии и психологии управления. С одной стороны, менеджеры управляют персоналом, создают организационную культуру, с другой – контролируют стратегию образования и воспитания детей.

Более того, Л.Н. Захарова отмечает, что «в управленческой деятельности существует целый ряд феноменов и стереотипов, которые являются психологическими барьерами реформирования экономики и социальной жизни» [2, с. 300], и которые требуют своего выявления и определения их роли в управлении организацией.

Признанные специалисты в области менеджмента О.С.Виханский и А.И.Наумов отмечают, что вся жизнедеятельность организации может быть описана через три процесса: приобретение необходимых ресурсов из внешней среды; производство продукта; передача продукта во внешнюю среду [1]. На основе данного положения, автор работы сформулировал модель жизнедеятельности ДООУ [4]: 1) ресурсы – это профессиональный опыт и умения педагогов; материально-техническая база; 2) «продукт» ДООУ как организации - дошкольное образование, которое получает ребенок, усвоенные знания, умения, навыки, формирующиеся в образовательном процессе; 3) «передача продукта во внешнюю среду» осуществляется через выпуск дошкольников и дальнейшее обучение в школе.

Модель организационной жизнедеятельности ДООУ обуславливается его миссией. Ее можно сформулировать следующим образом: ДООУ, соответствуя вызовам современного мира, глобальных процессов и особенностей обществ и реализуя принципы и задачи образовательного процесса, призвано подготовить дошкольника к эффективной социализации и личностному развитию.

Э.Шейн утверждал, что организационную культуру, а, следовательно, и миссию организации, определяет личность менеджера [11]. Вслед за ним можно сформулировать следующее утверждение: стратегия управления ДООУ зависит от личностных ценностей заведующих. Более того, планирование вариативной части образовательного процесса в ДООУ зависят от образа идеального дошкольника-выпускника, от того, что как они видят дошкольника после обучения.

Таким образом, основой реализации менеджмента в детском саду являются ценности заведующих и их представления об идеальном выпускнике ДООУ.

Цель исследования: провести сравнительный анализ теоретической модели идеального дошкольника Д.Б. Эльконина и эмпирической модели представлений заведующих ДООУ об идеальном дошкольнике.

В исследовании принимали участие 28 заведующих дошкольными образовательными учреждениями г. Н.Новгорода и Нижегородской области. Респондентов просили написать эссе на тему «Портрет идеального выпускника ДООУ». Для обработки эссе использовался метод контент-анализа.

При анализе ответов заведующих была разработана модель идеального дошкольника-выпускника (табл. 1).

Таблица 1
Модель идеального дошкольника-выпускника (на основе представлений заведующих ДОУ)

Блок	Содержание (в виде единиц контент-анализа)	Количество упоминаний
Операциональные характеристики	Готовность к школе; Умеющий логически мыслить, рассуждать; Владение ПК	26
Ценностные характеристики	Усвоенность ценностей, правил и норм поведения в обществе (социализация); Нравственные ценности; Ценность труда; Патриотизм Доброжелательность к людям и к окружающему миру	24
Характеристики развития	Физическое и психическое развитие Психологически зрелый Культурное и эстетическое развитие Всесторонне развитая личность	22
Характеристики коммуникации и взаимодействия	Общительность Правильная речь Умение взаимодействовать в коллективе Лидерские качества Эмпатия	20
Характеристики саморегуляции	Умение регулировать свое поведение Эмоционально устойчивый Умение решать жизненные задачи	18
Характеристики познавательной и творческой активности	Любознательность, познавательная активность Творческая активность и способности Кругозор	17
Характеристики Я-концепции	Представление о себе Иметь свою точку зрения	13

Заведующие ДОУ указали множество характеристик, которые должны быть свойственны идеальному дошкольнику-выпускнику. Все представления заведующих ДОУ о характеристиках идеального дошкольника-выпускника были объединены в следующие несколько блоков: операциональные характеристики, ценностные характеристики,

характеристики коммуникации и взаимодействия, характеристики саморегуляции, характеристики Я-концепции, характеристики познавательной и творческой активности и характеристики развития. В данные группы представлений входят следующие характеристики:

- операциональные характеристики: Готовность к школе; Умеющий логически мыслить, рассуждать; Владение ПК;

- ценностные характеристики: Усвоенность ценностей, правил и норм поведения в обществе (социализация); Нравственные ценности; Ценность труда; Патриотизм; Доброжелательность к людям и к окружающему миру;

- характеристики коммуникации и взаимодействия: Общительность; Правильная речь; Умение взаимодействовать в коллективе; Лидерские качества; Эмпатия;

- характеристики саморегуляции: Умение регулировать свое поведение; Эмоционально устойчивый; Умение решать жизненные задачи;

- характеристики Я-концепции: Представление о себе; Иметь свою точку зрения;

- характеристики познавательной и творческой активности: Любознательность, познавательная активность; Творческая активность и способности; Кругозор;

- характеристики развития: Физическое и психическое развитие; Психологически зрелый; Культурное и эстетическое развитие; Всесторонне развитая личность.

Далее подсчитана частота встречаемости данных групп характеристик у исследуемой выборки (в скобках - количество респондентов, указавших своих эссе какую-либо характеристику, входящую в конкретную группу характеристик): операциональные характеристики (26), ценностные характеристики (24), характеристики развития (22), характеристики коммуникации и взаимодействия (20), характеристики саморегуляции (18), характеристики познавательной и творческой активности (17), характеристики Я-концепции (13). Таким образом, наиболее часто заведующие описывают дошкольника-выпускника при помощи операциональных характеристик и ценностных характеристик. Это означает, что для заведующих наиболее важна готовность дошкольника к школе, а также социализация и нравственное его поведение. На второй ступени по значимости располагаются характеристики развития, коммуникации и взаимодействия, саморегуляции, познавательной и творческой активности. Наименее значимыми характеристиками дошкольника-выпускника являются характеристики Я-концепции, которые заключаются в наличие представлений о себе и сформированности своей точки зрения.

Специфика проведения данного опроса респондентов позволяет предположить, что указанные характеристики являются значимыми

ориентирами в управлении дошкольным образованием для заведующих ДООУ, которые можно обозначить в качестве ценностной основы.

В процессе анализа характеристик идеального выпускника выделены две проблемные точки. Во-первых, в изложении заведующими своих представлений об идеальном выпускнике ДООУ употреблялись стереотипные выражения и штампы, такие как «Физически и психически развитый», «Всесторонне развитая личность», «Психологически зрелый», «Морально-нравственные качества» и др. Употребление таких общих фраз может свидетельствовать о желании дать социально-значимые ответы или об отсутствии полного понимания указанного выражения.

И, во-вторых, остались не раскрытыми значения и поведенческое проявление указываемых характеристик – «Нравственные качества», «Ценность труда», «Добрый», «Любознательность» и др. Респонденты описывают внутренние качества дошкольника-выпускника, которые сложно наблюдать, и не раскрывают содержание и проявление в поведении, чтобы можно было контролировать ход развития того или иного качества у дошкольника.

Далее проведем сравнение экспериментально полученных данных и теоретических представлений Д.Б. Эльконина о развитии личности дошкольников [12] (табл.2).

Таблица 4

Сравнительный анализ двух моделей идеального дошкольника

Теоретические представления Д.Б. Эльконина	Представления заведующих ДООУ
формирование положительного отношения к школе	Операциональные характеристики
сознательные мотивы учения	Ценностные характеристики
правильная самооценка	Характеристики развития
умения и желания участвовать в коллективной деятельности	Характеристики коммуникации и взаимодействия
произвольное поведение	Характеристики саморегуляции
	Характеристики познавательной и творческой активности
	Характеристики Я-концепции

Можно сделать вывод о том, что практически по всем пунктам представления Д.Б. Эльконина и заведующих ДООУ совпадают. Однако заведующие ДООУ считают, что у дошкольников должны быть сформированы нравственные качества и ценности, что не указывает Д.Б. Эльконин. Это может означать, что заведующие ДООУ видят необходимость для современного гражданского сознания человека, в том числе, ребенка, формирования нравственности и усвоения ценностей. Однако с другой

стороны, возможно управляющие ДОО не учитывают тот факт, что к возрасту 6-7 лет дети не могут овладеть нравственным поведением и усвоить необходимые ценности.

Выводы.

1. С помощью разработанного автором группового интервью «Портрет идеального дошкольника-выпускника» выявлено, что заведующие ДОО наибольшее значение придают операциональным характеристикам дошкольника, которые выражаются в готовности к школе, а также нравственным и социализационным характеристикам.

2. Установлены проблемы в представлениях об идеальном выпускнике ДОО – штампы и стереотипы, а также отсутствие раскрытия содержания характеристик и описания их поведенческих индикаторов. Эти проблемы могут привести к некорректному подходу в управлении ДОО, в обращении с дошкольниками и их обучении.

3. При сравнении разработанной модели идеального дошкольника с теоретическими представлениями Д.Б. Эльконина можно сделать вывод о том, что заведующие ДОО видят дошкольника, освоившего нравственное поведение и усвоившего ценности, что не соответствует психологическому развитию дошкольника.

4. В качестве рекомендации можно сформулировать следующие положения: 1) образ дошкольника-выпускника должен быть скорректирован в соответствии с психологическими особенностями детей дошкольного возраста. Это позволит строить образовательный процесс таким образом, что дети смогут развивать актуальные для своего возраста процессы и личностные характеристики, но не те, которые ставят в приоритет заведующие ДОО. Данная рекомендация касается нравственных качеств дошкольников, которые нужно закладывать, но не требовать полного усвоения; 2) Также необходимо повысить значимость формирования Я-концепции у дошкольников для того, чтобы при окончании дошкольного учреждения дети могли успешно справляться с новыми вызовами в их жизни (школа, спортивные секции, театральные и танцевальные студии и др.).

Библиографический список

1. Виханский О.С., Наумов А. И. Менеджмент. М.: Гардарики, 2003. 528 с.
2. Захарова Л.Н. Психологические стереотипы в управлении как барьеры социально-экономического развития России // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2007. №. 1. С. 293-300.
3. Костригин А.А. Менеджмент в дошкольном образовании: перспективы исследования ценностных оснований // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 1 (21). С. 187-190. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22992134>
4. Костригин А.А. Характеристики менеджмента и организационной культуры в дошкольном образовательном учреждении // Современное образование. 2015. № 1. С. 26-41. DOI: 10.7256/2409-8736.2015.1.13878. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22741145>

5. Лакомова А.А., Хусяинов Т.М. Образовательная миграция: причины и особенности получения высшего образования за рубежом // Педагогика и просвещение. 2015. № 1. С.36-50. DOI: 10.7256/2306-434X.2015.1.13890
6. Макарова Е.Е., Хусяинов Т.М. Социализация студентов университета посредством добровольческой деятельности // Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования Международный и российский опыт / отв. ред. М.А. Крылова. В 2-х ч. Ч.1. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014. С. 45-49. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22817176>
7. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: утверждена Президентом Российской Федерации Д. Медведевым 4 февраля 2010 г. Пр-271. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1450>
8. Фурсов А.Л. Использование творческих методов в профессиональном тестировании абитуриентов факультетов журналистики // Профессиональная ориентация. 2014. № 1 (1). С. 102-104.
9. Хусяинов Т.М.. История развития и распространения дистанционного образования. // Педагогика и просвещение. 2014. № 4. С. 30-41. DOI: 10.7256/2306-434X.2014.4.14288
10. Чупров Л.Ф. Российское дистанционное образование – «Философский камень современности» // Современные наукоемкие технологии. 2008.№7. С. 69.
11. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. СПб.: Питер, 2002. 336 с.
12. Эльконин Д.Б., Венгер А.Л. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста. М.: Педагогика, 1988. 246 с.
13. Schwartz S. H., Bilsky W. Toward a universal psychological structure of human values //Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 53. №.3. P. 550-562.

УДК 159.922

Р.А. Лимонченко, О.А. Белобрыкина

Новосибирский государственный педагогический университет -
Новосибирск, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ У ПОДРОСТКОВ С ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье проводится анализ понятия «социальные эмоции», обозначаются их функции и особенности развития в подростковом возрасте. Рассматриваются причины возникновения поведенческих нарушений у подростка. Представлены результаты эмпирического исследования специфики проявления отдельных социальных эмоций у подростков с поведенческими нарушениями.

Abstract. In article the analysis of the concept «social emotions» is carried out, their functions and features of development at teenage age are designated. The reasons of emergence of behavioural violations at the teenager are considered. Results of empirical research of specifics of manifestation of separate social emotions at teenagers with behavioural violations are presented.

Ключевые слова: Социальные эмоции, подростки, поведенческие нарушения

Keywords: Social emotions, teenagers, behavioural violations

По мнению ученых и специалистов-практиков (Л.А. Регуш [19], В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов [21], К.Л. Лидин [14] и др.), в современной культуре наиболее патогенной выступает эмоциональная сфера личности. Причем, в исследованиях детского возраста (В.Оклендер [17], Дж. Боулби [4], П. Лафренье [13], М.И. Лисина [15], Л.И. Божович [3] и др.) накоплены многочисленные данные о влиянии опыта межличностных отношений на эмоциональное развитие ребенка. Доказано, что опыт, приобретенный в условиях неблагоприятного эмоционального общения (частичная или полная эмоциональная, социальная, семейная депривация; неконгруэнтность, отсутствие аутентичности и пр.) обуславливает возникновение различных психологических, социальных, психосоматических и многих других нарушений в развитии личности [8; 19; 21; 23]. По данным ВОЗ появление симптоматики аффектогенных соматических расстройств гораздо чаще отмечается у детей, живущих в ситуации дисгармоничных отношений [11].

Наиболее сензитивным к межличностным отношениям в психологии по праву считается подростковый возраст. В процессе общения с окружающими людьми подросток испытывает эмоции, которые, в свою очередь, помогают ему оценить значимость общения, побуждают к выстраиванию

определенных (конструктивных или конфликтных) отношений, выполнению конкретных действий [2; 9; 20]. Соответственно, то, как выстраивается система личных отношений на фоне социальных эмоций – симпатии, антипатии, чувства вины или собственного достоинства и других, влияет на успешное развитие личности и адаптацию в социальной среде. В случае, когда у подростка возникают какие-либо трудности в проявлении социальных эмоций (например, поверхностность чувств, их импульсивность, отсутствие дифференцированности сходных эмоций и т.п.), то это может оказать негативное влияние на его поведение и реализацию потенциальных возможностей [10; 19; 22]. Все это и актуализирует значимость осмысления функций и структуры социальных эмоций, исследования специфики их проявления у подростков с поведенческими нарушениями.

По мысли Г.М. Бреслава, социальные эмоции – это группа эмоций, направленных, в основном, на себя, но имеющих отношение к взаимоотношениям с другими людьми и нормам морали, то есть осуществляющих функцию социального контроля [5]. Н.А. Кутковой и Т.Г. Стефаненко под данной группой эмоций понимают особые социальные образования в виде языковых конструкций, включающих эмоциональные слова и выражения. В рамках этого определения, указывают авторы, разрабатывается конструктивистская теория эмоций – эмоциология, представителем которой является Р. Харре. С позиций эмоциологии эмоции рассматриваются как комплексные физиолого-когнитивно-социальные образования, первичной стороной которых является языковая сторона, то есть возможность выразить эмоции и обозначить их: например, прямо «Я тебе завидую» или косвенно «Вот и играйся со своим телефоном» [5].

А.В. Запорожец и Я.З. Неверович отмечают, что социальные эмоции присущи только человеку, так как они формируются в процессе социализации [18].

К.Э. Изард, анализируя категорию эмоций, особое внимание уделял рассмотрению их ключевых функций. С его точки зрения, эмоции, во-первых, выполняют *биологическую* функцию (например, поток крови от гладких мышц к двигательным мышцам при переживании человеком эмоции гнева). Во-вторых, эмоции оказывают *мотивирующее* воздействие на индивида, направляя его восприятие, мышление и поведение. В-третьих, *социальная* функция, которая выражается эмоциональными проявлениями во взаимодействии человека с другими людьми [9].

М.Ю. Горбунова анализирует шесть функций социальных эмоций:

- отражательно-оценочную (отношение человека к определенным явлениям социальной действительности), *информативную* (помогающая наладить сотрудничество, действовать сообща и с координацией действий);
- манипулятивную (эмоциональное воздействие на других людей с целью изменения их поведения для достижения собственных целей);

– интерактивную (эмоции способствуют установлению контакта, развитию взаимодействия субъектов и формированию идентичности в процессе интеракции);

– социализирующе-адаптивную (усваивая эмоциональные нормы и правила выражения эмоций в процессе социализации, люди управляют своим поведением и эмоциями в соответствии с ситуацией, социальным статусом, полом и возрастом);

– конструктивно-деструктивную (способствующую формированию и воспроизводству определённых социальных отношений, институтов и структур) [7].

Е.П. Ильин, исследуя эмоциональную сферу подростков, выделял несколько характерных для неё признаков:

– высокая эмоциональная возбудимость, в связи с которой подростки отличаются вспыльчивостью, бурным проявлением своих чувств, страстностью;

– большая устойчивость эмоциональных переживаний по сравнению с младшими школьниками;

– повышенная готовность к ожиданию страха, тревожность, связанная с появлением интимно-личностных отношений со сверстниками и со страхом показаться смешным;

– противоречивость чувств (например, подростки могут заплакать от обиды, понимая, что плакать стыдно);

– возникновение переживания как по поводу оценки со стороны окружающих, так и самооценки, которая проявляется в ходе роста самосознания;

– сильно развитое чувство принадлежности к группе (острее переживание неодобрения со стороны сверстников, чем взрослых);

– предъявление высоких требований к дружбе, в основе которой лежит общность интересов и нравственных чувств (длительная, интимная и избирательная дружба);

– проявление гражданского чувства и патриотизма [10].

П. Лафренье так же отмечает характерную для подросткового возраста понятийную четкость эмоций, по сравнению со свойственной младшим школьникам. Подростки начинают использовать более точные термины в обозначении эмоций, что связано с увеличением словарного запаса и диапазона параметров, различающих эмоции [13].

Вместе с тем, наряду с позитивными изменениями, происходящими в эмоциональной сфере подростка, в этом возрасте закономерны и неблагоприятные тенденции, многие из которых могут оказать негативное влияние на социальное развитие и поведение ребенка. Так, Х. Ремшмидт дифференцирует три типа эмоционального реагирования в подростковом возрасте:

Эмоциональная неустойчивость, связанная с неуверенностью относительно выбора форм поведения. Противоречия между самостоятельностью, самоуважением и столкновением с регламентацией, ожиданиями окружающих втягивают подростков в конфликт, который может вызвать весьма изменчивые, импульсивные, с трудом предсказуемые эмоции.

Нападение, проявляющееся в несогласии, противодействии правилам социального окружения или отступление, имеющее оппозиционный характер, стремление не иметь ничего общего со взрослыми.

Идеализм – неумение критично взглянуть на окружающую действительность, и, вследствие этого, видение только какой-то одной, желательной стороны мира, что порождает, обычно, возвышенные, радужные эмоции [20].

Причиной поведенческих нарушений в подростковом возрасте, по мысли А.Е. Личко, может стать «подростковый комплекс», представляющий собой резко выраженные психологические особенности подросткового возраста. Он включает в себя перепады настроения от безудержного веселья к унынию и обратно без достаточных причин, а также ряд других полярных качеств, проявляющихся одновременно: чувствительность к оценке себя посторонними наряду с излишней самонадеянностью, сентиментальность совместно с черствостью, застенчивость с выраженной развязностью и т.д. Суть «подросткового комплекса» составляют поведенческие модели и специфические реакции на воздействия окружающей среды, которые как показано Л.С. Выготским [6], Л.И. Божович [3], А.С. Арсеньевым [1] и рядом других исследователей, проявляются в эмансипации, возрастном группоцентризме, увлечениях (хобби-реакция). К особой группе подростковых реакций А.Е. Личко [16], Л.А. Регуш [19], Х. Ремшмидт [20] относят реакции, возникновение которых обусловлено формирующимся сексуальным влечением.

Л.Б. Шнейдер выделяет пять объективных причин возникновения поведенческих нарушений в подростковом возрасте:

1. Значительные различия между требованиями, предъявляемыми обществом к детям и взрослым, различия в их правах и особенностях. Вместе с усложнением социального бытия происходит бурная физиологическая перестройка организма, подростки становятся эмоционально неустойчивыми, ранимыми.

2. Быстрый темп происходящих изменений в физическом и психическом состоянии и характере реакции на внешние воздействия. Неравномерность в психическом развитии (ускоренное развитие интеллектуальных возможностей и отставание в формировании чувства долга, ответственности) могут проявиться в алогичности поступка.

3. Накопление к этому возрасту дефектов воспитания, что, в первую очередь проявляется в нарушениях развития эмоциональной сферы: поверхностность чувств, их быстрое угасание, а также бедность эмоциональной жизни делают поведение подростка импульсивным и непоследовательным, вызывают неуверенность в себе и в поведении.

4. Психологические сдвиги, происходящие в ходе полового созревания, в связи с чем, усложняется и общение со сверстниками: смелость в обращении мальчиков с девочками может сменяться раздумьем или неожиданной робостью.

5. Постепенное осознание подростками различия их положения в семье. Замечаются различия, в первую очередь, в укладе своей семьи и требованиях к детям, предъявляемых в разных семьях [22].

Следует особо отметить, что до настоящего времени в современной науке отсутствует единая, общепринятая типология отклонений в поведении. Но, независимо от формы поведенческой девиации, ученые единодушны во мнении, что любое нарушение взаимосвязано с эмоциональной сферой личности. Это еще раз подтверждает огромную значимость эмоций в полноценном развитии личности подростка и его адекватной поведенческой адаптации в социуме.

Для выявления особенностей выраженности социальных эмоций у подростков с поведенческими нарушениями осуществлено эмпирическое исследование, к участию в котором привлечено 60 испытуемых в возрасте 13-16 лет, дифференцированных на две группы. В экспериментальную группу (ЭГ) вошли 30 испытуемых (18 юношей и 12 девушек) из числа подростков, состоящих на учете в отделах полиции по делам несовершеннолетних (ПДН) Управления МВД России по г.Новосибирску.

Контрольная группа (КГ) формировалась с учетом принципа унификации по возрастному признаку, половой дифференциации и состояла из 30 испытуемых подросткового возраста, не имеющих выраженных (не нормативных) отклонений в своем поведении. Эта группа выступала условной эталонной группой, необходимой для сравнительно-сопоставительного анализа эмпирических данных.

В комплекс методов психодиагностики, отвечающих психометрическим требованиям, замыслу исследования, возрастной специфике испытуемых, включены следующие методики:

1. Опросник для диагностики способности к эмпатии (А. Мехрабиан, Н. Эпштейн).

2. Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел, М. Фергюсон).

3. Методика «Воспринимаемый индекс вины – PGI» (Р. Джон, Д. Оттербахер, Ц. Мюнц).

Качественный анализ средних значений (таблица 1) и их уровневого эквивалента не выявил видимых различий по исследуемым параметрам выраженности социальных эмоций в сравниваемых группах испытуемых.

Таблица 1. Показатели средних значений исследуемых параметров выраженности социальных эмоций в экспериментальной и контрольной группе испытуемых подросткового возраста.

Сравниваемые группы	Воспринимаемый индекс вины	Субъективное ощущение одиночества	Способность к эмпатии
Подростки с поведенческими нарушениями	8,45	18,53	18,8
Подростки, не имеющие поведенческих отклонений	8,03	11,73	19,73

Сравнение средних значений по признаку половой дифференциации испытуемых (таблица 2) позволило обнаружить, что по параметру «субъективное ощущение одиночества» показатели юношей и девушек с отклоняющимся поведением по диапазону результатов диагностики значительно выше, чем у испытуемых с социально нормативным поведением, несмотря на их отнесенность к одному (низкому) уровню.

Таблица 2. Показатели средних значений исследуемых параметров выраженности социальных эмоций у юношей и девушек в экспериментальной и контрольной группе испытуемых подросткового возраста.

Сравниваемые группы	Воспринимаемый индекс вины	Субъективное ощущение одиночества	Способность к эмпатии
Подростки с поведенческими нарушениями			
юноши	9,16	18,6	17,7
девушки	7,02	18,4	21
Подростки с социально нормативным поведением			
юноши	8,41	14	15,25
девушки	7,6	9,14	24,86

Примечательно, что по параметру «способность к эмпатии» данные средних значений у юношей с отклоняющимся поведением выше (средний уровень), чем у юношей с социально нормативным поведением (низкий уровень), тогда как у девушек – наоборот: в ЭГ – низкий уровень, в КГ – средний уровень.

Как отмечает ряд исследователей, в норме выраженность эмпатических тенденций у представительниц женского пола выше, чем у мужчин, что обусловлено влиянием культурных особенностей, гендерных ожиданий и стереотипов, проявляющихся в поощрении большей чуткости

и отзывчивости у женщин и большей сдержанности и невозмутимости у мужчин [5; 10; 21]. Этим данным не противоречат результаты диагностики способности к эмпатии, выявленные в группе подростков с социально нормативным поведением. Вероятно, поведенческие нарушения у юношей актуализируют эмпатические тенденции, а девушек делают более равнодушными и эгоистичными.

Процентное распределение результатов диагностики по совокупности тестовых процедур в обобщенном виде представлено в таблице 3.

Таблица 3. Процентное распределение результатов диагностики параметров выраженности социальных эмоций в экспериментальной и контрольной группе испытуемых подросткового возраста

Диагностируемые параметры	Подростки с поведенческими нарушениями (% доля)	Подростки, не имеющие поведенческих отклонений (% доля)
Уровень способности к эмпатии (по методике А.Мехрабиана и Н.Эпштейна)		
очень низкий	13	0
низкий	27	40
средний	60	60
высокий	0	0
Уровень субъективного ощущения одиночества (по методике Д. Рассела и М. Фергюсона)		
низкий	47	80
средний	53	20
высокий	0	0
Интенсивность реакции чувства вины (по методике «Воспринимаемый индекс вины – PGI» Р. Джона, Д. Оттербахера и Ц. Мюнца)		
ниже обычных переживаний	60	67
равная уровню обычных переживаний	13	20
выше уровня обычных переживаний	27	13

Сравнительно-сопоставительный анализ данных, представленных в таблице 3, свидетельствует, что по уровню способности к эмпатии у испытуемых контрольной и экспериментальных групп нет явно выраженных различий. По параметру «субъективное ощущение одиночества» результаты выраженности среднего уровня выше в группе испытуемых, имеющих поведенческие нарушения. В этой же группе количество испытуемых, имеющих высокую степень выраженности чувства вины как состояния на данный момент и как черты характера, которая проявляет себя чаще всего, в два раза выше, чем в контрольной.

Статистическая обработка эмпирических данных с использованием критерия U – Манна-Уитни подтвердила достоверность различий по шкалам «субъективное ощущение одиночества» ($U_{эмп} = 308,5$ при $p < 0,05$) и «интенсивность реакции чувства вины» ($U_{эмп} = 193$ при $p < 0,01$), что свидетельствует о более глубоких переживаниях состояния одиночества и выраженности чувства вины, испытываемых подростками с отклоняющимся поведением. Можно предположить, что поведенческие нарушения позволяют подросткам успешно маскировать некоторые аффективные переживания и социально значимые эмоции.

По признаку половой дифференциации испытуемых экспериментальной и контрольной групп достоверные различия выявлены по шкалам «субъективное ощущение одиночества» (юноши – $U_{эмп} = 86$ при $p < 0,01$; девушки – $U_{эмп} = 23$ при $p < 0,01$) «способность к эмпатии» (юноши – $U_{эмп} = 96$ при $p < 0,05$; девушки – $U_{эмп} = 18$ при $p < 0,01$).

Подводя краткий итог, отметим, что качественный и статистический анализ позволил выявить различия в выраженности отдельных социальных эмоций у подростков с поведенческими нарушениями и не имеющих таковых. В целом, полученные результаты свидетельствуют не только о специфике проявления социальных эмоций у подростков с поведенческими нарушениями, но и наличие у них ресурса, который при адекватной психолого-педагогической коррекции может быть успешно актуализирован и продуктивно реализован подростками в социальном взаимодействии.

Библиографический список

1. Арсеньев А. С. Подросток глазами философа //Философские основания понимания личности. – М.: ИЦ «Академия», 2001. – С. 480-545.
2. Белобрыкина Е. А., Белобрыкина О. А. Специфика мотивации общения подростков с отклоняющимся поведением //Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. № 2. – С. 47-58.
- 3.Божович Л. И. Проблемы формирования личности /под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 1995. – 352 с.
4. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. – М.: Академический проект, 2004. – 232 с.
5. Бреслав Г. М. Психология эмоций. – М: Смысл, 2004. – 544 с.
6. Выготский Л. С. Педология подростка //Собрание сочинений в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред Д.Б.Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – С. 146-161.
7. Горбунова М. Ю. Социальные функции эмоций [электронный ресурс] //Научный журнал КубГАУ. – 2011. № 67 (03). – 10 с. – URL: <http://ej.kubagro.ru/2011/03/pdf/08.pdf> (дата обращения: 27.04.2015).
8. Заширинская О. В. Коммуникативная ситуация в семье как предпосылка самореализации личности ребенка //Психологические проблемы самореализации личности. – СПбГУ, 2005. Вып. 9. – С. 215-226.
9. Изард К. Э. Психология эмоций. – СПб: Питер, 2009. – 464 с.
10. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2001. – 752 с.

11. Инвестируя в будущее детей: Европейская стратегия охраны здоровья детей и подростков, 2015-2020 гг. [Электронный ресурс] //Всемирная организация здравоохранения: Европейское региональное бюро [сайт]. – URL: <http://www.euro.who.int/ru> (дата обращения: 10.01.2015).
12. Кутковой Н. А., Стефаненко Т. Г. Понятие эмоций в социальной психологии XXI века: основные подходы [электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2014. Т. 7. № 33. – С. 7. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n33/933-kutkovo133.html> (Дата обращения: 27.04.2015).
13. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. – СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 256 с.
14. Лидин К. Л. Психологические механизмы воздействия образа на эмоциональную сферу личности. – Иркутск: ИГУ, 2004. – 116 с.
15. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 1997. – 384 с.
16. Личко А. Е. Психопатия и акцентуации характера у подростков. –Л: Медицина, 1983. – 259 с.
17. Оклендер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 200 с.
18. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М: Педагогика, 1986. – 176 с.
19. Регуш Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). – СПб. : Речь, 2006. – 320 с.
20. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. – М: Мир, 1994. – 320 с.
21. Слободчиков В. И., Шувалов А. В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей //Вопросы психологии. – 2001, № 4. – С. 91-105.
22. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков. – М: Академический проспект; Трикта, 2005. – 336 с.
23. Шнейдер Л. Б. Кризисные состояния у детей и подростков: направления работы школьного психолога. Лекция 6 [Электронный ресурс] // Школьный психолог [сайт]. – 2009. № 22. – URL: http://psy.1september.ru/view_article.php?ID=200902211 (дата обращения: 22.12.2014).

УДК 159.9

В.А.Мазиллов

Ярославский государственный педагогический университет имени
К.Д.Ушинского - Ярославль, Российская Федерация

КРИЗИС ПСИХОЛОГИИ: СУЩЕСТВОВАЛА ЛИ ТРОЯ?

Аннотация. Статья посвящена анализу феномена кризиса в психологии. Периодически появляются новые публикации на тему кризиса в психологии, что свидетельствует о том, что тема не закрыта и сохраняет актуальность. В статье обосновывается положение, согласно которому, существуют психологические причины, заставляющие психологов все новых поколений говорить о кризисе. Главный тезис настоящей статьи - навязчивое обращение (и возвращения) к теме кризиса есть не что иное как память психологов (для самих себя), что психология пока что несовершенна, если мерить по Большому счету, считать ее наукой о человеческой Душе, наукой о наиболее удивительном и совершенном (возвышенном), как некогда полагал Аристотель. Утверждается, что за дату возникновения кризиса следует принять 1874 год, т.е. она совпадает с датой возникновения психологии как самостоятельной науки. Выделены и описаны три уровня кризиса.

Abstract. This article analyzes the phenomenon of the crisis in psychology. Periodically, there are new publications on the crisis in psychology. This indicates that the topic remains relevant. The article explains the position according to which there are psychological reasons that cause the new generations of psychologists all talk about the crisis. The main thesis of this article - intrusive treatment (and return) to the theme of the crisis there is nothing more than a memory of Psychologists (for themselves), that psychology is not perfect yet, if measured by and large, consider it the science of the human soul, the science of the most amazing and perfect (elevated), as once thought, Aristotle. It is alleged that during the inception of the crisis should be taken in 1874, ie, it coincides with the date of occurrence of psychology as an independent science. Identified and described three levels of crisis.

Ключевые слова: Психология, наука, кризис, предмет психологии

Keywords: Psychology, science, crisis, the subject of psychology

Периодически появляются новые публикации на тему кризиса в психологии, что свидетельствует о том, что тема не закрыта, и, напротив, сохраняет актуальность [4],[5],[6],[20],[21]. Это, как представляется, дает некоторые основания для того, чтобы высказать суждения на этот счет. Поскольку уже приходилось писать о кризисе в психологии [14],[15],[18-19], остановимся лишь на некоторых аспектах проблемы, на тех, которые стали наиболее важными в свете последних дискуссий по этой тематике.

Греческое слово “кризис” (*krisis* – поворотный пункт, решение, исход), как известно, означает “тяжелое переходное состояние какого-либо процесса”, “резкий, крутой перелом”. Иными словами, кризис – термин оптимистический: имплицитно представляется, вот пройдет кризис и все будет по-новому, все будет лучше. Поэтому любовь к термину “кризис” означает всего лишь выраженную неудовлетворенность психологов нынешним состоянием своей прекрасной науки и стойкую надежду на перемены к лучшему в самом ближайшем будущем. А нетерпение – вполне извинительное состояние, возникающее при избыточной мотивации.

Считается, что в русском языке слово заимствовано, возможно из немецкого языка. Оно появилось в русском языке в первой половине XVIII века. Немецкое *krisis* – кризис, греч. *krisis* – переломный момент, поворотный пункт, исход, кризис. Дословно греческое *krinein* решать от *krino* – разделять, просеивать, отсеивать, определять, судить. Просеивать, отсеивать – значит очищать. Словарь Вебстера относит нас к немецкому *rein* английскому *pure* очищенный. Индоевропейские истоки *punāti he cleanses*, он чистит, очищается, искупает вину. Поэтому возможен, и в этимологических словарях приводится такой смысловой аспект первичного значения слова кризис как **новый, свежий**. В данном подтексте **кризис – это очищение, отказ от старого и формирование нового** [9]. И, как утверждает только что цитированный словарь, **"кризисы - это признак жизни, только у мёртвых нет кризисов**. Кризис - это не грянувшее зло, кризис - это **неизбежный этап для отбрасывания плохого и приобретения нового хорошего**. Хотите развития к лучшему - готовьтесь к кризисам. Не любите кризисы? Тогда оставайтесь в прошлом, где вам самое место" [9]. В каждой шутке, напомним, есть доля шутки...

Психологи любят слово «кризис»: это не только важный предмет исследований возрастных, медицинских, социальных, организационных и др. психологов. Психологи едва ли не обожают описывать этим термином состояние их науки. Если за дату возникновения научной психологии принять 1874 год, когда был полностью опубликован труд В.Вундта, обосновавший «новую область в науке» [35], то придется признать: кризис сопровождал само рождение научной психологии. Дело в том, что в том же 1874 году другой психолог Ф. Brentano писал в «Психологии с эмпирической точки зрения»: «Не столько в разнообразии и широте мнений, сколько в единстве убеждений испытывает сегодня психология острую нужду. И здесь мы должны стремиться приобрести то же, чего – одни раньше, другие позже – уже достигли математика, физика, химия, физиология; нам нужно ядро признанной всеми истины, которое в процессе взаимодействия многих сил затем быстро обрстет новыми кристаллами. На место психологий мы обязаны поставить психологию» [1, с.11]. Как мы увидим далее, это и есть главный симптом кризиса: психологий много, нет единой психологии. Таким

образом, можно говорить о кризисе, сопровождавшем само рождение научной психологии.

Заметим, что обсуждение проблемы кризиса связано с интенсивными "методологическими эмоциями" (А.В.Юревич), которые существенно осложняют рассмотрение и так не простых методологических вопросов.

Постараемся кратко сформулировать нашу позицию.

1. Полагаем, что не стоит воспринимать кризис как *негативное явление*. Как уже выше отмечалось, кризис может рассматриваться не только как "резкий, крутой перелом", но и как "тяжелое переходное состояние какого-либо процесса" (например, как родовая травма, которая не преодолена до сих пор). Поэтому стоит акцентировать, что, если рассматривать кризис как долгие поиски подлинного предмета науки, то это ни коим образом не должно расцениваться как ее недостаток.

2. Важно подчеркнуть, что это именно состояние, а состояние *субъективно*, так как представляет собой субъективную оценку. Поэтому очевидно, что вполне возможна множественность оценок: то, что одному субъекту представляется кризисом, другому видится поступательным развитием.

3. Как многократно отмечалось, российской науке свойственно "витать в облаках", не уделяя должного внимания практике (Дж Сорос). Вероятно, стремление "дойти до самой сути", свойственное отечественной науке, влияет на то, что термин кризис используется в отечественной психологии чаще, чем в зарубежной.

4. Представляется, что когда мы говорим о кризисе, не стоит воспринимать его упрощенно и уплощенно. В известном исследовании [28] было убедительно показано, что кризис (впрочем, как и практически все в психологии) имеет сложное строение, носит системный характер. Не подлежит сомнению, что для понимания кризиса важно учитывать, что существуют социальные и когнитивные его составляющие [28].

Итак, когда мы говорим о кризисе, мы имеем в виду выраженную неудовлетворенность психологов нынешним состоянием своей прекрасной науки и стойкую надежду на перемены к лучшему.

Обратимся, однако, к аспекту проблемы, давшему название настоящей статье. Как хорошо известно, один из центральных образов, связанных с кризисом в психологии, был представлен в книге Н.Н.Ланге "Психология" [11]: Приам на развалинах Трои. Приам, который, как мы помним по Илиаде, к моменту захвата Трои был глубоким старцем, не принимавшим участия в сражениях, отцом 50 сыновей и 50 дочерей. У Гомера ничего не сказано про то, что переживал Приам на развалинах Илиона, захваченного ахейцами. Судя по всему, погоревать на развалинах ему так и не удалось, поскольку, согласно Вергилию, убит Приам был в алтаре Зевса сыном Ахилла Пирром

(Неоптолемом). Последние слова старца Приама, которые он произнес в гибнущей Трое: "Не доживет до старости тот, кто отнимает жизнь у старости".

Кризис психологии, согласно Н.Н.Ланге, проявился в том, что нет больше Трои. Крушение ассоциативной системы породило развалины. Впрочем, предоставим слово самому автору: "Кто знаком с современной психологической литературой, с ее направлениями и тенденциями, особенно в отношении принципиальных вопросов, не может, я думаю, сомневаться, что наша наука переживает ныне тяжелый, хотя и крайне плодотворный, кризис. Этот кризис, или поворот (начало которого можно отнести еще к 70-м гг. прошлого столетия), характеризуется, вообще говоря, двумя чертами: во-первых, общей неудовлетворенностью той прежней доктриной или системой, которая может быть названа, вообще ассоциационной и сенсуалистической психологией, и, во-вторых, появлением значительного числа новых попыток углубить смысл психологических исследований, причем обнаружилось, однако, огромное расхождение взглядов разных психологических направлений и школ" [11, с.69]. Н.Н.Ланге определил признаки кризиса: реально работал критерий "огромного расхождения" ("отсутствия общепринятой системы в науке") - если "расхождение" существует, то психология не имеет "основы", "фундамента", позиции по отношению к которым у большинства психологов должны совпадать.

Но вот вопрос, который для нас важен: "Действительно ли в пору господства доктрины ассоциативной психологии был золотой век, существовала Великая Троя, подвергшаяся разрушению? Полагаем, что нет. Хотел Н.Н.Ланге акцентировать разрушительную сторону кризиса, вот и выбрал такую метафору. Более соответствующей реалиям, на наш взгляд, является метафора "кротовых нор", принадлежащая Фихте-сыну. Горькие слова Фихте-сына, сказанные в 1847 году, тогда безусловно справедливые, уже в восьмидесятые годы казались относящимися к далекому прошлому психологии: "Большая часть из нас одиноко, подобно кротам, копают в собственных норах, и опасаются недоброй встречи, прикасаясь к подземным ходам других. В науке самого высокого и универсального интереса, каждый упорно говорит своим языком, следует только собственной терминологии; короче, силится прежде всего стать оригинальным между другими, вместо того, чтобы искать общего и связующего" [12, с.XLV-XLVI]. Хочется обратить внимание на то, что цитата из Фихте приводится по тексту книги Н.Н.Ланге 1893 года. Не было золотого века применительно к метафоре кризиса Н.Н.Ланге, "не было Трои"... Золотой век - впереди!

Настоящая работа не является историко-психологическим исследованием, поэтому не преследует цели подробного описания кризисных явлений на разных этапах развития научной психологии (эта тема, несомненно, достойна специального исследования). Задача этой работы – попытаться выявить специфику кризисов в психологии и наметить

магистральные пути их возможного преодоления. Исторические данные будут привлекаться лишь для того, чтобы попытаться ответить на важный вопрос: имеем мы дело с одним и тем же “перманентным” кризисом или же происходит череда сменяющихся друг друга кризисов различной природы. Во всяком случае даже поверхностный взгляд на историю психологии заставляет предположить, что кризисы в психологии были практически всегда. Необходимо сделать некоторые уточнения. В работе А.В.Юревича делается важное разграничение: “Основываясь на науковедческой традиции дифференцировать ее когнитивную и социальную составляющие, можно утверждать, что и кризис науки тоже может быть когнитивным и социальным, а отечественная психология если и переживает, то в основном *когнитивный*, а не *социальный кризис* – кризис представлений о том, как следует изучать и объяснять психологическую реальность, а не кризис социального статуса и материального положения психологов” [28, с.3]. В данной работе речь будет идти исключительно о когнитивном кризисе.

Другое важное ограничение связано с тем, что речь будет идти именно о *научной психологии*: проблемы психологической практики не будут нами рассматриваться сколь-нибудь подробно. Это никоим образом не означает недооценки значения практико-ориентированной психологии: просто у данной работы свои задачи.

И, наконец, поскольку объем данной работы существенно ограничен, многие вопросы освещены в ней очень кратко (о различных трактовках кризиса в психологии в 10-е – 70 гг. см. [14],[18],[19]).

Итак, в любом случае, первым о кризисе заговорил Brentano в 1874 году. Книга Н.Н.Ланге “Психология” [11], в которой открыто говорилось о кризисе в психологии, послужила своего рода “сигналом”: свои “диагнозы” начали давать многие психологи. Хотя, исторической справедливости ради, следует отметить, что о кризисе в психологии писали и до Ланге: французский последователь В.М.Бехтерева Н.Н.Костылев опубликовал в 1911 году в Париже книгу под названием “Кризис экспериментальной психологии” [32], еще в конце позапрошлого столетия махист Рудольф Вилли написал книгу о кризисе в психологии [34]. В любом случае приоритет в постановке диагноза принадлежит все же Ф.Бrentано: он сумел разглядеть симптомы кризиса практически в момент рождения научной психологии. Впрочем, куда важнее другое: с тем, что кризис есть, согласны практически все. Что касается трактовки причин и смысла психологического кризиса, то здесь наблюдается привычное для психологической науки многообразие взглядов и позиций.

Есть основания считать, что кризис, первые симптомы которого можно увидеть в работах Ф. Brentано, существует уже в течение века. Преодолен он не был, признаки, названные еще Н.Н. Ланге, по прежнему налицо. Существуют некоторые флуктуации, связанные с тем, что появляются надежды на единство, которые в очередной раз не оправдываются, что ведет к

обострению кризиса. Рассмотрим в качестве примера Международные психологические конгрессы. XVIII Международный психологический конгресс в Москве в 1966 году. По свидетельству Л. Гараи и М. Кечке, XVIII Международный явился триумфом естественнонаучного подхода: “Можно с уверенностью утверждать, что большинство участников Международного конгресса по психологии уехало из Москвы в настроении подлинной эйфории, вызванной уверенностью в том, что психология на правильном пути, которым раньше стали двигаться физика, химия, биология и другие естественные науки, от которых психология отличалась (если отличалась вообще) только большей степенью сложности объекта своего исследования. Эту же эйфорию выразили заключительные слова Прибрама: “Это был поистине исторический конгресс. Я уверен, что будущие поколения, обращаясь к этому событию, будут отдавать себе отчет в том, что здесь в Москве мы были свидетелями того, что психология оформилась как целиком экспериментальная наука” [3, с.87]. Здесь важно обратить внимание на такой факт: торжество естественнонаучного подхода связывалось с тем, что в очередной раз создалась иллюзия – чисто “социальные” феномены поддаются “естественным” методам. Л. Гараи и М. Кечке в статье с символическим названием “Еще один кризис в психологии!” вспоминают, с каким восторгом встретили участники московского конгресса доклад Х. Дельгадо, где описывалось изменение “социального” поведения обезьян под влиянием стимуляции мозга с помощью вживленных электродов. То есть в очередной раз показалось, что сбудется мечта Энгельса (“Мы сведем когда –нибудь...”). “Поскольку изменение поведения меняет статус в группе, социальная структура этой последней может целиком оказаться в зависимости от такой технической манипуляции. Более чем вероятно, что вся аудитория согласилась с выводом этого доклада о возможности изменения таким способом социального порядка целых сообществ и необязательно только у животных” [3, с.87].

“На этом фоне было настоящим сюрпризом, что десять лет спустя другой международный конгресс, 21-й в Париже, был открыт Полем Фрессом президентским обращением, первой фразой которого было: “Психология находится в состоянии кризиса!” Президент утверждал: “Кризис глубок, ибо это кризис теории. Мы ступили на путь научной революции в поисках новой парадигмы в смысле, который Кун дал этому слову”. Фресс утверждал, что поиск новой парадигмы идет в направлении, где поведение будет не больше, чем сырой материал исследования, реальным объектом исследования которого станет человек. А ведь сомнения в том, является ли позитивистский метод естественных наук подходящим для всестороннего изучения человека, не новы. Известны соображения, которые побудили Дильтея противопоставить гуманитарную (*geisteswissenschaftliche*) психологию естественнонаучной (*naturwissenschaftliche*). Ключевым является, например,

соображение, которое Дильтей сформулировал следующим образом: “Первое решающее условие для того, чтобы гуманитарная наука была возможной, заключается в том, что и я сам являюсь историческим существом, что тот, кто исследует историю, идентичен тому, кто ее творит” [3, с.87].

Итак, XXI Международный конгресс устами П. Фресса констатировал наличие кризиса, причем глубокого. Но очень характерно, что уже на следующем – XXII Международном конгрессе тот же Поль Фресс утверждал, что кризис в значительной степени преодолен. Анализируя продолжающееся со времен В. Вундта разделение психологии на естественнонаучноориентированную и культурноориентированную, французский ученый выдвигает оптимистический тезис: “Но мне кажется, что мы преодолели двусмысленность в вопросе единства психологии и цельности человека, сковывавшую психологию в первые десятилетия ее существования” [24, с. 51]. Он поясняет, почему является сторонником “единства психологии”: “потому что ее объект – человек обладает своей спецификой, и нельзя игнорировать того, что малейшее из наших действий зависит от нашей природы и культуры. Но это не должно быть причиной разделения психологов на тех, кто изучает только мозг, и тех, кто занимается поведением” [24, с. 53]. “Человек ли, как Фресс того требовал, является объектом психологии или поведение, как по сей день считают многие из цеха психологов-исследователей, но пока психологическое исследование будет претендовать на роль естественнонаучного, оно то и дело будет наткаться на несурзности. Однако из этого не следует, что психологию невозможно построить как научную. Возможно, она научна, но по нормам других, нежели естественных, наук. Вот почему нужно рассматривать как несчастье для этой науки, что ее служители получают свои дипломы (по крайней мере в венгерских университетах, но думается нам, что не только) без малейшего представления о той, отличной от естественнонаучной, логике, которой пользуются науки исторические, лингвистические, литературные, юридические, моральные и которая так же многообещающим образом может быть применена к решению определенных проблем психологии, как и логика естественных наук. Мы считаем этот пробел несчастьем для психологии потому, что с ним связан ее распад на две полунауки и затяжные попытки воссоздать единство способом навязывания естественнонаучной логики рассуждениям в области другой полупсихологии [3, с. 90-91]. “Не подает больше надежды также и обратный прием, когда общим знаменателем двух полупсихологий объявляется не позитивистская логика естественных наук, а, согласно новой моде, герменевтическая логика исторических наук. На язык этой последней ничего невозможно перевести из всего богатства открытий, сделанных за долгую историю естественнонаучной психологии, особенно касающихся связи психологических феноменов, с одной стороны, и стратегии живого организма, направленной на его выживание, с другой” [3, с.90-91].

Как ни удивительно, до сих пор многие исследователи выражают надежду, что проблема разрешится просто: где-то будет найден ответ, причем в готовом виде. Венгерские психологи Л. Гараи и М. Кечке, яркая статья которых уже неоднократно цитировалась, связывают надежды с творческим наследием Л.С. Выготского: “В последнее время возникли некоторые признаки того, что психология найдет излечение от своей шизофрении не ценой логического империализма той или другой из двух полунаук. Самым ярким из этих признаков является то особое внимание, с которым за десять последних лет западная научная общественность обращается к теории Выготского” [3, с. 91]. Крупный американский исследователь М. Коул усматривает возможное разрешение кризиса в психологии в развитии идей, содержащихся в работах А.Р. Лурии [30]. Такого рода экспектации воспринимаются с известным пессимизмом. Условия для преодоления раскола в психологии должны быть не внешними, а должны быть заложены в фундамент психологии. Должна быть выполнена содержательная методологическая работа.

Итак, в психологии по-прежнему раскол. О той же болезни говорит и Ф.Е. Василюк [2]. В своей статье он говорит о симптомах “схизиса” – расщепления психологии на научную и практическую. Схизис, расщепление психологии трактуется Ф.Е. Василюком как характеристика современного ее состояния в нашей стране. В качестве выхода из кризиса (преодоления схизиса) предлагается реализация психотехнического подхода как средства выработки общепсихологической методологии. При всей заманчивости психотехнического подхода (во избежание недоразумений еще раз повторим: мы не против подхода, но против абсолютизации его *методологического значения для общей психологии*), видимо, не следует надеяться, что он явится панацеей.

Все-таки трудно не обратить внимания на удивительное сходство между кризисом в психологии, разыгравшимся в первой трети прошлого века, с кризисом нынешним. Возникает впечатление, что кризис начавшийся, по уверению Н.Н. Ланге, в семидесятые годы позапрошлого столетия, остался непреодоленным. Прав был и А.Н. Леонтьев, утверждавший, что мировая психология в течение столетия развивается в условиях кризиса. Российская психология “вернулась” в мировую психологию, кризисные явления, как и следовало ожидать, не исчезли. Вместе с тем трудно оспорить наблюдение, согласно которому периодически происходят “обострения” этого кризиса. И с таким очередным обострением мы имеем дело сейчас. По-видимому, существует общий глобальный кризис научной психологии, начавшийся в семидесятые годы позапрошлого столетия. Он не преодолен, с ним психология вступает в третье тысячелетие. Кроме этого общего существуют более локальные кризисы развития, являющиеся естественной фазой нормального процесса развития. Их “наложение” воспринимается как

“обострение” или как возникновение “нового” кризиса (это зависит от установки воспринимающего).

Но если глобальный кризис один и тот же, в чем он состоит? Уже приводилось достаточное количество мнений на этот счет. Причем их число легко умножить. К примеру, К. Левин полагал, что трудности, которые испытывает психология, в том, что она еще не освободилась от аристотелевского типа мышления и лишь переходит к галилеевскому [33]. П.Я. Гальперин, известный советский психолог, видел истоки кризиса в том, что психология не смогла преодолеть дуализм: “Подлинным источником “открытого кризиса психологии” был и остается онтологический дуализм – признание материи и психики двумя мирами, абсолютно отличными друг от друга. Характерно, что ни одно из воинствующих направлений периода кризиса не подвергало сомнению этот дуализм. Для этих направлений материальный процесс и ощущение, материальное тело и субъект оставались абсолютно – *toto genere* – разными, несовместимыми, и никакая эволюция не может объяснить переход от одного к другому, хотя и демонстрирует его как факт. И в самом деле, если мыслить их как абсолютно противоположные виды бытия, то этот переход действительно понять нельзя” [8, с.3].

П.Я. Гальперин полагал, что “с точки зрения диалектического материализма все обстоит иначе” [8, с.3]. К сожалению, диалектическому материализму тоже не удалось решить главные методологические вопросы психологии. Надежда оказалась иллюзорной.

Современные американские авторы вполне обоснованно утверждают, что «сегодня психология еще более неоднородна, чем сто лет назад, и кажется, мы как никогда далеки от того, что хоть как-нибудь напоминало бы согласие относительно характера психологии» [27, с. 33]. «В конце [XX] столетия нет никакой единой системы, никаких единых принципов для определения психологической дисциплины и ведения исследований» [27, с. 33]. «Психология... представляет собой не единую дисциплину, но собрание нескольких различных ветвей» [27, с. 33]. «Американская психология разделена на враждующие фракции» [27, с. 33].

Таким образом, нынешний кризис в психологии это кризис мировой психологической науки. В России он переживается острее в силу особенностей нашей социокультурной ситуации. Кризис психологии в конце второго тысячелетия глобален, объемен, интернационален и многопланов. Его проявления можно усмотреть в самых разных плоскостях. Каковы же основные, наиболее существенные проявления кризиса на пороге XXI века? В чем его причины на современном этапе развития психологии?

Глубокий и интересный анализ кризисного состояния психологии предпринял А.В.Юревич, статья которого называется «Системный кризис психологии» [28] и посвящена обоснованию положения о том, что кризис в современной психологии носит системный характер и определяется

несколькими ключевыми факторами. Остановимся на этой работе более подробно, т.к. это одно из немногих специальных исследований по данной проблеме в современной науке.

А.В.Юревич четко определяет симптомы кризиса: 1) отсутствие единой науки, дефицит устойчивого знания, обилие альтернативных моделей понимания и изучения психического; 2) углубляющийся раскол между исследовательской и практической психологией; 3) конкуренция со стороны паранауки, возникновение пограничных между наукой и не-наукой систем знания. Анализируя современное состояние психологической науки, А.В.Юревич отмечает, что «в этой дисциплине отсутствуют общие правила построения и верификации знания; различные психологические школы или, как их называл А.Маслоу, «силы» представляют собой «государства в государстве», которые не имеют ничего общего, кроме границ; психологические теории даже не конфликтуют, а, как и парадигмы Т.Куна, несоизмеримы друг с другом; то, что считается фактами в рамках одних концепций, не признается другими; отсутствует сколь либо осязаемый прогресс в развитии психологической науки, ибо обрастание психологических категорий взаимно противоречивыми представлениями трудно считать прогрессом, и т.д.» [28, с.4].

А.В.Юревич справедливо указывает, что в 70-е годы XX века возлагались большие надежды на появление единой и универсальной психологической теории, которая будет принята всеми психологами и объединит психологическую науку, но им не суждено было оправдаться: психология сегодня еще более мозаична и непохожа на естественные науки, чем раньше.

Автор цитируемой работы несомненно прав, когда утверждает, что неудачные попытки походить на естественные науки вызвали стремление обосновать исключительное положение психологии. Самоопределение психологии чаще всего осуществляется при помощи куновского понятия «парадигма». А.В.Юревич анализирует различные позиции относительно методологического статуса психологии и приходит к выводу о том, что их можно представить следующим образом: 1) психология представляет собой допарадигмальную область знания; 2) психология является мультипарадигмальной наукой; 3) психология – внепарадигмальная область знания.

А.В.Юревич справедливо указывает, что преобладающее сейчас определение методологического статуса психологии на основе третьей позиции позволяет психологии преодолеть комплекс непохожести на точные науки.

Главную причину кризиса психологии автор видит в общем кризисе рационализма, охватившем всю западную цивилизацию. «В условиях общего кризиса рационализма границы между научной психологией и системами

знания (или заблуждений), которые еще недавно считались несовместимыми с наукой, уже не являются непроницаемыми» [28, с.9].

Автор использует важные понятия «социодигмы» и «метадигмы» (см. Таблицу 1 «Общие типы когнитивных систем»). «Исследовательская же и практическая психология, обладая всеми различиями, характерными для разных парадигм, развиваются к тому же различными сообществами, и поэтому их следовало бы обозначить не как конкурирующие парадигмы, а как различные социодигмы» [28, с.7]. Метадигмы связаны с выделением таких систем отношения к миру как западная наука, традиционная восточная наука, религия и т.д. «Эти системы носят более общий характер, чем парадигмы и даже социодигмы, и, развивая данную терминологию, их можно назвать метадигмами, отведя им соответствующее место в иерархии когнитивных систем» [28, с.9]. Водораздел между различными метадигмами состоит в том, что они опираются на различные типы рациональности.

Наука, согласно А.В.Юревичу, зависима от общества не только социально, но и когнитивно, впитывая и включая в состав научного знания порожденные другими метадигмами и распространенные в обществе представления.

«Психология, таким образом, оказавшись в наиболее «горячей точке» взаимодействия различных метадигм, испытывает на себе их противоречивое влияние, которое отображается в ее внутренних противоречиях, воспринимаемых как кризис психологического знания и традиционных способов его получения. Ее кризис носит системный характер, имея в своей основе три ключевых фактора: 1) общий кризис рационализма, 2) функциональный кризис науки, 3) кризис естественнонаучности и традиционной – позитивистской – модели получения знания. Все три составляющие этого кризиса имеют социальные корни, и поэтому кризис психологии, проявляющийся в основном в когнитивной плоскости – как кризис психологического знания и способов его получения, обусловлен преимущественно социальными причинами, являясь кризисом не столько самой психологической науки, сколько системы ее взаимоотношений с обществом, и поэтому может разрешиться только социальным путем. Наивно полагать, что изобретение новых систем психологического знания, развитие уже существующих или отработка новых способов аргументации помогут рационалистической метадигме одолеть ее конкурентов» [28, с.10]. Не вдаваясь в обсуждение этой оригинальной работы, отметим только, что не со всеми положениями, высказанными автором, можно согласиться.

Несомненно, что кризис может быть разрешен только социальным путем. Кризис психологии может быть преодолен только целенаправленной совместной работой психологического сообщества, т.е. социальным путем. Но первопричина кризиса лежит, по нашему мнению, именно в когнитивной

плоскости и заключается в неадекватном понимании психологической наукой своего предмета.

Положение психологии на пороге третьего тысячелетия, как мы видели, никак нельзя признать благополучным. Ее современное состояние можно определить как глубокую диссоциацию (букв.: «разъединение», «разделение»). Этот термин (широко используемый ныне в разных школах психиатрии и психотерапии) точнее всего, как представляется, описывает происходящее в этой области человеческого знания. В чем проявляется эта диссоциация в современной психологии (и в мировой, и в российской)?

Во-первых, в традиционной для психологии кризисной симптоматике, когда отсутствует единый подход: нет основы, объединяющего начала. «Психологий много, нет психологии». Впервые о кризисе начали говорить в семидесятые годы XIX столетия. В первой трети XX века кризис вступил в открытую фазу, выдающиеся психологи посвятили его анализу свои труды (Л.С. Выготский, К. Бюлер, С.Л. Рубинштейн, К. Левин и др.). Кризис в истории психологии имел много «ликков»: борьба между объективной и субъективной психологией, между объяснительной и понимающей, между психологией материалистической и спиритуалистической, между поведенческой и психологией сознания и т.д. В настоящий момент кризис выражается наиболее ярко в противостоянии естественнонаучного и герменевтического (гуманистического) подходов (см. подробнее [3]).

Во-вторых, в противопоставлении научной (академической) психологии и психотехник (практической психологии) (см. подробнее [2]). Психологическая практика, как это ни печально, чаще всего исходит из каких угодно теорий, но только не из концепций научной психологии. Разрыв между теорией и практикой в психологии, существовавший в двадцатые годы (о нем писал Л.С. Выготский в 1927 году), ныне углубился, превратился в глубокую пропасть — в первую очередь, по причине многократного увеличения масштабов психологической практики.

В-третьих, в разрыве между научной психологией и концепциями и техниками, ориентированными на углубленное самопознание (от мистики и эзотерических учений до современной трансперсональной психологии и т.п.). Действительно, человеку, интересующемуся познанием «Я», ищущему свой духовный путь лучше обращаться не к научной психологической литературе. Эта «ниша» прочно оккупирована специалистами, далекими от научной психологии. В крайнем случае, литература, поэзия и философия дадут в этом отношении существенно больше, чем научные психологические труды. Критика В. Дильтеем (1894) научной психологии («в Лире, Гамлете и Макбете скрыто больше психологии, чем во всех учебниках психологии, вместе взятых»), увы, по-прежнему актуальна.

В-четвертых, в разрыве между психологией западной и восточной. Верно, что восточные учения в XX столетии стали постоянной составляющей

интеллектуальной жизни цивилизации. Но на научную, академическую психологию они, практически, влияния не оказали. В значительной степени ассимилировавшая опыт восточной психологической мысли трансперсональная психология сама до сих пор остается фактически непризнанной официальной наукой.

В результате этих диссоциаций (перечень можно продолжить, существуют и другие диссоциации) «пострадавшей» стороной оказывается именно научная психология, т.к. происходит постепенное сужение пространства науки: проблемные поля «уступаются» разного рода «практическим психологам», среди которых немало откровенных шарлатанов. Таким образом, научная психология идет по пути обратному, указанному некогда создателем гуманистической психологии А. Маслоу, который предлагал психологической науке осваивать предметные области, традиционно относящиеся к сфере искусства и религии. Не вызывает энтузиазма предложение превратить психологию в психотехнику, перейти от «исследования психики» к «работе с психикой»: это превращение просто лишит психологию возможности стать в будущем фундаментальной наукой, основой наук о человеческой психике. Если воспользоваться терминологией К.Д. Ушинского, то в этом случае психология вообще перестанет быть наукой и превратится в искусство. Все же психология, каково бы ни было ее настоящее, вне сомнения, является наукой.

Уже в конце XX столетия стало совершенно ясно, что ни одна из диссоциаций не может быть разрешена «силовым» путем, посредством «логического империализма» одной из «полупсихологий», представляющих «полюса» в той или иной диссоциации. Как отмечают Л. Гараи и М. Кечке, экспансия естественнонаучной логики приводит к тому, что исследование все чаще «будет наткаться на несуразности» [3, с. 90]. «Не подает больше надежды также и обратный прием, когда общим знаменателем двух полупсихологий объявляется не позитивистская логика естественных наук, а, согласно новой моде, герменевтическая логика исторических наук. На язык этой последней ничего невозможно перевести из всего богатства открытий, сделанных за долгую историю естественнонаучной психологии, особенно касающихся связи психологических феноменов, с одной стороны, и стратегии живого организма, направленной на его выживание, с другой» [3, с. 91].

Другой возможный ход, который представляется естественным в сложившейся ситуации, также не внушает оптимизма: если существуют диссоциации, должен быть «запущен» механизм интеграции. Но, как это убедительно показали еще Л.С. Выготский и С.Л. Рубинштейн, «синтез» разнородного путем механического «сложения» обычно не осуществляется: для этого необходимы особые условия.

К таким условиям, на наш взгляд, в первую очередь необходимо отнести пересмотр понимания предмета психологической науки. Все отмеченные

выше диссоциации имеют одну причину — слишком узкое, ограниченное понимание предмета психологии.

В решении этой проблемы можно выделить два этапа ее решения. Первый этап – формальное описание предмета (какие функции он должен выполнять, каким критериям соответствовать). Эта работа в значительной степени уже проделана. Второй этап – содержательное наполнение концепта «предмет психологии». В этом направлении работа также уже проводится. Как конкретно будет называться этот новый предмет? Представляется, что наиболее удачным является термин «внутренний мир человека» [25]. Предпринята попытка представить в качестве предмета психологии внутренний мир человека, поскольку именно он позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение, вместиив всю психическую реальность в полном объеме. Многие методологические проблемы психологии порождаются нерешенностью главной – выработкой нового понимания предмета. Противостояние парадигм, различия между естественнонаучной и гуманистической ориентациями в психологии и т.п. – эти важнейшие проблемы являются в значительной степени следствиями нерешенности основного вопроса психологии. Проблема предмета - это действительно, если перефразировать классика, основной вопрос всей, в особенности новейшей психологии.

В настоящее время подготовлен учебник для будущих психологов [26]. При подготовке данного учебника было использовано новое понимание предмета психологии как внутреннего мира человека. В этом учебнике рассмотрено понятие «внутренний мир человека», показано, что внутренний мир отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности. Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой — независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями.

Внутренний мир как субстанциональная сущность, характеризуется устойчивостью, выступает как пребывающая сущность и ее проявления, как сущее, причина которого в нем самом, существующее как причина самого себя. С позиции внутреннего мира хорошо объясняются проблемы, которые изучает психология.

Кризис психологии может быть преодолен только целенаправленной совместной работой психологического сообщества, т.е. именно социальным путем. Но первопричина кризиса лежит, по нашему мнению, именно в

когнитивной плоскости и заключается в неадекватном понимании психологической наукой своего предмета.

Как представляется, кризис в психологии имеет уровневое строение. Полезно выделение трех основных уровней. Это позволяет удовлетворительно решить вопрос о том, является кризис перманентным или локальным, потому что, на наш взгляд, справедливы оба заключения - речь при этом идет о разных уровнях.

По нашему мнению, глубинный кризис научной психологии существует с момента ее возникновения, он не преодолен до сих пор, хотя может проявляться на разных уровнях. По меньшей мере, их три.

Первый - относительно неглубокий. Этот уровень отражает закономерности любого развития, включающего в себя, как хорошо известно, и литические и критические этапы. Кризис на этом уровне - нормальный, естественный этап в развитии любого подхода, направления, «локальный» кризис, который и возникает, и преодолевается относительно легко.

Второй уровень - уровень «основных парадигм». Еще Вундт - создатель научной психологии - заметил в «Основах физиологической психологии», что психология «занимает среднее место между естественными и гуманитарными науками». История психологии в XX столетии может быть уподоблена движению «маятника»: периодические обострения кризиса - не что иное, как разочарование в возможностях свести всю психологию к ее «половине» (естественнонаучной или герменевтической). Иными словами, когда части научного сообщества становится очевидной несостоятельность очередной попытки решить вопрос о целостности психологии ценой «логического империализма» той или другой из двух полунаук (по изящному выражению Л.Гараи и М.Кечке), возникает впечатление, что психология вновь в кризисе.

И, наконец, третий, самый глубокий уровень, связан с ограниченным пониманием самого предмета психологии. На этом уровне кризис не преодолен до сих пор (со времен В.Вундта, Ф.Брентано и В.Дильтея). Истоки кризиса, на наш взгляд, можно обнаружить в трудах ученых середины XIX столетия, которые обеспечили психологии статус самостоятельной науки. Обстоятельства выделения были таковы, что ценой, которую психология заплатила за свою научность и самостоятельность, стало ограниченное понимание ее предмета. С одной стороны, сказалось противопоставление физиологии (в результате психическое утратило «энергетические» определения), с другой, разделение психики на «высшую» и «низшую» лишило ее неразрывной связи с миром культуры (в результате психическое в значительной степени утратило характеристики «духовного»). На наш взгляд, обращение к трактовке предмета психологии как внутреннего мира позволяет удовлетворительно разрешить эти проблемы.

Перманентным (не преодоленным до сих пор) он является на третьем, глубинном уровне (связанном с пониманием предмета психологии).

Применительно к этому уровню можно сказать, что это действительно кризис, который всегда с тобой. О нем в рамках настоящего текста было сказано, что переживания, связанные с этим уровнем, напоминают психологам, что современная психологическая наука далека от идеала.

На втором уровне - парадигмальном - речь идет о тех кризисах, которые возникают регулярно и регулярно разрешаются. Если принимать во внимание в основном этот уровень, сложится впечатление, что кризисы преходящи. Многочисленные примеры приводились выше: трудности в реализации естественнонаучного подхода приводят к повышенным ожиданиям от герменевтического (в последние годы также и от других парадигм: конструктивистской, психотехнической, синергетической, постмодернистской). В настоящее время налицо повышенное внимание к нейронаукам, достижениям в области фармакологии, которая создает препараты, направленно модифицирующие психическую активность.

И, наконец, первый, явленный на поверхности, отражает жизнь конкретной научной школы или направления. Как хорошо известно, можно говорить о кризисах в бихевиоризме, психоанализе, когнитивной психологии, деятельностном подходе и т.д. Поскольку первый и второй уровни могут совпадать по времени, это может приводить к субъективному "наложению" - усилению переживания, то есть кризис может переживаться более остро.

Если говорить о глубинном уровне, то главный вывод, который следует из вышеприведенных соображений, состоит в том, что кризис в научной психологии, так сказать, «заложен конструктивно». Следовательно, важнейшей проблемой современной психологии остается выработка такого понимания предмета, который бы позволил преодолеть кризис на глубинном уровне. Здесь нет возможности рассматривать исторические причины возникновения узко-неадекватной трактовки предмета, хотя это и представляется важным и поучительным.

Библиографический список

1. Brentano Ф. Избранные работы. [Текст] / Ф.Брентано. М.: Дом интеллектуальной книги; Русское феноменологическое общество, 1996. 176 с.
2. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса [Текст] / Ф.Е.Василюк // Вопросы психологии, № 6, 1996, с. 25-40.
3. Гараи Л., Кечке М. Еще один кризис в психологии! [Текст] // Вопросы философии, № 4, 1997, с. 86-96.
4. Гусельцева М.С. Методологические кризисы и типы рациональности [Текст]/ М.С.Гусельцева // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 3–15.
5. Завершнева Е.Ю. Проблема кризиса в современной психологии: историко-методологическое исследование: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. [Текст] / Е.Ю.Завершнева. М., 2004. 24 с.
6. Зеленкова Т.В. О сетевой парадигме в психологии [Текст]/ Т.В.Зеленкова // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 3. С. 18–28.

7. История зарубежной психологии: 30-60-е годы. Тексты. [Текст] / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М.: МГУ, 1986. 344 с.
8. История психологии: период открытого кризиса: Тексты [Текст] / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М.: МГУ, 1992. 364 с.
9. Кризис [Электронный ресурс] // <http://dictionary-economics.ru/word/> (дата обращения 22.07.2015)
10. Ланге Н.Н. Психический мир: Избранные психологические труды Под ред. М.Г. Ярошевского. [Текст] / Н.Н.Ланге. М.: Изд-во "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "Модэк", 1996. 368 с.
11. Ланге Н.Н. Психология [Текст] / Н.Н.Ланге // Итоги науки в теории и практике. Т.8. М.: Изд-во т-ва "Мир", 1914. 312 с.
12. Ланге Н.Н. Психологические исследования: Закон перцепции. Теория волевого внимания. [Текст] / Н.Н.Ланге. Одесса: Типография Шт. Одесского военного Округа, 1893.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А.Н.Леонтьев. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
14. Мазиллов В.А. Теория и метод в психологии. [Текст] / В.А.Мазиллов. Ярославль: МАПН, 1998. 356 с.
15. Мазиллов В.А. Психология на пороге XXI века: методологические проблемы. [Текст] / В.А.Мазиллов. Ярославль: МАПН, 2001. 112 с.
16. Мазиллов В.А. Актуальные методологические проблемы современной психологии. [Текст] / В.А.Мазиллов. Ярославль: МАПН, 2002. 166 с.
17. Мазиллов В.А. Психология: шизофрения как и было сказано [Текст] / В.А.Мазиллов // Психотехнологии в социальной работе / Сб. под ред. В.В. Козлова Ярославль: МАПН, 1998, с.140-173.
18. Мазиллов В.А. Психология: кризис в науке [Текст] / В.А.Мазиллов // Психотехнологии в социальной работе. Выпуск 9. / Сб. под ред. В.В.Козлова. Ярославль: МАПН, ЯрГУ, 2004, с. 12-46.
19. Мазиллов В.А. Методология психологической науки: история и современность [Текст]. Ярославль: МАПН, 2007. 359 с.
20. Мироненко И.А. Кризис психологии: перманентный и системный или локальный? [Текст] / И.А.Мироненко. // Вопросы психологии. 2008. №4. С. 119–127.
21. Парадигмы в психологии: Науковедческий анализ. [Текст] / Отв. Редакторы А.Л.Журавлев, Т.В.Корнилова, А.В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 386 с.
22. Робин Гуд по имени Сорос: Интервью с Д.Соросом [Текст] // Аргументы и факты, 1997, № 41(886), с.13
23. Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива [Текст] / Под ред. А.Л.Журавлева, А.В.Юревича. М.: Изд-во ИПРАН, 2007. 480 с
24. Фресс П. О психологии будущего [Текст] / П.Фресс // Психологический журнал, т.2, № 3, 1981, с. 48-54.
25. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. [Текст] / В.Д.Шадриков. М.: Университетская книга, 2005
26. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата. [Текст] / В.Д.Шадриков, В.А.Мазиллов. М.: Юрайт, 2015. 411 с.

27. Шульц Д.П., Шульц С. Э. История современной психологии. [Текст] / Д.Шульц, С.Шульц. СПб: Евразия, 1998. 528 с.
28. Юревич А.В. Системный кризис психологии [Текст]/ А.В.Юревич // Вопросы психологии, № 2, 1999, с. 3-11.
29. Bühler K. Die Krise der Psychologie. [Текст]/ K. Bühler. Jena: Fischer, 1927. XV, 223 S.
30. Cole M. Alexander Luria and the Resolution of the Crisis in Psychology [Текст] / M .Cole // I Международная конференция памяти А.Р. Лурии – First International Luria Memorial Conference: Abstracts. Moscow, Russia, September 24-26, 1997. М.: MGU, p.117.
31. International Congress of Psychology 21 st Paris, 1976.: Actes du XXI e Congress international de psychologie. Paris, 18-25 juillet. [Текст] Paris: Press Univ. de France, 1978. 462 p.
32. Kostyleff N. La crise de la psychologie experimentale. [Текст] / N. Kostyleff. Paris, 1911. 186 p.
33. Lewin K. The Conflict between Aristotelian and Galilean Modes of Thought in contemporary Psychology [Текст] / K. Lewin // J. Gen. Psychol., 1931, pp.141-177.
34. Willy R. Die Krisis in der Psychologie. [Текст] / R. Willy. München, 1899. 280 S.
35. Wundt W. Grundzüge der physiologischen Psychologie [Текст]. / W. Wundt. Leipzig: Engelmann, 1874. XII, 870 S.

УДК 159.9

В.А.Мазиллов

Ярославский государственный педагогический университет имени
К.Д.Ушинского - Ярославль, Российская Федерация

ПСИХОЛОГИИ АКАДЕМИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЯ ПРАКТИЧЕСКАЯ: ПОИСК ПУТЕЙ К КОНСЕНСУСУ

Аннотация. Статья посвящена обсуждению вопроса о соотношении психологии академической и психологии практической. Утверждается, что рассогласование (разрыв) между ними нормальны и естественны. В научной психологии происходит соперничество между естественнонаучной и герменевтической парадигмами. Парадигмального противостояния между академической и практической психологией нет: это замаскированное "классическое" соперничество между естественнонаучной и герменевтической парадигмами.

Abstract. The article discusses the issue of the relationship between the academic psychology and psychology practice. It is argued that the mismatch (gap) between the academic psychology and psychology practice is normal and natural. In scientific psychology going rivalry between naturalistic and hermeneutic paradigms. Paradigmatic confrontation between academic and practical psychology is not: it is disguised as "classical" rivalry between naturalistic and hermeneutic paradigms.

Ключевые слова: Академическая психология, практическая психология, парадигмы, естественнонаучная парадигма, герменевтическая (гуманитарная) парадигма

Keywords: Academic psychology , applied psychology , paradigms , naturalistic paradigm hermeneutical (humanitarian) paradigm

Утверждение, что между психологией академической и психологией практико-ориентированной существуют значительные расхождения, ни в коем случае не является новым. При желании истоки этого противостояния можно увидеть в том, что психология, согласно Макс Дессуару, имеет различные корни [4]. Можно, вслед за М.С.Роговиным, усмотреть эти истоки в трагическом рассогласовании трех составляющих психологии: “в известной мере трагедией современной психологии является расхождение трех ее составляющих” [34, с. 19]. Действительно, представляется, что донаучная, философская и научная психологии как составляющие современной психологии в целом имеют свои собственные задачи, методы, функции, учитывать специфику которых совершенно необходимо. Для нормального развития психологии в целом необходимо взаимодействие этих трех составляющих: в совокупности они составляют “пространство

смыслов”, позволяющих представить “психическую реальность” не частично, но в полном объеме.

Настоящий текст не является историко-психологическим исследованием, поэтому не будем здесь проследивать соотношение различных потоков психологического знания в ту или иную эпоху, хотя, возможно, именно исторический подход мог бы оказаться, как не раз бывало, наиболее перспективным.

Обратим внимание на то, что для обсуждения этой проблемы важно, что говорить о реальном соотношении между научной и практической психологией можно тогда, когда оба эти вида психологии достаточно хорошо представлены в корпусе психологического знания конкретного исторического периода. Так было в двадцатые годы XX столетия, когда практическая психология (психотехника и педология) интенсивно развивалась и это стало предметом анализа Л.С.Выготского, так было в 90-е годы ушедшего века, когда пышным цветом расцвели различные психологические практики, главным образом психотерапевтические, что вызвало к жизни известную работу Ф.Е.Василюка [1]. Сегодня, в середине второго десятилетия XXI века мы наблюдаем бурный расцвет разного рода психологических практик, которые интенсивно занимаются своим методологическим самоопределением и активно рефлексировать свое актуальное положение в системе научного знания. Поэтому совершенно не случайно, что появляются работы, посвященные этой важной и острой проблеме [47], [46], [6] и др.

Прежде, чем приступим к обсуждению вопросов, связанных с соотношением психологии академической и практико-ориентированной, полагаем необходимым сделать несколько замечаний.

Первое. Как нам представляется, нет ничего экстраординарного в том, что между психологией академической (теоретико-экспериментальной, исследовательской), с одной стороны, и психологией практической, с другой, существует разрыв (расхождение, схизис, диссоциация). На наш взгляд, это естественно, так как это два разных вида деятельности, у них различные цели и задачи, "миссии", различная методология. Напомним, кстати, что традиционный подход определяет методологию как систему «принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [37, С. 359]. Это определение воспроизводится в ряде современных психологических словарей применительно к методологии психологии. Отсюда следует, что должна существовать методология теоретической (академической) психологии и методология психологии практико-ориентированной. Это совершенно нормально. Не надо драматизировать, это такое же естественное состояние как и кризис психологии.

Второе. Нам представляется, что практическая психология тоже "научна", только по-другому стандарту. На обсуждении этого непростого вопроса мы постараемся остановиться ниже.

Третье. Многие, пишущие и рассуждающие о психологической практике, делают это так, как будто бы о ней совсем ничего не известно. Это по меньшей мере не вполне так, ибо существуют серьезные исследования (на их кратком обзоре мы будем вынуждены остановиться ниже). Психологическая практика - как любая практика - имеет свою теорию, и если в качестве таковой выступают не концепции академической науки, то этому должны быть причины. Стало быть в каких-то отношениях академическое знание не удовлетворяет конкретным требованиям к основе практики. Как было в свое время показано, для практик в качестве таковой основы могут выступать разнообразные мифологии [21]. Опять же, ничего страшного не происходит, стоит попытаться понять, почему так происходит и почему академическое знание не удовлетворяет "практическим" запросам.

Четвертое. Поскольку об академической психологии известно намного больше, чем о практико-ориентированной психологии, рассмотрение придется провести хотя бы в "парадигмальном" контексте, "с высоты птичьего полета", иначе мы просто рискуем утонуть в море научной теоретико-экспериментальной психологии и разнообразии мира последней.

1. Немного истории

Исторически психология, как известно, начинается с донаучной психологии, которую, по известному выражению П.Жане, "народ создает еще до психологов" [34, с.18]. С психологии, которая не осознает себя наукой (и ею, в общем-то, не является), а существует, обслуживая деятельность и общение людей. По характеристике М.С.Роговина, это психология, в которой знание и деятельность слиты воедино, обусловленные необходимостью понимать другого человека в процессе совместного труда, необходимостью правильно реагировать на его действия и поступки [34, с.18]. "Человек развивался и познавал свой субъективный мир по мере того, как овладевал внешним миром. Внутреннее становилось доступным через практическое взаимодействие с окружением" [34, с.37-38]. Не анализируя здесь в высшей степени увлекательный вопрос о происхождении и начальном развитии донаучной, имплицитной психологии, отметим только, что не подлежит, по-видимому, сомнению факт, согласно которому основным методом такой психологии было житейское наблюдение.

На наш взгляд, было бы неправильно сводить "начальную" донаучную психологию только к вышеописанной. Это только один из ее корней. Психология "вырастала" одновременно из различных источников, на что совершенно справедливо указывал еще Макс Дессуар, один из первых

историков психологии. Он видел три корня психологии: религиозный (психософия); связанный с жизнедеятельностью (психобиология); связанный с практическим познанием особенностей характера и т.д. (психогностика) [4]. Нельзя не учитывать также опыта переживания измененных состояний сознания: во время танцевальных оргий, экстаза, приема в пищу определенных веществ и т.д. [33].

Методологический анализ свидетельствует, что психология не представляет собой монолита: она "гетерогенна" (неоднородна). М.С.Роговиным было предложено деление на донаучную, философскую и собственно научную психологии [34]. Такое деление психологического знания в традиции франкоязычной психологии: об имплицитной психологии писал П.Гийом, о донаучной психологии говорил П.Жане.

Про то, что определенная оппозиция между "логосами" "научной" и "практической" психологии может быть отмечена во времена Аристотеля, мы уже говорили...

Роль донаучной психологии не должна недооцениваться. Житейские представления о психическом существуют у каждого человека, они составляют ту основу, на которую "проецируются" научные построения. Имплицитные представления (т.н. "имплицитные теории" личности, мотивации, психики в целом и т.д.) человека, определяющие в значительной степени взаимодействие человека с миром, должны учитываться как одна из предпосылок формирования психологической теории. Здесь уместно вспомнить о понятии "мезокосма", используемом в эволюционной эпистемологии Г.Фолльмера [38]. "Мезокосм - это когнитивное окно, которое открывается перед человеком, обремененным своей биологической природой. Это мир средних измерений, к которому адаптировался человек в ходе биологической эволюции. Мезокосм, согласно Г.Фолльмеру, это "когнитивная ниша" человека [12, с.179]. Мезокосм соответствует миру средних размерностей. Г.Фолльмер анализирует интуитивные представления о движении современного человека, констатируя сходство с физическими теориями средневековья. Утверждается, что эти предрассудки практически неустранимы [38]. Остается только выразить сожаления, что особенности интуитивных представлений человека о собственной психике не исследованы пока в достаточной степени. Возможно, что прогресс в этой области будет достигнут, когда научная психология ассимилирует опыт, накопленный в трансперсональной психологии.

Важным признаком донаучной психологии является то, что ее "объект по существу не меняется (это всегда те люди, с которыми мы непосредственно соприкасаемся)" [34, с.19]. Донаучная психология, таким образом, имеет "объектное" происхождение. Для нее важен сам человек, можно сказать, что донаучная психология личностно-ориентированна. Для нее важны практичность (возможность использования) и целостность

(предсказание поведения, поступков целостного человека). Так донаучная психология требует "заземления", практического знания. Роль донаучной психологии в *современной* психологии состоит, по-видимому, в том, чтобы отстаивать тенденцию к целостному ("объектному") и практически ориентированному познанию. К сожалению, особенности донаучной психологии изучены пока явно недостаточно.

Подобное расчленение психологического знания (и, соответственно, трех видов психологии - донаучной, философской и научной) представляется полезным для анализа интересующей нас темы. При этом хотелось бы обратить внимание на существенное различие между членением психологии, предложенным М.С.Роговиным, и многочисленными трехчленными делениями, которые были очень популярны в прошлом столетии. В качестве примера можно взять известный закон "трех стадий" О.Конта [15], [16], в соответствии с которым в развитии любой науки могут быть выделены теологическая, метафизическая и научная стадии. Согласно Конту, имеет место смена одной стадии другой: переход к следующей "отменяет" предыдущую. По мнению М.С.Роговина, в психологии дело обстоит иначе: "Самой характерной особенностью истории психологии является то, что все эти три значения термина не сменяют друг друга как последовательные этапы, а продолжают существовать наряду друг с другом, оказывая друг на друга влияние в большей или меньшей степени" [35, с.19]. Для нашего исследования важно, что указанные течения в психологии и виды психологического знания сосуществуют в культуре и, следовательно, могут оказывать взаимное влияние.

К сожалению, нет больше возможности анализировать отношения между потоками психологического знания в предыстории психологии (хотя заманчиво отправиться на поиски неожиданных оппозиций, некоторые из которых покажутся крайне неожиданными). Поэтому обратимся к тому времени, когда психология стала самостоятельной наукой.

Как известно, внимание к проблеме разрыва между психологической теорией и психологической практикой привлек Л.С.Выготский в своей известной работе "Исторический смысл психологического кризиса" (1926). Работа была опубликована лишь в 1982 году, до того была известна лишь узкому кругу специалистов по копиям в самиздате. По этому поводу написано очень много, интересующихся отошлем к нашим публикациям [19],[21], а сами обратимся к психологии приближенной к нашим дням.

Здесь точка отсчета определяется, как представляется многим, совершенно однозначно: в 1996 появилась известная статья Ф.Е.Василюка, от которой обычно исчисляется современный отсчет анализа данной проблемы. В этой яркой статье, напомним, утверждалось, что существует схизис между академической и практической психологией. Как нам представляется, не стоит все же забывать, что О.К.Тихомиров первым в

новейшей истории отечественной психологии поставил проблему соотношения академической и практической психологии, причем он рассматривал это как проблему мировой психологической науки. «Соотношение теоретической, или академической, психологии и психологии практической. Две области разорваны в структуре мировой психологической науки. Этот разрыв организационно оформлен. Существуют две международные ассоциации. Одна называется «Ассоциация научной психологии», другая «Ассоциация прикладной психологии». Они собираются в разных городах, с разным составом (иногда он может частично совпадать)». В результате практическая работа психологов строится без опоры на теории, развиваемые в академической психологии. Академическая психология соответственно недостаточно анализирует и ассимилирует опыт практической психологии. Нельзя не заметить, что соотношение академической и практикоориентированной психологии сегодня обсуждается в периодической печати очень широко, проблема и сегодня остроактуальна. При этом исследователи очень часто, к сожалению, не вспоминают, что проблема в новейшей истории психологии была поставлена на обсуждение именно О.К.Тихомировым еще в 1992 году.

К чрезвычайно интересной работе Ф.Е.Васильюка мы еще вернемся.

Проблема получила рассмотрение и анализ в работах А.В.Юревича о системном кризисе в психологии, где диагноз, поставленный Ф.Е.Васильюком, был углублен и рассмотрен в более широком социокультурном контексте. Глубокий и интересный анализ кризисного состояния психологии предпринял А.В. Юревич, статья которого называется «Системный кризис психологии» и посвящена обоснованию положения о том, что кризис в современной психологии носит системный характер и определяется несколькими ключевыми факторами.

2. Академическая психология: парадигмы

В последнее время в психологических работах, в многочисленных методологических дискуссиях довольно часто используется понятие «парадигма». А.В.Юревич отмечает: «Методологическое самоопределение психологической науки, как правило, осуществляется в терминах парадигм, а это, введенное Т.Куном, понятие получило в ней намного более широкое распространение, нежели такие его «конкуренты», рожденные на территории философской методологии науки, как исследовательская программа (И.Лакатос), исследовательская традиция (Л.Лаудан) и др.» [46, с.3]. Столь различное внимание к вышеперечисленным методологическим категориям, на наш взгляд, объяснимо: с методологическим уровнем, который характеризуется, в частности, понятием «парадигма», связаны наиболее острые проблемы современной психологии. Понятия исследовательская программа и

исследовательская традиция в большей степени используются в работах по истории психологии. Поэтому не удивительно, что психологи обращаются в первую очередь к понятиям этого уровня: как именно должна строиться научная психология для того, чтобы считаться полноценной наукой? Да и фактор моды не стоит недооценивать.

В связи с широким использованием термина «парадигма» уместно заметить следующее. В современной науке просто необходим более "масштабный" взгляд. Идея парадигмы витала в воздухе. Как отмечается историками науки, в философию науки понятие парадигмы было введено в начале двадцатого века позитивистом Г. Бергманом для характеристики нормативности методологии, однако широкое распространение приобрело после работ американского историка физики Томаса Куна. Как отмечает В.С.Черняк, почва была подготовлена. Французский историк и философ науки Элен Мецжер (Metzger) (1889-1944), трагически погибшая в газовой камере в Освенциме, была предшественницей Куна в истории идей.

Предмет исследования Мецжер, как отмечает В.С.Черняк, является история идей, она не касается истории жизни ученых, элиминируя тем самым из своей работы биографические данные и психологию изучаемых авторов. Она полагает, что невозможно определить механизм связи эволюции доктрин, экспериментальных открытий и технических изобретений химии с определенной эпохой, пока не будет проанализирована и изложена история идей. Главное для нее — это показать формирование самих основ теорий, их модификацию под давлением внутренней логики или же под давлением внешних влияний (социальных или научных) [40]. «Мецжер выдвинула одну из первых моделей некумулятивного развития науки, предвосхитив ряд принципиальных положений концепции Куна и оказав на него заметное влияние» [41, с.562]. По Мецжер, необходимо отделять период становления (генезиса) определенной науки от стадии ее существования как уже оформленной научной дисциплины. В фазе генезиса наука не является автономной системой, развивающейся по своим внутренним законам. Эволюция науки в значительной мере определяется и направляется господствующими философскими течениями. На этом этапе обычно существует плюрализм мнений ученых, множественность концепций и отсутствие общепринятой теории [41]. Такая эпистемологическая ситуация, которую Мецжер называет «интеллектуальной анархией», во многом определяется отсутствием четкого осознания предмета познания и специализации в среде исследователей. Зрелая фаза науки характеризуется ее дисциплинарной структурой — наличием собственного предмета и методов исследования, а также организованной группы ученых, работающих в рамках общепризнанной теории. Переход от плюрализма к такой теории, согласно Мецжер, совершается внезапно, без видимой связи с предшествующими работами.

Причем новая концепция быстро завоевывает популярность у многих ученых, которые вербуются нередко из числа ее бывших противников, как бы обращенных в новую веру [41]. С утверждением общепринятой концепции ученые свою главную задачу видят в расширении области ее применения. Их работа сводится к усовершенствованию принятой теории, не затрагивающему ее основные принципы. В.С.Черняк пишет: «Однако в ходе этого спокойного эволюционного развития постепенно обнаруживаются трудности и аномалии, которые приводят в итоге к кризису общепризнанной концепции и стремлению найти ей замену Мецжер доказывала также, что развитие науки тесно связано с общим ходом цивилизации, поэтому социальное значение тех или иных научных достижений зависит от их соответствия путям развития и потребностям общества» [41, с.562].

Вероятно, комментариев не требуется. Очевидно существенное сходство изложенных позиций Э.Мецжер и известной концепции Т.Куна. Сама эта история может служить аргументом в пользу подтверждения роли социального фактора в развитии науки...

Обратимся собственно к понятию "парадигма". «Психологи называют парадигмами и общие теории, и основные исследовательские направления, такие как бихевиоризм, когнитивизм, психоанализ, и более частные модели проведения исследований, и два основных «типа» психологии — естественнонаучную и гуманитарную, и модели экспериментального исследования, и многое другое. С некоторых пор этот термин проник в практическую психологию, где тоже используется для обозначения совершенно разных реалий, в частности, соперничающих в ней школ и направлений» [5, с.8].

Нужно отметить, что по проблемам парадигм и парадигмального статуса психологии проходили конференции и другие подобного рода мероприятия проходили неоднократно, осуществлялись специальные издания (см. [30]). Конечно, обсуждение методологических вопросов всегда представляет определенный интерес, а сама методологическая рефлексия не может быть полностью бесполезной. Но ожидать от дискуссии существенного прорыва не приходится, поскольку в психологии с термином парадигма обычно обходятся настолько вольно, что споры теряют всякий смысл.

Очевидно, что в таких условиях полезны попытки упорядочить употребление термина, «например, путем выделения разных уровней парадигмальности: различие парадигм общих и частных, мировоззренческих, общенаучных, конкретно научных и индивидуально-ситуативных, американской, западноевропейской и российской парадигм и т.п.» [5, с.8]. Отметим, что такая работа уже проводится. Пионером ее можно считать известную публикацию D.Morgan [54], в которой приводится таблица с различными вариантами понимания парадигм:

1. Парадигмы как мировоззрения.
2. Парадигмы как эпистемологические позиции.
3. Парадигмы как разделяемые представления.
4. Парадигмы как примеры моделей [54, р. 51].

Для каждого варианта понимания парадигмы установлены определяющие характеристики, что, несомненно, представляет существенное продвижение в данной проблематике. В русскоязычной психологии она успешно реализуется известным белорусским психологом В.А.Янчуком [49], [50-51], который провел интересное и чрезвычайно перспективное исследование по соотнесению парадигмальных координат. В качестве объекта анализа в статье В.А.Янчука выступили фундаментальные работы отечественных и зарубежных исследователей, посвященные изучению метатеоретических оснований психологического знания. К анализу были привлечены следующие парадигмы:

1. Биологическая,
2. бихевиористская,
3. гуманистическая,
4. деятельностная,
5. диалогическая,
6. интеракционистская,
7. когнитивистская,
8. нейронаучная,
9. психодинамическая,
10. социально-когнитивно-наученческая,
11. феминистская,
12. экзистенциально-феноменологическая.

Нельзя не заметить, что то, что именуется в этом перечне парадигмами, представляет собой синкретическое объединение разнородных и разноуровневых, часто взаимнопересекающихся подходов, направлений, ориентаций и т.д. Представляется, что не все перечисленное с легким сердцем можно именовать парадигмами. Да и многовато их получается для нашей молодой науки. Возникает устойчивое впечатление, что увеличение количества парадигм надежно свидетельствует о том, что это уже "не совсем парадигмы"...

Впрочем, мы несколько отвлеклись. Слово автору исследования, замечательному белорусскому психологу В.А.Янчуку. В.А.Янчук отмечает, что рассмотрение выделенных систем парадигмальных координат проводилось при посредстве концептуально-критериальной оценочно-сравнительной матрицы их соотнесения. «Обзор онтолого-эпистемологических приоритетов различных систем парадигмальных координат свидетельствует о широчайшем спектре альтернативных подходов, определяющих своеобразие мировосприятия исследователей,

работающих в той или иной психологической традиции. Результаты анализа показывают, что в каждой традиции имеют место как пересечения ее по тем или иным онтолого-эпистемологическим оппозициям с другими традициями, так и существенные расхождения. В них тоже есть несомненный позитивный потенциал, т.к. смещения акцентов в ту или иную сторону в различных их комбинациях позволяет, во-первых, схватывать новые грани исследуемого феномена; во-вторых, привлекать дополнительные ресурсы альтернативных методов; в-третьих, преодолевать жесткую заданность схем; в-четвертых, создавать предпосылки для новых исследовательских инсайтов» [51, с.149].

Согласно В.А.Янчуку, «каждая парадигма обладает своим специфическим видением и интерпретацией различных аспектов психологической феноменологии, позволяющими схватить те грани и особенности, которые не схватываемы с позиций других парадигмальных координат. Межпарадигмальный же диалог создает условия для взаимообогащения и взаиморазвития, в частности, предоставляя основания для размышлений и попыток изучения в собственных рамках достижений друг друга, тем самым выступая в качестве вечного движителя прогресса человеческого познания» [51, с.149].

Как отмечает В.А.Янчук в другой работе, сегодня в любом учебнике по психологии, теориям личности, возрастной и др. психологиям начали появляться весьма конструктивные разделы, представляющие альтернативные парадигмальные подходы. В серьезных зарубежных научных периодических изданиях, таких, как, например, «Culture and Psychology», «Current Directions in Psychological Science», «Integrative Psychological and Behavioral Science », «New Ideas in Psychology», «Perspectives on Psychological Science», «Philosophical Psychology», «Theory and Psychology», и др. начали публиковаться фундаментальные статьи, анализирующие психологическую феноменологию через призму альтернативных позиций и взглядов, с акцентом на выявление оснований и путей межпарадигмального диалога [51].

В работах В.А.Янчука дается подробный анализ ситуации в мировой психологии, перехода от парадигмальных войн к парадигмальным дебатам, а затем и к парадигмальному диалогу [50], [51].

Еще раз подчеркнем, что нам прогресс человеческого познания в данном случае видится в первую очередь в том, что «кандидаты» на роль парадигм всесторонне анализируются и обсуждаются, тем самым соотносятся между собой, что в известном смысле выполняет подготовительную работу, обеспечивая (создавая и уточняя, конкретизируя) фактуальную основу для грядущих исследований парадигмального статуса психологической науки. Тем не менее, эта работа пока далека от завершения,

поэтому, по нашему мнению, в настоящее время дискуссии об актуальном парадигмальном статусе несколько преждевременны.

Поэтому, как нам представляется, более актуальны исследования, связанные с анализом конкретных подходов, претендующих на статус парадигм в психологии. Рассмотрим, какие подходы могут претендовать на статус парадигмы в современной психологии.

Некоторые зарубежные авторы говорят о позитивистской парадигме. В.А.Янчук отмечает, что доминирующая в науке позитивистская парадигма исходит из принципиальной возможности получения объективного знания об окружающей реальности. Это объективное знание обеспечивается процедурами операционализации и верификации. Иными словами, данные и их анализ являются свободными от ценностей и субъективности исследователя. В самом широком понимании позитивизм исходно отрицает метафизику, утверждая, что задачей науки является просто непредвзятое описание фактов, прикосновение к тому, что мы наблюдаем и измеряем [51]. Таким образом, позитивисты дистанцируются от личностного фактора и влияния его на изучение мира, в то время как представители других метапарадигм признают возможность взаимодействия внешнего мира с внутренним миром познающего субъекта и необходимость рассмотрения этого взаимодействия для лучшего понимания и выявления существенных свойств и характеристик изучаемых явлений [50, с.6]. Позитивизм определялся многообразными способами. Согласно Колаковски, позитивизм основывается на четырех ключевых доктринах: правиле феноменализма, утверждающего существование только опыта при отрицании любых абстракций типа «материи» и «духа»; правиле номинализма, в соответствии с которым слова, обобщения, абстракции и т.п. являются всего лишь лингвистическими феноменами и не дают новых инсайтов в отношении мира; отделении фактов от ценностей; и единстве научного метода [53].

В соответствии с позитивистской эпистемологией, научное познание рассматривается как получение истинного знания, понимания мира с целью выявления оснований его предсказуемости и контролируемости. Мир и универсум в таком понимании являются детерминированными, управляемыми причинно-следственными законами, которые могут быть выявлены посредством научных методов. Выведение нового знания осуществляется дедуктивно, являя своим продуктом проверяемые теории [51]. Позитивисты уверены в верности эмпиризма, придерживаясь идеи о центральности наблюдения и измерения как фундаментального основания научного исследования. Ключевым методом является научный эксперимент, направленный на установление естественных законов природы посредством наблюдения и манипулирования переменными. Именно позитивистская методология лежит в основании классической экспериментальной психологии, придавшей психологическому знанию статус научного,

благодаря усилиям бихевиористов. Во многом экспериментальной психологическая наука остается и сегодня, свидетельством чему являются доминирующие в научных журналах публикации эмпирицистского толка. Проблема заключается в том, что критериями объективности и научности в позитивизме являются измеримость и воспроизводимость научных результатов, конституированная в принципах операционализации и верификации. Как раз с ними у психологической науки и возникают фундаментальные проблемы [51]. Первое, психика (внутренняя реальность, активность и т.п.) как основополагающий конструкт не подлежит непосредственному наблюдению и тем более измерению. Следовательно, психологические измерения, в отличие от классических естественнонаучных, носят опосредованный характер, требующий специальных усилий для снятия исследовательской субъективности, в принципе недостижимой в силу значительного числа влияющих переменных. Второе, процедуры верификации, предполагающие пространственно-временную бесконечность, также практически неприменимы к психологической феноменологии. Попытка решения этой задачи математическими методами не является исчерпывающей, т.к. в дальнейшем исследователь оперирует математическими константами, оторванными от их субъекта и упрощающими процессы, реализующиеся в его внутренней активности. Впрочем, как указывает В.А.Янчук, эта проблема в психологии либо замалчивается, либо не осознается вовсе [50].

Как отмечает В.А.Янчук, в зарубежной психологии позитивизму противостоит "конструктивизм": "Наиболее очевидное отличие между «конвенциональной» позитивистской системой представлений и «натуралистической» или конструктивистской системой в эпистемологическом аспекте заключается в том, что первое является по существу объективистским, признающим принципиальную возможность экстерииоризации исследуемой реальности без прикосновения к ней и вовлечения в нее, а принципиальная позиция конструктивистов заключается в том, что эпистемологически исследователь и исследуемое взаимосвязаны друг с другом таким образом, что результаты исследования по существу являются следствием самого процесса их взаимодействия. Конструктивисты, таким образом, занимают позицию созидания знания в процессе взаимодействия познающего и познаваемого" [52, с.8].

Попытку нахождения своеобразного межпарадигмального компромисса представляет реализм - философская традиция, содержащая элементы как позитивизма, так и конструктивизма (критический реализм или постпозитивизм (неопозитивизм)). В то время как позитивизм утверждает существование единственной, конкретной реальности, а интерпретативизм - множественные реальности, реализм провозглашает множественные восприятия единственной, независимой от мышления реальности. Понятие

"реальности", используемое реализмом, выходит за рамки самости или сознания, но не является полностью раскрываемым или познаваемым. Вместо независимой от ценностей реальности, как в позитивизме, или обусловленной ценностями, как в интерпретативизме, реализм вместо зависимости познания от ценностей признает зависимость от них человеческих систем и исследователей [52, с.8].

Не будем в рамках настоящего текста обсуждать ни состоявшиеся "парадигмальные войны", ни попытки организации "парадигмальных дебатов", ни перспективы установления парадигмальных диалогов (об этом см. подробно[52]).

Как представляется, позитивизм все же не скорее не парадигма, а метапарадигма.

Рассмотрим кратко те подходы, которые могут претендовать сегодня на статус основных парадигм психологии. На наш взгляд, сегодня на то, чтобы выступать в качестве основных парадигм, определяющих лицо психологической науки, могут все же лишь две – естественнонаучная и герменевтическая. Нам уже приходилось писать об этом [22], [19], поэтому скажем очень кратко.

Естественнонаучная парадигма. Исторически это первая парадигма научной психологии. Естественнонаучная она не потому, что психология, согласно этой парадигме, основывается на данных естественных наук, в частности, физиологии. Она естественнонаучная потому, что построена по образцу естественных наук начала XVIII столетия, как это представлял себе Кант. В основе естественнонаучной парадигмы лежит проект, являющийся ответом на кантовскую критику психологии [21]. Основные черты естественнонаучной парадигмы, которая в свое время конституировала научную психологию, по-видимому, могут быть сведены к следующему: 1) психология имеет объект исследования и научный предмет, аналогичные объектам и предметам естественной науки; 2) предмет психологии (так же, как и в любой естественной науке) подлежит объяснению; 3) в психологии должно использоваться причинно-следственное объяснение; 4) в психологии предполагается явная или неявная редукция, т.е. сведение психического к непсихическому; 5) в психологии применимы общие схемы исследования разработанные в естественных науках (структурный, функциональный, процессуальный, генетический, уровневый или их определенные сочетания).

Отметим, что некоторые характеристики, которые обычно считаются признаками естественнонаучного подхода в психологии – атомизм, элементаризм, конструктивность (в дильтеевском смысле), склонность к психофизиологическим объяснениям и т.п., по-видимому, не входят в ядро парадигмы. Поэтому целесообразно в дополнение к парадигмальным характеристикам использовать понятие ориентации исследования, имея в виду элемента-

ристскую или целостную ориентации, склонность к физиологическим объяснениям и т.д.

Герменевтическая парадигма. Другой взгляд на психологию был сформулирован В. Дильтеем (1833-1911). В работах Дильтея получила развитие идея целостности психических актов, высказанная Brentano.

На наш взгляд, Brentano одним из первых в психологии XIX столетия выразил мысль, что психические образования целостны и аналитический подход к ним разрушает возможность их понимания. Отсюда следует, что в исследовании должен использоваться особый метод целостного описания. Эстафета была продолжена В. Дильтеем, который исходил из простого и очевидного положения: существуют явления, которые целостны по своей природе и для того, чтобы их исследовать, необходимо использовать не конструктивный подход (пытающийся «воссоздать» целостность из элементов), а противоположный – брать за основу целостность, расчленять ее, типологизировать и т.д.

Вундтовской психологии, которую Дильтей определял как объясняющую, конструктивную, он противопоставил описательную, расчленяющую, понимающую. О дильтеевской психологии написано очень много, что избавляет от ее подробного представления. Но, к сожалению, очень часто возникают недоразумения. Достаточно распространена, к примеру, точка зрения, согласно которой: «В психологии Дильтея достигает своего предельного выражения дуализм низшего и высшего, отчетливо выступивший уже у Вундта, — это метафизическое разделение психологии на два этажа, или, как писал Л.С. Выготский, «на две науки — физиологическую, естественнонаучную или каузальную психологию, с одной стороны, и «понижающую», описательную или теологическую психологию духа как основу всех гуманитарных наук, с другой» (История психологии, 1992). То, что справедливо для психологии Вундта, не является таковым для Дильтея. Различие между объяснительной и описательной (понижающей, расчленяющей) для Дильтея чисто методологическое: один или другой подход может быть распространен на всю психологию. За объяснительной психологией признается право на существование, но ее значение невелико. Характеристика описательной психологии хорошо известна. «Под описательной психологией я разумею изображение единообразно проявляющихся во всякой развитой человеческой душевной жизни составных частей и связей, объединяющихся в одну единую связь, которая не примышляется и не выводится, а переживается. Таким образом, этого рода психология представляет собою описание и анализ связи, которая дана нам изначально и всегда в виде самой жизни. Она изображает эту связь внутренней жизни в некоторого рода типическом человеке. Она пользуется всяким возможным вспомогательным средством для разрешения своей задачи. Но значение ее в шкале наук основывается именно на том, что всякая

связь, к которой она обращается, может быть однозначно удостоверена внутренним восприятием, и каждая такая связь может быть показана как член объемлющей ее, в свою очередь, более широкой связи, которая не выводится путем умозаключения, а изначально дана» [4а, с.28]. «Первейшим отличием наук о духе от естественных служит то, что в последних факты даются извне, при посредстве чувств, как единичные феномены, между тем как для наук о духе они непосредственно выступают изнутри, как реальность и некоторая живая связь. Отсюда следует, что в естественных науках связь природных явлений может быть дана только путем дополняющих заключений, через посредство ряда гипотез. Для наук о духе, наоборот, вытекает то последствие, что в их области в основе всегда лежит связь душевной жизни, как первоначально данное. Природу мы объясняем, душевную жизнь мы постигаем. Во внутреннем опыте даны также процессы воздействия, связи в одно целое функций как отдельных членов душевной жизни. Переживаемый комплекс тут является первичным, различение отдельных членов его — дело уже последующего. Этим обуславливается весьма значительное различие методов, с помощью которых мы изучаем душевную жизнь, историю и общество от тех, благодаря коим достигается познание природы» [4а, с.16].

«Итак, необходима и возможна психология, кладущая в основу своего развития описательный и аналитический метод, и лишь во вторую очередь применяющая объяснительные конструкции, причем она сознает наличие положенных им пределов и применяет эти конструкции так, что такие гипотезы не являются, в свою очередь, основанием для дальнейших гипотетических объяснений. Она будет основанием наук о духе, подобно тому как математика — основа естествознания» [4а, с.89].

Дильтей подверг резкой критике объяснительную психологию Лотце, Вундта и др. представителей современной немецкой психологии. Главными ее недостатками Дильтей видел элементаризм и конструктивизм. По Дильтею, эта психология пытается выделить исходные элементы в сознании, из которых с помощью произвольных гипотез пытается сконструировать целое. Поскольку интерпретации произвольны и гипотетичны, маловероятно, что итоговая картина будет соответствовать действительности.

Этой психологии Дильтей противопоставляет собственный подход, который называет описательной (понимающей, расчленяющей) психологией. Основные ее черты:

1. Необходимо исходить из данности сознания, очевидности.
2. Целостность сознания. Дильтей говорит связности душевной жизни.
3. Необходимо идти не от элементов к целому, а, напротив, исходить из целого.
4. Важнейшим понятием является переживание. Важно понять, что

данное переживание означает для человека. Тем самым обеспечивается связь с надиндивидуальным миром культуры.

5. Необходимо не выделять элементы, расчленять сознание на целевые системы.

6. Задача психологии не объяснять, а понимать. Причинность в психологии должна пониматься не так, как в естественных науках.

7. Важнейшим методом психологии является типология.

8. Личность представляет собой целостность.

Нам очень важно подчеркнуть важный момент. Если Вундт строил физиологическую психологию «снизу», отправляясь от простейших психических явлений максимально близких к физиологии, то герменевтическая психология исходила из необходимости изучать сложные проявления психической жизни. Если Вундт осваивал «пограничные» области психологии, то Дильтей имел в виду рассмотрение «настоящей» психической жизни во всей ее сложности.

Таким образом, в работах В.Дильтея оформилось представление о неклассической психологии, которое впоследствии стало фундаментом герменевтической (гуманитарной) парадигмы в психологии.

Герменевтическая парадигма в психологии предполагает, что психология имеет иной объект, качественно отличный от объектов естественных наук. Собственно говоря, речь идет о том, что герменевтическая парадигма предполагает работу с другим как с субъектом. Поэтому объяснения, предполагающие редукцию в той или иной форме в психологии неприменимы. Вместо объяснения должны использоваться описания, важное место в герменевтической парадигме принадлежит типологиям.

А.В.Юревич отмечает, что «вычленяются шесть ключевых характеристик гуманитарной парадигмы, отличающих ее от парадигмы естественнонаучной: 1) отказ от культа эмпирических методов; 2) признание научным не только верифицированного знания, подтвержденного «внесубъектным» эмпирическим опытом; 3) легализация интуиции и здравого смысла исследователя; 4) возможность обобщений на основе изучения частных случаев; 5) единство исследования и практического воздействия, 6) изучение целостной личности, включенной в «жизненный контекст» [47, с.5].

По нашему мнению, разрешение конфликта между естественнонаучной и герменевтической парадигмами возможно только при обращении к более широкому, чем традиционное, пониманию психического (см. подробно [19]).

В современной психологии, что, заметим, представляется совершенно естественным, появляются новые претенденты на то, чтобы стать новой парадигмой психологии. Рассмотрим коротко эти подходы.

Психотехническая парадигма. Появляются попытки преобразовать психологию на новой основе, соответственно, появляются иные парадигмы.

В юбилейном номере журнала «Вопросы психологии» (посвященном 100-летию со дня рождения Л. С. Выготского) помещена чрезвычайно интересная статья Ф. Е. Василюка. Название этой статьи, получившей очень широкий резонанс, – «Методологический смысл психологического схизиса». Схизис – расщепление психологии – трактуется Ф. Е. Василюком как характеристика современного ее состояния в нашей стране: «К сожалению, приходится диагностировать не кризис, но схизис нашей психологии, ее расщепление. Психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью как две субличности диссоциированной личности...» [2, с. 26]. Ф. Е. Василюк подчеркивает, что «наиболее опасное, что консервирует всю ситуацию и в первую очередь нуждается в исправлении, состоит в том, что ни исследователи, ни сами практики не видят научного, теоретического, методологического значения практики. А между тем для психологии сейчас нет ничего теоретичнее хорошей практики» [2, с. 27]. Главная мысль вышеупомянутой статьи состоит в том, что «наиболее актуальными и целительными для нашей психологии являются психотехнические исследования, что их значение вовсе не сводится к разработке эффективных методов и приемов влияния на человеческое сознание, но состоит прежде всего в выработке общепсихологической методологии» [2, с. 27]. Не вдаваясь в обсуждение этой глубокой и интересной статьи, отметим, что с последним тезисом согласиться нельзя. На наш взгляд, это может привести лишь к ликвидации психологии как науки, какой она, вне сомнения, все же является. никоим образом не подвергая сомнению важности занятий разнообразными видами психологической практики, выскажем опасения, что, на наш взгляд, с общепсихологическо-методологическим значением практики дело обстоит не так просто. Прежде всего, констатируем, что лозунг «от исследования психики к работе с психикой», в принципе, не является новым. Об этом говорил известный отечественный методолог Г. П. Щедровицкий. Психотехнические «мотивы» в творчестве Л. С. Выготского обнаруживал, как известно, А. А. Пузырей. Впрочем, дело, конечно, не в этом. Перенос акцента с исследования психики на работу с психикой приводит на самом деле к тому, что утрачиваются научные критерии исследования. В результате все подходы к работе с психикой как бы становятся «равноправными»: и психотерапия, и коррекция биополей, и снятие порчи, «сглаза» и т. д. становятся процедурами принципиально рядоположными. Во-вторых, подобное изменение акцента, похоже, закрывает дорогу перед исследованием психического как оно есть. Такое исследование, хотя его и не так просто осуществить, все же возможно (во всяком случае, история психологии убедительно свидетельствует, что это иногда случается). В-третьих, хорошо известно, что когда с чем-то работаешь (тем более, если это психика), очень легко получить артефакт. Поэтому в данном случае, скорее, исследуется не сам объект, а то, что при определенных условиях из него можно получить. Это, конечно, объект определенным

образом характеризует, но в этом случае всегда существует опасность смешения «существенного» и не вполне существенного (см. известный этюд классика о стакане). Критерии во многом задаются «техникой».

При всей заманчивости психотехнического подхода (во избежание недоразумений еще раз повторим, что автор не против подхода, но против его методологического значения для общей психологии), видимо, не следует надеяться, что он явится панацеей. Ф. Е. Василюк пишет: «В отечественной психологии мы находим прекрасный образец реализованного психотехнического подхода. Это теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Без специального методологического анализа, уже чисто стилистически очевидна психотехническая суть этой теории: не теория мышления, не теория умственных действий, но именно теория формирования, т.е. теория работы с психикой, а не самой психики» [2, с. 32]. Здесь все абсолютно верно. Действительно, с психикой можно работать подобным образом. Но что мы отсюда узнаем о самой психике? Что она может выполнять функцию ориентировки? Для практики это, наверное, хорошо, но для теории (тем более, для методологии) этого все же мало (хотя бы потому, что совершенно ясно: в любом случае психика не только ориентировка).

Впрочем, еще в позапрошлом столетии К. Д. Ушинский, ратовавший за психологию, очень верно заметил в «Педагогической антропологии»: «Ничто так не обнаруживает односторонности теории, как ее приложение к практическим целям». Может быть, дело в психологических теориях? Решение практических вопросов предполагает работу с целостным объектом, практика объектна. Наука – и в этом ее сила – предметна, что позволяет, используя идеальные объекты, строить теории предмета. Таким образом, научные и практические знания о «человекомерных» (выражаясь языком философов) системах весьма различны. Мощная составляющая современной практически ориентированной психологии – разного рода психотерапевтические процедуры, предполагающие работу с целостной личностью (или с группой личностей). И консультативная работа – это работа с целостной личностью. И мы ошибемся, если будем предполагать, что теоретической основой различных психопрактик являются психологические теории, принадлежащие к достойной всяческого уважения академической науке. Скорее будет правильно, отдавая дань веку постмодернизма, определить эту основу как мифологию, точнее, мифологии, потому что они столь же многообразны, как и сами психотехники. Собственно, этот разрыв между практикой и психологической теорией существовал давно: еще Л. С. Выготский в 1927 году иронизировал относительно трудноприменимости эйдетической редукции Эдмунда Гуссерля к отбору вагоновожатых.

Интенсивная практика (а сейчас мы имеем дело с «ренессансом» психологии в сфере образования) делает эти проблемы более острыми и потому более явными. Практика находит «свою» теорию. Очевидно, что чаще всего

это не научная психология. Иногда теоретическая работа в практических направлениях очень интересна и может быть объектом специального анализа [21]. Важно здесь подчеркнуть следующее. Разрыв психологической науки и практики свидетельствует – и это очень важно – об явном неблагополучии в самой научной психологии. Игнорировать эти симптомы по меньшей мере недальновидно. Несомненно, разрыв между психологической наукой и психологической практикой сегодня существует. Но что стоит за этим разрывом? Могут ли быть вскрыты глубинные причины этого разрыва? По нашему мнению, причина все та же – слишком узкое понимание предмета научной психологией.

В последние годы много говорится о **постмодернистской парадигме** в психологии. В других работах, помещенных в рассматриваемом сборнике, затрагиваются также важные методологические вопросы. В частности, рассматривается влияние, оказанное на психологию постмодернизмом. Этот актуальный вопрос обсуждается в работе Т.Д.Марцинковской [29]. Автор приходит к выводу: «Полипарадигмальный характер современной психологии дает возможность не только выхода за пределы поля одной концепции и объяснительных принципов одной науки, но и наполнение понятия избыточными смыслами, открывая возможности их сравнительного толкования, что органично связывает их методологию с постмодернизмом» [29, с.43]. «Согласно постмодернистскому взгляду, мир многомерен и многогранен, а образ мира – это своего рода мозаика, которая складывается из отдельных образов, представлений, теорий. Как и мозаика в калейдоскопе, образ мира, каким он нам предстает, зависит, прежде всего, от нашего сознания, от нашей интенции, которая и определяет «поворот» калейдоскопа и изменение картины мира. С этой точки зрения эволюция научного знания рассматривается как последовательная смена теорий, каждая из которых более точна и применима, чем предыдущие, но ни одна не описывает явления полностью и окончательно, ни одна не несет абсолютную истину. Именно поэтому наука в поисках ответов на кардинальные вопросы должна выйти за пределы условных границ между дисциплинами, используя те «языки», которые оказываются подходящими для описания различных аспектов многоуровневой, взаимосвязанной реальности» [29, с.43]. Этому вопросу касается в своей работе и М.С.Гусельцева, которая отмечает: «Прочтение постмодернизма современной психологией – дело сколь эвристическое, столь и ответственное. К находкам постмодернизма относят метафоричность дискурса, синкретичность мысли, принципиальную недоконцептуализированность понятий, творчество терминов, эксперименты со стилем. Что же касается отрицания постмодернизмом автора, субъекта, то и в этом можно найти здравый смысл. Постмодернизм демократичен, он

стирает грани между вещами, между старым и новым, низом и верхом, отменяет иерархии. Это мироощущение, это жизненный стиль...» [3, с.70].

Глубокий анализ влияния постмодернизма на методологию психологии проделан В.А.Янчуком, чьи работы хорошо знакомы читателю, что избавляет от необходимости их подробного изложения [49],[50].

На наш взгляд, ввиду размытости постмодернистской позиции она в настоящее время не может претендовать на роль ведущей парадигмы в психологии как науки.

Другим подходом, который заявляет о себе как о возможной новой парадигме психологической науки, является **синергетика**. В.Ю. Крылов назвал ее психосинергетикой [13]. Синергетика представляет собой междисциплинарное научное направление, возникшее в начале 70-х гг. прошлого столетия. Сам термин введен Г. Хакеном, немецким физиком. Другое направление в синергетике связано с именем И.Р. Пригожина, Нобелевского лауреата, известного физикохимика – так например, теория диссипативных (неравновесных) структур. Пафос данного направления в том, что предпринимается попытка описания общих закономерностей, лежащих в основе процессов самоорганизации в системах различной природы (физических, химических, социальных, биологических, экономических и т.д.). «Синергетика направлена на раскрытие универсальных механизмов самоорганизации сложных систем, как природных, так и человекомерных, в том числе когнитивных» [12, с. 4]. Особенный интерес вызывают попытки применить синергетику к психологии. Может ли синергетика претендовать на то, чтобы явиться новой психологической парадигмой? Не имея возможности здесь обсуждать специфику синергетического подхода к решению собственно психологических проблем (что, несомненно, представляет значительный интерес), остановимся на самых принципиальных моментах.

Разумеется, очень заманчиво разработать общую универсальную модель, которая была бы свободна от специфики предметного знания. Преимущества формальных построений были проанализированы еще Кантом. В. Ю. Крылов отмечал: «...нелинейные эффекты в психологических системах (имеющих аналогии в других дисциплинах) в точности описываются соответствующими моделями, взятыми из физики, химии, биологии и др.» [13, с. 60]. Является ли синергетика общей фундаментальной теорией? По-видимому, нет. К синергетике полностью приложима критика диалектики, осуществленная Карлом Поппером. (По отношению к диалектике критика, на наш взгляд, не является полностью справедливой). К. Поппер писал о диалектике: «интерпретация истории мышления может быть вполне удовлетворительной и добавляет некоторые ценные моменты к интерпретации мышления в терминах проб и ошибок» [32, с. 120]. Эти слова К. Поппера сказанные в адрес диалектики полностью можно отнести на счет синергетики. Она является не фундаментальной, но просто описательной теорией. Она полезна, когда мы

имеем совершившийся процесс. Для того, чтобы, скажем, использовать концепцию аттракторов, нужно иметь представление о всех возможных путях ее развития. Вряд ли стоит говорить, насколько сложен этот вопрос для психологического изучения. Нельзя не согласиться с В. Ю. Крыловым: «Конечно, все сказанное о смене путей развития в точках неустойчивости предполагает наличие у системы свойства многовариантности путей развития. В связи с этим, важнейшей задачей нелинейного подхода в изучении развития психологических систем является выявление различных возможных для систем путей развития в данных внешних условиях» [13, с. 61].

Нельзя также не согласиться с другим тезисом В. Ю. Крылова, согласно которому «важнейшей задачей является выявление таких специфических нелинейных психологических систем, которые не имеют и не могут иметь аналогов среди систем более простой природы. Изучение таких систем, пожалуй, и должно составить наиболее важную часть нелинейной психологии. Сейчас же отметим только, что примером таких систем являются системы, обладающие развитыми языковыми средствами» [13, с. 60].

Очень важным, на наш взгляд, является положение, сформулированное В. Ю. Крыловым, согласно которому для психолога очень важно исследовать объект в его естественном спонтанном состоянии и развитии: «Метод такого изучения должен радикально отличаться от метода стимул-реакция, а именно, система должна помещаться в те или иные естественные для нее внешние условия, где наблюдается и фиксируется ее спонтанное поведение в данных условиях» [13, с. 61]. Важность этого положения трудно переоценить, т.к. такого рода методы позволяют получать не артефакты, а, напротив, данные о «невынужденном», естественном поведении объекта.

Сложность психологических объектов привела, однако, к тому, что элементарные линейные модели остались далеко в прошлом, на заре научной психологии (классический ассоциационизм, радикальный бихевиоризм). В психологии XX века распространение получили структурно-уровневые концепции. Наличие различных уровней и возможность межуровневых переходов, использование рефлексивных стратегий субъекта ставит перед синергетикой пока что неразрешимые проблемы. Особенно важно подчеркнуть, что в самой психологии, в наиболее продуктивных психологических концепциях накоплен материал (который нуждается в анализе и методолого-психологическом осмыслении), позволяющий по-новому (и не упрощая!) сформулировать представления о целостности (холизме), телеологии и т.д., которые пытаются ввести синергетический подход. Как отмечают сами сторонники синергетики, «по всей вероятности, пока еще рано говорить о философии синергетики, а равным образом и о синергетике познания, т.е. о синергетическом видении когнитивных процессов, как об общепринятых и в достаточной мере разработанных» [12, с. 218].

Впрочем, есть и более оптимистические оценки. В.Е.Клочко отмечает: «Психосинергетика — это теоретическая психология, точнее, психология, способная теоретически определить предмет своего исследования. Психология, сознательно согласившаяся с тем, что нельзя изучать работу разума, останавливая свое мышление на уровне рассудка. Потребуется еще громадная внутренняя работа, итогом которой должна стать совсем простая идея: не может возникнуть живое из неживого — его там просто нет по определению; не может психика (дух, душа) возникнуть из материи «при ее непосредственном воздействии на органы чувств» — ее там нет. Нет у человека прямого контакта с миром «чистой объективности», как нет его и с миром, в котором живет чистый (абсолютный) Дух. Нет у Духа своей обители, как нет и его самого — рафинированного, «чистого». Дух не скитается и не обитает неведомо где, а живет (в своей идеальной, интегральной форме) в культуре, в этом совокупном общественном продукте. Из нее он переходит в форму реального активного дифференцированного бытия в качестве духа конкретного человека, в нее возвращается по окончании его жизни — чаще обогащенным, иногда деформированным и больным и вынужденным восстанавливаться в процессах перехода в идеальную форму, в процессах интеграции со своей первоосновой» [11, с.107].

В.Е.Клочко продолжает: «Самое сложное заключается в том, чтобы понять эту простоту: как «объективная реальность», так и «субъективная реальность» есть порождение обыденного сознания, рассудка, а задача «разумной» (теоретической) психологии заключается в том, чтобы не психику, а целостного человека определить в качестве предмета науки. Ее актуальной задачей является прослеживание того каким образом культура, хранящая и аккумулирующая в себе «дух» предков (добытые ими знания, отработанные способы видения мира, познания, мышления, их смыслы и ценности бытия, их волю, страсть и т.д.), трансформируется в одухотворенный мир конкретного человека, превращается в нем в то, что составляет его человеческую сущность: многомерный, наполненный предметами, звуками, красками, смыслами и ценностями, развивающийся Мир — в единственного претендента на то, чтобы называться «реальностью» и «действительностью». [11, с.108]. Психосинергетика, по В.Е.Клочко, имеет большие перспективы развития: «Тенденция развития научного мышления, идущая по линии «метафизика — диалектика — синергетика» не оборвется на синергетике. Она продолжится через конкретизацию в пока недоступных нам механизмах метасистемного мышления. Нам же предстоит ассимилировать этот временный предел научной мысли как опору для ее дальнейшего движения. Причем ассимилировать не на простых системах, где взаимодействие со средой обеспечено фактом однопорядковости, однородности, относительной

тождественности системы и ее среды, когда запрограммирована случайность встречи явлений и сущностей, не являющихся в полной мере противоположностями, приводящая каким-то образом к порядку. Психосинергетике предстоит объяснить, каким образом детерминирована, обусловлена сама возможность взаимодействия живого и неживого, материи и духа, психического и физического, открыть причину их взаимодействия и его порождающий эффект» [11, с 109].

Оценки В.Ф. Петренко менее оптимистичны: "Мощным стимулом изучения нелинейных динамических процессов в психической жизни и ее нейропсихологических коррелятов могла бы стать синергетическая парадигма. Но ее успехи в области психологии пока весьма скромны, и это, на наш взгляд, объясняется тем, что эта парадигма создавалась на материале естественных наук (физики, химии), где на молекулярном уровне действуют законы больших чисел, термодинамические процессы и химические процессы организуют структуры из хаоса, включающего миллионы активных элементов. В психологической науке сходные процессы могут наблюдаться применительно к самоорганизации нейронных ансамблей, насчитывающих миллионы образующих элементов, или в социальной психологии больших групп, где социальные процессы, включающие миллионные массы людей, в силу специфики этих процессов (например, панического поведения) могут рассматриваться как однородные (деперсонализированные) элементы. Применительно же к классу экзистенциальных задач психологии личности (связанных, например, со свободой воли, принятием решения или творческих задач) адекватность синергетического подхода не столь очевидна" [31, с. 436].

Таким образом, на современном этапе синергетика пока не может претендовать на то, чтобы явиться новой полноценной парадигмой психологии.

Конструктивистская парадигма. Выше, говоря о зарубежных представлениях о парадигмах в современной психологии, уже упоминали о конструктивистской парадигме. Ныне конструктивизм претендует на то, чтобы явиться парадигмой современной психологии. Согласно В.М.Розину, не может существовать психология как естественная наука, опирающаяся на закон. «Как можно говорить о психологических законах, если психологические явления изменчивы, а границы психологических законов при подведении под эти законы разных случаев постоянно сужаются?» [35, с.93]. В реальной психологии, по Розину, работают не столько законы или модели объектов, сколько схемы: «Модели дают возможность рассчитывать, прогнозировать и управлять, а схемы – только понимать феномены и организовывать с ними деятельность. Построения психологов – это главным образом схемы, позволяющие с одной стороны, задать феномен (идеальный объект) и разворачивать его изучение, а с другой стороны действовать практически» [35, с.93]. А.Л.Журавлев и Д.В.Ушаков, комментируя позицию

В.М.Розина, подчеркивают, что "при этом психология не только знание о человеке, но его проект («замышление», по выражению автора), а также символические описания, которые не только характеризуют человека, но и вовлекают его в определенного рода существование. Поэтому в уходе от естественнонаучных образцов – не слабость психологии, а сила: «Психологическую концепцию следует рассматривать как систему метафор. Образов, которая позволяет импровизировать на тему человеческой жизни (Розин)" [6, с. 172]. «С этой позиции психика человека – результат построения, в некоторой степени подобный другим артефактам: зданиям, произведениям искусства, машинам и т.д. Человек может быть построен тем или иным образом, а главным архитектором строительства выступает культура. Психологическая наука как часть культуры получает немаловажное место на этой стройке» [6, с. 172]. «Если этот подход справедлив, то выводить закономерности мы можем только для определенного типа "человеческих построек". Психологические техники должны конструироваться на основании понимания того, что они могут влиять на сам тип постройки. В этом случае психологическая практика представляет собой искусство, поскольку основывается не на законах, а на схемах, включающих психологическое действие. Практика уже более не выглядит полигоном для проверки теоретических идей, она оказывается реальностью, которая в определенной степени влияет на создание того объекта, который в дальнейшем описывается психологической теорией" [6, с. 172-173].

Представляется чрезвычайно важным замечание В.М.Розина: "В эпистемологическом отношении психолог установлен на оперативность и модельность знания, поэтому он создает только частичные представления о психике. Сложные же, гетерогенные представления, развертываемые в некоторых психологических концепциях личности, не позволяют строить оперативные модели. Но частичность психологических построений и схем как естественная плата за научность предполагает удержание целостности и жизни, на что в свое время указывал В.Дильтей, а позднее М.Бахтин и С.Аверинцев" [35, с.101].

Согласно оценке А.Л.Журавлева и Д.В.Ушакова, подход В.М.Розина ясен, последователен и поднимает весьма серьезные вопросы: "Очевидно, что в какой-то мере каждый человек - конструкция. Принципиальный вопрос заключается в том, чтобы эту меру оценить. Любая конструкция базируется на естественных закономерностях... Представляется, что фундаментальная психология ищет ответ о наиболее общих закономерностях, внутри которых поведение отдельных лиц или групп выступает частным случаем при тех или значениях параметров. Этим, по-видимому, принципиальное противопоставление снимается. Однако, оно остается на конкретном уровне. При анализе каждой конкретной закономерности можно задаться вопросом,

является ли она универсальной, или же культурно обусловленной. Здесь можно говорить о том, насколько сегодня тот или иной аспект описан реальной наукой" [6, с. 173]. Как отмечают А.Л.Журавлев и Д.В.Ушаков, "с позиции психологического конструктивизма можно высказать предположение, что концепции, выдвигаемые в рамках психотерапевтического направления, не являются научными теориями в собственном смысле слова, но схемами, используемыми для навязывания клиентам определенной организации психических процессов, порой граничащих с патологией" [6, с. 174]. Авторы приходят к оптимистическому выводу, что психологический конструктивизм выдвигает серьезные вопросы, однако он не является столь противоречащим современной экспериментальной науке, как это может показаться на первый взгляд. Экспериментальная наука вполне способна ассимилировать принципы психологического конструктивизма: "Необходимо лишь определить границы применимости этих принципов и констатировать, что в ряде случаев экспериментальные методы еще не позволяют достигать тех пределов, после которых оценки конструктивизма могут принести серьезную пользу" [6, с. 175].

Вопрос, который, на наш взгляд, давно заслуживает обсуждения, это вопрос о психологическом конструктивизме. Сторонники этой идеи - в сущности правильной и перспективной - обычно полагают, что принцип конструктивизма для психологии является чем-то новым. На наш взгляд, это просто заблуждение. Вся неклассическая психология основана на конструктивизме. В классической психологии - наследнице картезианского самонаблюдения - предполагалось, что самонаблюдение дает истинное знание. Когда выяснилось, что это не так, стали использоваться опосредованные методы исследования, обнаружилось, что то, что реально изучается в психологии, есть **конструкт**, созданный в сознании исследователя. Поэтому ничего нового для методологически ориентированного психолога здесь нет. В других науках ситуация может быть иной, но нас волнует психология.

Понятно, что в качестве конструктов могут выступать более или менее обобщенные конструкции, более и менее целостные. И, конечно, реальные исследования по этому показателю отличаются. И именно здесь кроется важное отличие одной психологии от другой. Заслуживает внимания вопрос о том, что в практической психологии используются в основном не модели, а схемы. Это так, потому что схема предписывает действие с объектом, что значимо для практико-ориентированной психологии, которой не нужно измерять, но важно определить, как правильно действовать.

Итак, мы можем констатировать, что в современной психологии лишь естественнонаучная и герменевтическая парадигмы могут претендовать на то, чтобы называться ими по праву. По нашему мнению, разрешение кон-

фликта между естественнонаучной и герменевтической парадигмами возможно только при обращении к более широкому, чем традиционное, пониманию психического.

Проблема парадигмального диалога - это отдельная проблема достойная специального обсуждения, которое, как представляется, скоро предстоит. В порядке предположения выскажем мысль, что все же психология может рассчитывать на преодоление кризиса и конфликта между различными парадигмами. Об этом пишет А.В.Юревич: «комплексные, многополярные психологические объяснения, в которых нашлось бы место и нейронам и смыслу жизни, могли бы послужить одним из главных средств преодоления противостояния естественнонаучного и гуманитарного изучения психики» [46, с.14]. А.В.Юревич приходит к выводу, что «новые тенденции в развитии психологической науки дают основание предположить, что она отнюдь не обречена на извечное противостояние естественнонаучной и гуманитарной парадигм, которые при определенном взгляде на психологическую реальность, могут выглядеть не только не антагонистичными, но и, в терминах Т.Куна, вполне соизмеримыми друг с другом и друг в друге нуждающимися» [46, с.14].

Для этого, на наш взгляд, необходимы внутренние преобразования внутри самой психологии. В первую очередь требуется новое, более широкое понимание самого предмета психологии [18],[25],[28]. Такого рода преобразования в общей психологии сделают реальными перспективы парадигмального диалога и, возможно, парадигмального синтеза.

3. Практическая психология (психологическая практика)

В самые последние годы происходит усиление внимания к исследованиям в области методологии психологии. Стоит специально подчеркнуть, что подавляющее большинство специальных методологических исследований относится именно к методологии психологической науки. Методологическим проблемам психологической практики уделяется куда меньшее внимание, что представляется совершенно неоправданным. Приведем самое распространенное определение методологии. Традиционный подход определяет методологию как систему «принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности (курсив наш – В. М.), а также учение об этой системе». Это же определение воспроизводится в ряде современных психологических словарей применительно к методологии психологии. В современной отечественной психологии наблюдается удивительная картина: если даже методологическим проблемам научной, академической психологии уделяется недостаточное внимание, то методологии психологической практики тем более.

Обратимся к книге И. Н. Карицкого [7], поскольку она является первым систематическим методологическим исследованием психологической практики и ее значение нельзя переоценить.

В последние десятилетия в нашей стране наблюдается интенсивное развитие практической психологии. Возникает огромное количество психопрактик, психотехник, психотехнологий, практико-ориентированных подходов. Естественно, что это не может не породить значительного числа новых, в том числе и методологических проблем. Многочисленные психологические практики должны быть проанализированы, классифицированы, что представляется необходимым для выявления их реальных возможностей. Вместе с тем мы можем констатировать, что теоретико-методологический анализ многочисленных практик до сих пор не осуществлен. Более того, не выполнена даже предварительная работа по разработке средств методологического анализа психологической практики. Поэтому монография Карицкого И. Н. является чрезвычайно актуальным, методологически и теоретически значимым исследованием, поскольку в значительной степени восполняет существующий в современной психологической науке пробел.

Итак, работа И. Н. Карицкого посвящена теоретико-методологическому исследованию проблем современных социально-психологических практик. Актуальность темы обусловлена рядом факторов, и не в последнюю очередь связана с многообразием подходов к трактовке социально-психологических феноменов как внутри психологической науки, так и при их реализации на практике. Одну из своих задач автор видит в выработке общезначимых критериев для анализа содержания различных психопрактических систем, их сравнения и оценки. Эта задача реализуется через разработку теоретической модели психологической практики и выяснение механизмов формирования видов психологических практик. Разработанная модель предлагает определенные методологические инструменты для соотнесения между собой концептуального, методического и иного содержания психотехнологий и психотехник.

Автор исследует основное теоретико-методологическое содержание понятия психологической практики, формулирует представление о пространстве собственной психологической практики в отличие от прикладного использования данных психологической науки в других сферах социальной деятельности. Автор доказывает тождество понятий психологической и социально-психологической практики, обосновывая это тем, что всякая практика является социальной по своей сути и психологическая практика может быть развернута только как социально-психологическая практика. Далее автор исследует понятийное пространство практической психологии. Детальное внимание уделяется анализу конкретных видов психологической практики, в частности, психотерапии, психокоррекции, психологическому консультированию, психологической помощи, психологическому тренингу, диагностике, личностному росту и другим, их сравнению по ряду критериев. В конце главы автор формулирует важное положение, что психологическая практика является центральной категорией практической психологии.

Отдельная глава его работы посвящена системно-динамическому исследованию психологической практики и анализу конкретных психопрактических систем. Автор показывает, что психологическая практика представляет собой систему относительно самостоятельных действий, подчиненных основной деятельности, которая организует ее в смысловом и технологическом отношении. В связи с этим выделяются понятия деятельностнообразующих и дополнительных аспектов. Деятельностнообразующие аспекты, становясь ведущей деятельностью, образуют виды психологических практик. Другой момент анализа связан с введением понятий предпосылок и оснований психологических практик. Автор выделяет социальные, личностные, концептуальные, методологические, практические и феноменальные предпосылки и основания психологических практик, исследует взаимосвязь аспектов и оснований как в теоретическом плане, так и в процессе анализа ряда конкретных психопрактических методов. Развернутому исследованию подвергается психотехнологическое и психотехническое содержание психологической практики, доказывается, что оно является структурной компонентой методологических оснований.

И. Н. Карицким предложен ряд классификаций психологических практик, на основе того содержания (аспекты, основания), которое было выявлено в процессе построения модели психопрактики. Содержание деятельностнообразующих аспектов положено в основу классификаций по основным видам практик. Содержание разных уровней концептуальных и методологических оснований позволяет классифицировать практики по направлениям и школам в психологии, по базисным уровням воздействия, по ценностным признакам, критериям рефлексивности, структурированности и другим.

Авторская концепция психологической практики имеет несомненный теоретико-методологический и прикладной интерес. Одним из ее результатов является экспликация содержания психологической практики в развернутую теоретическую модель, которая адекватно выражает основные взаимосвязи и механизмы психопрактического процесса. Предложенная модель имеет ряд прикладных аспектов. В методологическом отношении она может служить теоретико-методологической основой для последующих исследований, она также может быть использована в учебном процессе, в том числе в прикладных курсах.

В концепции И. Н. Карицкого в качестве центральных моментов следует выделить следующие:

1. Сущность и содержание психологической практики (психопрактики);
2. Модель психопрактики;
3. Классификационный анализ психопрактик на основе содержания модели.

Стоит подчеркнуть, что сущность и содержание психологических практик подвергаются специальному методологическому анализу факти-

чески впервые. Между тем не подлежит сомнению, что это один из важнейших вопросов методологии современной практической психологии. Содержание монографии позволяет придти к выводу, что И. Н. Карицкий вносит значительный вклад в разработку этого вопроса.

Но наибольшее значение, по нашему мнению, для современной методологии имеет разработанная автором модель психологической практики. Не останавливаясь подробно на анализе этой части концепции И. Н. Карицкого, отметим, что автор детально рассмотрел следующие аспекты:

1. Предпосылки психопрактики.
2. Вертикальную структуру психопрактики – психопрактические основания, среди них:
 - a) концептуальные;
 - b) методологические;
 - c) практические;
 - d) феноменальные.
3. Уровневый анализ методологических оснований психотехнологического, психотехнического и методического содержания (каждый уровень оснований имеет свою уровневую структуру).
4. Горизонтальную структуру психопрактики – психопрактические аспекты, среди которых выделяются две группы:
 - a) Деятельностнообразующие (например, психотерапевтический, консультационный, тренинговый и пр.) и дополнительные (например, контекстуальный, компенсационный, интеграционный и пр.).
5. Механизм формирования вида психопрактики путем генерализации деятельностнообразующего психопрактического аспекта.
6. Взаимное соотношение предпосылок, оснований и аспектов психопрактики.
7. Динамическое содержание психопрактики.
8. Полную модель психопрактики.
9. Анализ содержания конкретных психопрактических систем на основе модели психопрактики.
10. Раскрыты эвристические возможности предложенной модели.

Как представляется, разработка модели психологической практики И. Н. Карицким является наиболее значительным вкладом в методологию.

Этот вклад тем более значителен, что позволяет построить (и эта работа автором выполнена) научно обоснованную классификацию психопрактик. По нашему мнению, это совершенно замечательный результат: впервые появляется возможность не просто перечислять различные психологические практики, но сопоставлять их по существенным основаниям.

Не станем подробно анализировать содержание монографии И. Н. Карицкого. Отметим лишь три наиболее значимые, на наш взгляд, моменты.

Первое. Значение работы И. Н. Карицкого в том, что она открывает новую главу в разработке методологии отечественной психологии. Методология в трактовке автора предстает достаточно стройной системой положений, представляющий собой рабочий инструмент психолога. Методология психологической практики столь подробно разрабатывается в нашей науке впервые.

Второе. Значение работы И. Н. Карицкого также в том, что предложенная им модель – работающая, т.е. позволяющая конструктивно решать различные возникающие проблемы. Например, из концепции И. Н. Карицкого становится более понятна логика развития той или иной практики, механизмы и основные типы развития.

Третье. Одна из центральных задач научной психологии – выработать непротиворечивую картину психического. Это возможно только при интеграции психологического знания, что должна обеспечить разрабатываемая в последние годы коммуникативная методология. Работа И. Н. Карицкого вносит существенный вклад и в эту область. Различные психологические практики могут быть проанализированы, они становятся соотносимыми.

Книга И. Н. Карицкого вносит существенный вклад в методологию психологии и, фактически, создает новое направление в науке. На наших глазах складывается методология психологической практики. Новая методология, которой еще нет, и которая, согласно И. П. Волкову, должна представлять собой «непротиворечивую, логически цельную систему философских и теоретических принципов, отражающих понимание сущности психики как основного предмета исследований в психологии и управляющих на основе этой гносеологической конструкции мыслями и действиями психологов в их научных исследованиях и в научно-практической, в том числе педагогической, профессиональной деятельности» [2, с. 81].

Мы остановились на фундаментальной работе И. Н. Карицкого, чтобы специально подчеркнуть: она закладывает основы методологии психологической практики. Столь подробно об этом было сказано лишь потому, что нам представляется: работа Карицкого очень нужна для понимания практической психологии, а она оказывается пока не оцененной по достоинству.

Обратим внимание на то, что работы И.Н.Карицкого были продолжены, в частности, в плане рассмотрения психологической практики в русле системогенетического подхода В.Д.Шадрикова [42]. Обратим внимание на несколько моментов.

«К основным видам социально санкционируемых психологических практик (психопрактик) относятся психотерапия, консультирование, тренинг, профилактика, личностный и групповой рост, саморегуляция и некоторые другие. Психопрактика – это вид социальной практики, в котором цели практики и используемые средства являются психологическими. Указанные психопрактики имеют общее содержание, различаясь целью

практики и генерализованным психопрактическим аспектом. Системогенез психопрактики может быть прослежен в нескольких отношениях: 1) в историческом плане как формирование психопрактики на основе другого вида деятельности, в котором психологическое содержание выступает только стороной этой деятельности; 2) как формирование данной специфической практики в определенном историческом контексте; 3) как формирование нового вида практики на основе существующей специфической практики» [10, с. 36]. И.Н.Карицкий отмечает, что общий механизм генезиса специфической психопрактики состоит в том, что она формируется на основе другой (других) практики путем включения в нее новых элементов, как заимствованных, так и принципиально новых (разработка которых принадлежит создателю этой практики), удаления или трансформации ряда элементов исходной практики, и этот процесс происходит в ряд этапов: новая практика формируется постепенно, иногда десятки лет. Содержание новой психопрактики сначала является достаточно размытым, неопределенным во многих отношениях, но постепенно конкретизируется и получает концептуальное осмысление на частных и общих уровнях, вплоть до философского. Процесс формирования практики может привести к тому, что от исходных элементов в ней может ничего не остаться или они могут быть трансформированы до неузнаваемости [10].

Трудно переоценить важность следующих соображений: "Системогенез нового вида психологической практики на основе существующей специфической практики может быть прослежен в нескольких отношениях в соответствии со структурой практики, в которой, по крайней мере, необходимо выделять вертикальную, горизонтальную и динамическую составляющие... Вертикальная структура психопрактики – это система психопрактических оснований. Горизонтальная – система психопрактических аспектов. Динамическая включает в себя процессуальную, групповую и личностную динамику. В общем виде система психопрактических оснований представлена потребностно-целевыми, концептуальными, реляционными, методологическими, практическими, орудийными, действенными и феноменальными основаниями, каждое из которых имеет свою структуру и содержит десятки элементов. Система психопрактических аспектов включает в себя три основных блока: высшего уровня, деятельностнообразующий и дополнительный. К аспектам деятельности более высокого уровня относятся аспекты воздействия, познания, отношения и управления. К деятельностнообразующим аспектам относятся: профилактический, психотерапевтический, консультационный, тренинговый, саморегуляционный, развивающий, просвещающий, обучающий, диагностический. К дополнительным – игровой, контекстуальный, компенсационный, исследовательский, концептуализирующий, интеграционный, жизнеобучающий и ряд других.

Психопрактические аспекты заданы с уровня потребностно-целевых оснований в виде практических задач, которые решаются в ходе психопрактического процесса. Процессуальная динамика – это взаимное соотношение психопрактических аспектов в психопрактическом процессе, их представленность и степень выраженности. Личностная и групповая динамика – это совокупность актуальных изменений в личности и группе, происходящих при осуществлении практики" [10, с. 37-38].

Как мы полагаем, эти разработки могут иметь революционизирующее значение для методологии практической психологии. Работы И.Н.Карицкого могут служить примером того, что многое, наработанное отечественными методологами психологии, к сожалению, не используется коллегами...

Но возникает еще один (причем важнейший для современной методологии психологии) вопрос: есть ли непосредственная связь между методологией психологической науки и методологией психологической практики, либо они обречены на параллельное и относительно независимое существование?

Наш ответ однозначен: мы полагаем, что такая связь существовать должна, просто в настоящий момент она не эксплицирована (в первую очередь из-за недостаточной теоретической разработанности проблемы предмета психологии).

4. Психология академическая vs психология практико-ориентированная: противостояние парадигм?

В недавнем исследовании А.Л.Журавлева и Д.В.Ушакова под знаменательным названием "Теоретико-экспериментальная и практическая психология: две разные парадигмы?" ставится вопрос, не представляют ли собой эти две психологии две разные парадигмы. Заключение исследователей таково, что "академическая и практическая психологии работают каждая по своим эталонам, и в этом смысле их характеристика как различных парадигм правомерна" [6, с. 175]. Авторы делают важное замечание, согласно которому применение взглядов Т.Куна к психологии требует их уточнения и модификации. "Дело скорее в том, что понятия Т.Куна недостаточно тонки, чтобы характеризовать ситуацию в психологии. Следует отметить, что это вряд ли связано со спецификой психологии. В частности, П. Фейерабенд критиковал Т.Куна за недоучет факта параллельного существования исследовательских традиций..." [6, с. 176].

Нам кажется, что говорить об оппозиции академической и практической психологии как парадигмальном противостоянии не приходится уже потому, что между ними нет конкуренции, поскольку каждая занимает свою нишу. Если у той или иной разновидности практической психологии нет своей теории, то, скорее всего, это место займет какая-нибудь мифология, но

совсем маловероятно, что это окажется какая-либо научная концепция. Ибо у них разные задачи. И по своему устройству они разные.

И если говорить о парадигмальном противостоянии, то это будет с высокой степенью вероятности очередное противостояние естественнонаучной парадигмы (которая выступает в данном случае через какую-то теорию от "академической" психологии) и герменевтической (которая стоит за какой-то практико-ориентированной психологией).

Таким образом, нам представляется, что конфликт – если он есть – лежит в плоскости противостояния парадигм научной психологии. Действительно, и естественнонаучная и герменевтическая психологии научны – но по разным стандартам научности.

Впрочем, об этом уже написано вполне достаточно (см. подробно: [18,19], [24],[30]).

5. Парадигма практической психологии

Практическая психология в настоящее время, как можно полагать, находится в состоянии оформления в самостоятельную дисциплину. По определению В. Н. Дружинина, практическая психология и сегодня отчасти остается искусством, отчасти базируется на прикладной психологии как системе знаний и научно обоснованных методов решения практических задач [36]. В целом эта констатация справедлива и сегодня, хотя прошло немало лет: практическая психология чрезвычайно неоднородна и, несомненно, включает в себя названные составляющие. Но, как можно полагать, в настоящее время происходит формирование практической психологии как особого направления внутри психологической науки. При чрезвычайной неоднородности практической психологии (в качестве таковой выступают и элементы академической психологии, «дополненная» примерами «из жизни», и прикладная психология как таковая, и различного рода ненаучные концепции, основывающиеся на эзотерических учениях, мистике, астрологии и т. п., и так называемая «pop-psychology» – психология для массового читателя, и т. д.), тем не менее, уже сегодня можно говорить о формировании парадигмы собственно практической психологии как отрасли психологической науки, имеющей специфические цели и задачи, методы, способы объяснения и т.д..

Представляется перспективным дать эскиз этой парадигмы. Итак, что такое практическая психология сегодня? Во-первых, это дисциплина, которая определяется не через предмет, а через объект. В практическом отношении всегда важнее дать общую (целостную) характеристику личности. В медицине, праве, педагогике, искусстве и т.п. куда важнее определить, кто находится перед тобой, чем следовать исторически сложившимся (поэтому неизбежно исторически ограниченным) канонам научности. Уместно заметить, что в качестве такового обычно принимается «стандарт», сформировавшийся

и оформившийся в сфере естественных наук. В соответствии с таким стандартом выделяется «клеточка», из которой должно «выстроиться» искомое «целое». Напомним, еще В. Дильтей в конце XIX столетия предупреждал, что такая стратегия в области психологии малоперспективна. Поэтому практическая психология исходит не из предмета, а из объекта. Объект принципиально целостен. Как нам представляется, здесь необходимы некоторые пояснения. Попытаемся их дать. Предметом научной академической психологии традиционно полагается либо психика, либо поведение (в зависимости от того, к какой научной школе принадлежит интервьюируемый психолог-исследователь). Это на уровне деклараций. Реально подлежат изучению либо явления поведения (доступные внешнему наблюдению), либо феномены самосознания (которые фиксируются с помощью самонаблюдения). Исходя из этого реального предмета строится гипотетическая конструкция – так например, предмет науки. Как правило, это – результат мыслительной деятельности познающего, т. е. нечто имеющее опосредствованный характер (например, та же психика). Из этого элементарного предмета должно быть выведено все богатство явлений, относящихся к сфере данной науки – совокупный предмет. Важно подчеркнуть, что реальный совокупный предмет получается в результате «конструктивной» (в смысле В. Дильтея) деятельности. Таким образом, в данном случае путь науки: от «единиц» к «целому». В практической психологии путь принципиально обратный. Это достигается за счет того, что в качестве исходного берется не предмет, а объект. Объект принципиально целостен. В качестве объекта (в практической психологии) выступает личность. Следует специально подчеркнуть, что понимание личности в практической психологии существенно отлично от трактовки личности в академической психологии (можно указать по меньшей мере десять принципиальных отличий). Как практически-ориентированная область знания она исходит из представления о целостном объекте, не пытаюсь «выстроить» его из предполагаемых (и, естественно, гипотетических) «единиц», но пытаюсь охватить целиком. Отсюда следует и специфический метод: он может быть определен как гуманистический, предполагающий диалог исследователя и исследуемого (поскольку последний является носителем сознания), и игнорирование этого обстоятельства, по меньшей мере, недальновидно. Исходными принципами практической психологии могут быть названы целостность и типологичность (в противоположность «элементаризму» и «конструктивизму» научной психологии, которые были зафиксированы еще В. Дильтеем). В качестве идеала научности практическая психология имеет описание и предсказание (поведения личности), а не объяснение. Средством видит не построение научных моделей, но разработку типологий (многочисленных, по разным основаниям), классификацию и описание индивидуальных случаев.

Вряд ли стоит специально подчеркивать, что конечной целью практической психологии является выход на психотехники и психотехнологии, т. к.

практическая психология изучает собственный объект для того, чтобы в том или ином отношении его изменить (в скобках заметим, что цель академической психологии – обнаружить общие законы и «вписать» предмет изучения в общую картину мира). Естественно, что различается и представление об «итоговом продукте»: в академической психологии это построение возможно более убедительной научной модели, в которой получили воплощение общие «законы жизни» научного предмета, в практической психологии это «всего лишь» описание или типология, предполагающая ту или иную квалификацию «индивидуального» случая.

Мы полагаем, что эффективное взаимодействие между практической и научной психологией станет возможным благодаря методологии, причем методологии коммуникативной. Для этого необходима теоретическая разработка проблемы предмета психологии. На наш взгляд, необходимо создание теоретической модели предмета психологии.

Проблема, на которой хотелось бы остановиться в заключение, это и есть проблема предмета психологии. Обратим внимание на то, что главная методологическая проблема сегодня – выработка нового понимания предмета психологии. И исследователь в области психофизики, и исследователь в области трансперсональной психологии представляют одну науку – психологию. Сейчас складывается впечатление, что это представители совершенно разных наук, т.к. все у них разное. Поэтому понимание предмета психологии должно быть таким, чтобы в нем нашлось место как для одного, так и для другого. Только такое понимание даст возможность объединить наработки психологов разных школ и направлений. Без такого понимания невозможно обобщение накопленных в психологии огромных массивов знаний. Это очень сложная задача. Она, кстати, общая для отечественной и для мировой психологии (при всем различии подходов к исследованию психики). Соотнесение и упорядочение имеющегося материала на основе нового понимания позволят психологии стать фундаментальной наукой. В решении этой проблемы можно выделить два аспекта, а точнее, два этапа ее решения. Первый этап – формальное описание предмета (какие функции он должен выполнять, каким критериям соответствовать). Эта работа в основном уже проделана [20],[22],[23],[24]. Второй этап – содержательное наполнение концепта «предмет психологии». В этом направлении работа уже проводится [20-22],[25-28],[19]. Как конкретно будет называться этот новый предмет? Представляется, что наиболее удачным является термин «внутренний мир человека» [43],[44]. Именно он позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение, вместив всю психическую реальность в полном объеме. Многие методологические проблемы психологии порождаются нерешенностью главной – выработкой нового понимания предмета. Противостояние парадигм, различия между естественнонаучной и гуманистической

ориентациями в психологии и т.п. – эти важнейшие проблемы являются следствиями нерешенности основного вопроса психологии. Проблема предмета - это действительно, если перефразировать классика, основной вопрос всей, в особенности новейшей психологии.

Библиографический список

1. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса [Текст] / Ф.Е.Василюк // Вопросы психологии, № 6, 1996. С. 25-40.
2. Волков И.П. Перспективы развития теоретической и практической психологии в России: Возродить научные исследования по предмету психологии // Вестник Балтийской Академии, вып.3, 1996. С. 6–13.
3. Гусельцева М.С. Постмодернистские перспективы развития психологии // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / Под ред. А.Л.Журавлева, А.В.Юревича. М.: ИПРАН, 2007. С. 45-73.
4. Дессуар М. Очерк истории психологии. С.-Пб.: Книгоизд. О. Богдановой, 1912. 218 с.
5. Журавлев А.Л., Корнилова Т.В., Юревич А.В. Введение // Парадигмы в психологии: Науковедческий анализ. / Отв. Редакторы А.Л.Журавлев, Т.В.Корнилова, А.В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С.3-9.
6. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Теоретико-экспериментальная и практическая психология: две разные парадигмы? // Парадигмы в психологии. Науковедческий анализ. М.: ИП РАН, 2012. С.158-177.
7. Карицкий И.Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик. М.; Челябинск: Социум, 2002.
8. Карицкий И.Н. Современные социально-психологические практики: теоретико-методологическое исследование. Автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. психол. наук. Ярославль, 2002а.
9. Карицкий И.Н. Методологические основания определения предмета психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2. Ярославль, 2004.
10. Карицкий И.Н. Системогенез психологической практики // Вестник университета (Государственный университет управления). 2011. № 22. С. 36-39.
11. Ключко В.Е. Психосинергетика: настоящее и будущее психологии // Материалы конференции «Человек в психологии: ориентиры исследований в новом столетии». Караганда: Изд-во Кар ГУ, 2001, С. 101-110.
12. Князева Е.Н. Одиссея научного разума. М.: ИФ РАН, 1995.
13. Крылов В.Ю. Психосинергетика как возможная новая парадигма психологической науки // Психологический журнал. Т.19, № 3, 1998, с. 56–62.
14. Козлов В.В. Манифест интегративной психологии // Социальная психология XXI века. Ярославль, 2004. С.10.
15. Конт О. Сочинения. В 2-х ч. Спб.: Брокгауз-Ефрон, 1912. Ч.1. 139 с.; Ч.2. 200 с.
16. Конт О. Дух позитивной философии.С.-Петербург: Изд. "Вестника Знания", 1910. 76 с.
17. Кун Т. Структура научных революций: Сб. перевод с английского. [Текст] / Т.Кун Структура научных революций. М., 2003.
18. Мазилев В.А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль, 2007.

19. Мазиллов В.А. Парадигмы в психологии: от истории к современности // Парадигмы в психологии: Науковедческий анализ. / Отв. Редакторы А.Л.Журавлев, Т.В.Корнилова, А.В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012, с. с.57-94
20. Мазиллов В. А. Методология психологической науки: проблемы и перспективы // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. № 2. С. 3-21.
21. Мазиллов В.А. Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998. 356 с.
22. Мазиллов В.А. Методология психологической науки: история и современность. Монография. Ярославль, 2007
23. Мазиллов В. А. Методология современной отечественной психологии //Методология и история психологии. 2008. Т. 3. № 3. С. 9-24.
- 24.Мазиллов В. А. Становление метода психологии: страницы истории (метод интроспекции) // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. № 1. С. 61-85.
25. Мазиллов В.А. _О предмете психологии_// Методология и история психологии. 2006. Т. 1. № 1. С. 55-72.
26. Мазиллов В.А. Научная психология: проблема объяснения // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. № 1. С. 58-73.
27. Мазиллов В.А. Методология современной психологии: актуальные проблемы [Текст] // Сибирский психологический журнал. 2013. № 50. С. 8-16.
28. Мазиллов В.А. Актуальные методологические проблемы современной психологии [Текст] // **Ярославский педагогический вестник. Научный журнал. 2013. № 2, том 2 (психолого-педагогические науки). С. 149-155.**
29. Марцинковская Т.Д. Психология в современном мире // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / Под ред. А.Л.Журавлева, А.В.Юревича. М.: ИПРАН, 2007. С. 33-44.
30. Парадигмы в психологии: Науковедческий анализ. / Отв. Редакторы А.Л.Журавлев, Т.В.Корнилова, А.В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
31. Петренко В.Ф. Психосемантика как направление конструктивизма в когнитивной психологии // Когнитивный подход: философия, когнитивная наука, когнитивные дисциплины. М.: Канон +, 2008. С. 435-463
32. Поппер К. Что такое диалектика? // Вопросы философии. 1995. № 1. С.118-139.
33. Пути за пределы "эго": трансперсональная перспектива. М.: Изд. трансперсонального института, 1996. 318 с.
34. Роговин М.С. Введение в психологию. М.: Высшая школа, 1969. 384 с.
35. Роговин М.С. Психологическое исследование. - Ярославль, ЯрГУ, 1979. 66 с.
36. Современная психология: Справочное руководство. М.: Инфра-М, 1999.
37. Спиркин А.Г., Юдин Э.Г., Ярошевский М.Г. Методология // Философский энциклопедический словарь. М., 1989. С. 359-360.
38. Фолльмер Г. Эволюционная теория познания: К природе человеческого познания//Культура и развитие научного знания.М.:Наука, 1991. С.135-150.
39. Черняк В.С. Парадигма // Современная западная философия: Словарь. М.: Изд. полит. лит., 1991. С. 227.
40. Черняк В.С.О методе реконструкции истории науки (по поводу концепции Элен Мецжер)// Полигнозис. 2001. №2(14).
- 41.Черняк В.С. Мецжер Элен // Новая философская энциклопедия. Т.2. М., 2010, с 562
42. Шадриков В.Д. Системогенез профессиональной деятельности. М., 1982.
43. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. М.: Логос, 2006.

44. Шадриков В.Д., Мазилев В.А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата. [Текст] / В.Д.Шадриков, В.А.Мазилев. М.: Юрайт, 2015. 411 с.
45. Юревич А.В. Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии. 2001. №5. С.3-19
46. Юревич А.В. Психология в современном обществе // Психологический журнал. 2008. № 6, т.29. С. 5-14
47. Юревич А.В. Исследовательская и практическая психология: еще раз о «схизисе» // Психологический журнал. 2012, Т.33. №1
48. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию. Минск, 2005.
49. Янчук В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эклектический подход – Мн.: Бестпринт, 2000.
50. Янчук В.А. Методолого-теоретические основания интеграции психологического знания в традиции постмодерна // Белорусский психологический журнал. 2005 (а). № 3. С. 3-12.
51. Янчук В.А. Парадигмальное многообразие как ресурс углубления понимания психологической феноменологии // Парадигмы в психологии: Науковедческий анализ. / Отв. Редакторы А.Л.Журавлев, Т.В.Корнилова, А.В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С.136-157
52. Янчук В.А. Межпарадигмальный диалог как ресурс углубления понимания психологической феноменологии: Социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива // Психологический журнал. 2012. №1-2. С. 4-17.
53. Kolakowski L. Positivist science. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972.
54. Morgan D.L. Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods // Journal of Mixed Methods Research, 2007. V.1(1). p. 48-76.

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова - Абакан,
Российская Федерация

ФАКТОРЫ ИНИЦИАЦИИ ВЗРОСЛОСТИ У СОВРЕМЕННОЙ ГОРОДСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Аннотация. В статье обсуждаются объективные и субъективные факторы инициации аспекта взрослости в более поздний, нежели предусмотрено самим термином «инициация», период – молодость (ранняя взрослость). Для исследования объективных факторов этого, затянувшегося во времени в современных условиях процесса, использован метод интраиндивидуального эксперимента, проективный метод и опросный метод. Исследованы такие параметры как: 8 ценностно-потребностных зон общественной подструктуры ценностно-потребностной сферы личности, 8 ценностно-потребностных зон родовой подструктуры ценностно-потребностной сферы личности, параметры внутрисемейной коммуникации, степень эмоциональной дистанции и тип семейной системы, общий уровень субъективного контроля, отдельные проявления субъективного контроля в различных аспектах жизни.

Для определения субъективных факторов инициации аспекта взрослости у молодёжи разработана анкета, включающая демографический блок и социально-психологические параметры. Исследовано 80 горожан мужского и женского пола, география: Абакан, Красноярск, Санкт-Петербург, Сочи.

Выделено 3 объективных фактора инициации взрослости у современной городской молодёжи: высокий уровень экзистенциальной ценности-потребности, находящийся в иерархии зон общественной подструктуры ценностно-потребностной сферы личности на 3-4 месте, прямой тип коммуникации как с родительской семьёй, так и с собственной (либо с партнёром) и высокая интернальность в области достижений.

Субъективных факторов значительно больше, они касаются не только особенностей семейной жизни, но и внутренней личностной архитектоники, и связанных с ней профессиональных и других амбиций.

Abstract. The article discusses the objective and subjective aspects of adulthood initiation factors during early adulthood. For the study of objective factors, the prolonged time in the present conditions of the process, we used the method of intraindividual experiment, projective techniques and questionnaire method. To determine the subjective factors of initiation aspect of adulthood among young people developed a questionnaire including demographic block and psychosocial parameters. Studied 80 residents, male and female, geography: Abakan, Krasnoyarsk, St. Petersburg and Sochi.

We have allocated 3 objective initiation factor adulthood in modern urban youth, and so more subjective factors, they affect not only the features of family life, but also the inner personal architectonic, and related professional and other ambitions.

Ключевые слова: Инициация, молодёжь, ранняя взрослость, ценностно-потребностная сфера личности (ЦПСЛ), общественная подструктура ЦПСЛ,

родовая подструктура ЦПСЛ, ценностно-потребностная зона, объективные и субъективные факторы инициации

Keywords: Initiation, youth, early adulthood, value-need personality sphere (VNPS), social substructure of VNPS, family substructure of VNPS, value-need area, the objective and subjective factors of initiation

Вначале обратимся к определению инициации - (от лат. *initiatio* - совершение таинств, посвящение), «распространённая в родовом обществе система обычаев, связанных с переводом юношей и девушек в возрастной класс взрослых мужчин и женщин. Инициации имели целью подготовку молодёжи к производственной, общественной и семейной жизни и, как правило, сопровождались тренировкой, различными, часто мучительными испытаниями, операциями (обрезание, рубцевание, выбивание зубов и др.), посвящением в тайны и мифы племени. Некоторые из обрядов инициации впоследствии, после утраты первоначального значения, были передвинуты на более раннее время жизни» [1].

Согласно общему толковому словарю русского языка, инициация - определенный, как правило, мистический обряд, связанный с переходом человека на новый социальный уровень [5].

Изначально под инициацией предполагался ритуал перехода подростка от детства к взрослости, она носила, тем самым, обрядовый, ритуализированный, а потому, жёстко регламентированный характер. В современном обществе, с одной стороны, проявления ритуальности смягчаются, сакральный смысл ритуалов продолжает утрачиваться, с другой, - необходимость в посвящении во взрослость продолжает иметь место. Также, всё более отчётливо проявляется тенденция затягивания инициации во взрослость не только в юношеском возрасте, но и вплоть до ранней зрелости, или молодости. Именно поэтому в названии статьи сосуществует «инициация» и «молодёжь».

В данной статье осуществлена попытка систематизировать накопленные за 2010-15 гг. эмпирические данные об объективных и субъективных факторах инициации взрослости у современной городской молодёжи. В исследовании приняли участие 40 респондентов мужского пола в возрасте от 23 до 30 лет (ср.возраст 26 лет) и 40 респондентов женского пола, (ср.возраст 27 лет) - представители городской молодёжи, 75% из них состоят в отношениях или находятся в официальном браке, 25% - одиноки. География исследования: Абакан, Красноярск, Санкт-Петербург, Сочи.

Использовался метод опроса, проективный метод, интраиндивидуальный эксперимент, анкетирование, методики: «УСК» (уровень субъективного контроля) Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда, проективный тест «Семейная социограмма» Э.Г. Эйдемиллера, О. В.Черемисина [2], автоматизированный комплекс диагностики ценностно-потребностной сферы личности В. Г. Морогина [4], авторская анкета социально-психологического,

демографического содержания. Для статистической обработки данных использован t-тест Стьюдента, дисперсионный анализ из пакета программ «STATISTICA.12».

Всё чаще современная молодёжь, находящаяся на этапе ключевого выбора в жизни, будь то выбор профессиональной направленности, переквалификация в условиях динамично развивающегося общества, или вступление в брак, испытывает сомнения в правильности раннего самоопределения.

Также, сдвигается в сторону увеличения непосредственно возраст буквальная сепарации от родителей, - в виде переезда на съёмное жильё, в общежитие, или отдельную квартиру. За последние 20 лет, в среднем, он увеличился на 3,5 года. Если раньше молодёжь стремилась к отдельному от родителей проживанию уже в 18-20 лет, то сейчас эта тенденция обнаруживается в 23-25 лет.

У современной городской молодёжи обнаружена и следующая особенность (на уровне тенденции): успешно пройдя сепарацию от родителей, и, создав собственную семью, через несколько лет, с появлением первенца, некоторые временно интегрируются вновь с родительской семьёй. Молодая семья объясняет воссоединение с семьёй родителей удобством в оказании родителями помощи по уходу за ребёнком в связи с ранним выходом на работу. В данный период развития их собственной семьи молодые не воспринимают объединение с родительской семьёй как регресс в отношении их инициации взрослости, они видят совместное проживание с родителями как функциональную и экономическую необходимость.

Можно отметить и смещение акцента у молодёжи с приоритета создания семьи как опоры на инвестирование в себя, проявляющееся в получении образования (всё чаще, не одного) и построении карьеры. В этом плане современная молодёжь совершает попытки найти опору не извне, а внутри себя в виде определенных навыков, опыта, возможности обеспечивать себя. Об этом говорят уже не только представители ранней взрослости, юношеского возраста, но и старшие подростки [3].

Вместе с тем, 18% респондентов, среди которых как одинокие, так и находящиеся в отношениях, отметили, что они не хотят окончательно взрослеть, что им нравится оставаться полуребёнком у своих родителей. Это свидетельствует о тенденции инфантилизации респондентов ранней зрелости, их неготовности полностью взять ответственность за свою жизнедеятельность и бремя забот взрослой личности.

Итак, в ходе исследования обнаружены следующие значимые объективные факторы инициации взрослости у современной городской молодёжи: высокий уровень экзистенциальной ценности-потребности, находящийся в иерархии зон общественной подструктуры ценностно-потребностной сферы личности на 3-4 месте [], прямой тип коммуникации как

с родительской семьей, так и с собственной (либо с партнёром) и высокая интернальность в области достижений. Уровень субъективного контроля как интегративный показатель, а также другие шкалы интернальности, не оказывают влияния на инициацию взрослости у молодёжи.

У представителей молодёжи, которые субъективно не считают себя прошедшими инициацию взрослости (по данным авторской анкеты), ценностно-потребностная зона безопасности в родовой подструктуре, также как и в общественной подструктуре ценностно-потребностной сферы личности, находится на 2-3 месте в иерархии [3, 4].

Также, в ходе анкетирования, выделены значимые субъективные факторы инициации взрослости молодёжи: самостоятельный выбор профессии и партнёра для вступления в брак, возможность проживать отдельно от родителей в период 21-25 лет и полностью самостоятельно вести быт, совмещение учёбы и подработки, возможность иметь личное пространство, побыть в одиночестве наряду с интеграцией в учебный, рабочий коллективы.

Дополнительно, в ходе анкетирования получена информация: 82% респондентов, уже имея опыт построения личной жизни, полагают, что брать на себя ответственность по созданию семьи и рождению детей следует не ранее 25-ти лет. 53% молодёжи обоих полов полагают, что в современном мире взросление не является необходимостью для выживания. Большинство респондентов не связывают процесс воспитания собственных детей с окончательным взрослением, 26% вообще полагают, что условия современного мира не могут обеспечить естественное взросление личности.

Не обнаружено гендерных различий в факторах инициации у современной городской молодёжи.

Несмотря на то, что за последние 20 лет темп жизни значительно ускорился, можно увидеть тенденцию растягивания во времени, зачастую осознанную, процесса взросления, вплоть до периода ранней зрелости у городских жителей. Молодёжь стала больше времени тратить на получение образования, иногда многоступенчатую модель, на достижение в период ранней зрелости карьерных устремлений, на поиск себя, в целом.

Библиографический список

1. Ван Геннеп, Арнольд. Обряды перехода. Систематическое изучение обрядов [Текст] / А. ван Геннеп. М., 1999, С. 64-107.
2. Мантикова, А.В. Особенности семейной системы молодёжи в зависимости от степени удовлетворённости браком [Текст] / А.В. Мантикова // Мировоззренческие и поведенческие стратегии социализации молодёжи в глобальном мире: Сб. трудов Междунар. науч.-пркт. конф. / Под ред. проф. В. Н. Белова. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2010. - 400 с. - С. 193-198.

3. Мантикова, А.В. Структура ценностно-потребностной сферы личности и общественно-родовой конфликт старшего подростка [Текст] / А.В. Мантикова // Образование и общество. - Орёл, 2015. - №2. - С.74-79.

4. Морогин, В.Г. Теория и методология экспериментально-психологического исследования ценностно-потребностной сферы личности [Текст] / В. Г. Морогин. // Социальный психолог. - Часть II. - №1 (15). - М., 2008. - С.19-30.

5. Ящурный, С. Толковый словарь русского языка. Т.4: [Текст] / С. Ящурный. М, 1996. - 1504 с.

УДК 159.9.015

М.А. Обухов

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского -
Калуга, Российская Федерация

РЕКУРСИВНАЯ МОДЕЛЬ ОПИСАНИЯ ПСИХИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ В КЛИНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ МЕДИЦИНСКОГО ПСИХОЛОГА

Аннотация. В статье рассматривается инновационная модель описания психических явлений, основанная на междисциплинарном подходе. Рассматриваются ее прикладные аспекты, имеющие применение в клинической психологии.

Abstract. The article deals with an innovative model for the description of psychic phenomena based on a multidisciplinary approach. We consider its application in clinical psychology.

Ключевые слова: Самовоспроизводящиеся процессы, рекурсия, рекурсивный подход, системный подход

Keywords: Self-replicating processes, recursion, recursive approach, system approach

Клиническая психология – это область медицинской психологии, изучающая психические факторы происхождения и течения болезней, влияние болезней на личность, психологические аспекты лечебного воздействия. Цель и задачи клинической психологии определяются практическими потребностями клиники – психиатрической, неврологической, соматической. Соответственно с этим, клиническая психология включает в себя разделы: патопсихологию, нейропсихологию, соматопсихологию. В круг проблем соматопсихологии входит изучение

личности, психологических вопросов диагностики, лечения, экспертизы больных различными заболеваниями, не относящимися к неврологическим и психическим. Особое значение в соматопсихологии имеют исследования больных с психосоматическими расстройствами – внутренними заболеваниями.

Несмотря на то, что современная клиническая психология имеет преимущественно естественнонаучную базу и устоявшиеся как понятийный аппарат, так и практическую методологию, на деле реальная деятельность медицинского психолога во многом обусловлена его личными предпочтениями в выборе психологического инструментария и особенностями той психологической школы, которую он представляет.

На наш взгляд, в этой связи существует несколько реальных острых проблем.

1. Существуют выраженные различия между медицинской и психологическими парадигмами, касающиеся взглядов на природу, деятельность, здоровье и поведение человека. Не вдаваясь в подробности, в целом эти различия сводятся к расстановке акцентов в лечебном процессе: если медиков интересует преимущественно телесная и физиологическая организация человека, психологи обращают внимание, прежде всего, на нематериальную составляющую природы человека и указывают на ее главное и решающее значение в терапии. Последствия проявления этих противоречий нередко приводят к недопониманию и конфликтам между представителями медицины и психологии. Если же удастся найти компромисс между мировоззрениями и установить плодотворный рабочий контакт, терапевтический эффект от такого сотрудничества возрастает на порядок.

2. В общественном мнении роль психологии вообще и медицинского психолога, в частности, остается довольно неопределенной. В зависимости от некоторых местных особенностей, психолога зачастую путают с психиатром, священником, экстрасенсом, аниматором, призванным «развлекать», и просто «жилеткой», в которую можно «излить душу». Во многом это объясняется ошибками самих же практикующих психологов и размытостью их собственного позиционирования.

3. В самой психологии существует опасность подмены комплексного, всестороннего, целостного терапевтического воздействия на личность человека поверхностным снятием наиболее острой симптоматики, основанной на несложных (чтобы не сказать, примитивных) техниках манипулятивного свойства, которые осваиваются не в рамках серьезного академического обучения или переподготовки, а на ускоренных курсах с громкими названиями и в яркой маркетинговой «упаковке». Это наносит деятельности медицинского психолога серьезный вред и дискредитирует роль психолога в лечебном процессе.

4. До сих пор не вполне ясным остается вопрос границы, за которой заканчивается собственно воздействие медицинского персонала на лечебный процесс и начинается воздействие медицинского психолога и специалистов немедицинского профиля (социальный работник, юрист, священник, тренер спортивной секции и т.п.).

Исходя из перечисленного выше, нам представляется необходимым следовать той методологической базе, которая отвечала бы следующим требованиям:

- учет объективных данных анамнеза, собранных медицинским персоналом;
- соответствие и непротиворечивость основополагающим постулатам основных психологических школ;
- широкие междисциплинарные связи с использованием математического аппарата;
- доступность и воспроизводимость в процессе обучения специалистов и выработке рекомендаций для медицинского персонала, пациентов и их родственников;
- описание всего спектра психологических и патопсихологических феноменов и психических функций, процессов и состояний в их динамике и во всем многообразии клинических проявлений;
- подтверждаемая фактически клиническая эффективность.

На наш взгляд, всем предложенным критериям соответствует рекурсивная модель описания психических явлений. Кроме того, при разработке категориального аппарата нового типа мы руководствовались системным описанием феномена психики, разработанным в ряде отечественных подходов [1, 3]

Наша модель основана на понятии рекурсии. Под рекурсией в общем смысле понимают такой способ организации системы, при котором она в отдельные моменты своего развития, определяемые ее правилами, может создавать (вызывать) собственные измененные копии, взаимодействовать с ними и включать их в свою структуру. [2]

Таким образом, рекурсия – это процесс повторения чего-либо самоподобным образом. Простейшей иллюстрацией этого явления может служить опыт, доступный каждому. Если разместить два достаточно больших зеркала друг напротив друга, то мы увидим бесконечный ряд отражений этих зеркал друг в друге. Даже на этом простейшем примере мы можем обнаружить то, что делает рекурсию *возможной* – это в данном случае сама способность зеркала к отражению света. Кстати, метафора с зеркалом окажется очень полезной при рассмотрении вопроса о применении понятия рекурсии в психологических науках.

При углубленном изучении рекурсии на определенном этапе мы поставили перед собой вопрос – если для описания психических феноменов

используется категория *отражения* окружающей действительности и психику таким образом можно уподобить зеркалу, то неизбежно в процессе функционирования психики (особенно при межличностном общении) ряд возникающих феноменов должен носить рекурсивный характер. То есть, если использовать метафору с зеркалами, поставленными друг против друга, можно утверждать, что два субъекта, обладающих психикой, встречаясь, так сказать, «лицом к лицу», должны порождать огромное количество явлений, развивающихся по законам возникновения и развития рекурсии.

В рамках данной статьи постараемся вкратце изложить суть рекурсивного подхода в психологии [4, 5, 6].

Согласно этому подходу, психика, по сути, представляет собой совокупность определенных образований, состоящих из отдельных, связанных между собой явлений. Эти явления – отдельные элементы когнитивных процессов, отдельные представления, эмоции, ощущения и т.п. Такие образования - психические явления (элементы) - либо порождаются определенной конкретной жизненной ситуацией (и связаны с ней), либо образуются по рекурсивному принципу (это подробнее мы раскроем ниже). Упомянутые нами психические образования могут состоять из двух типов элементов. Если эти элементы попадают в сферу сознания, мы говорим об отрефлексированном психическом содержании. Если они находятся вне сознания, мы констатируем наличие неотрефлексированных элементов. Но, что очень важно, в любом случае образование представляет собой совокупность элементов обоих типов, в психике отражаются оба эти типа. То есть, все происходящее с человеком отражается в его психике в виде того, что мы называем образованиями. Эти образования существуют на определенном этапе уже независимо от дальнейшего опыта и тоже отражаются в психике. Это отражение может быть точной копией или измененной, что принципиально важно для раскрытия темы инновационного потенциала в рамках данной статьи. Таким образом, мы имеем дело уже с отражением отражения, то есть с рекурсией психических явлений. Принимая во внимание, что объективная окружающая человека ситуация постоянно меняется, и эти изменения тоже отражаются в психике, новые образования сталкиваются и смешиваются с уже существующими, полученными в результате рекурсивных процессов. Что и приводит к появлению новых образований по рекурсивному принципу. Как нетрудно догадаться, мы подводим к тому, что у каждого индивида все содержимое психики образуется по рекурсивному принципу, поэтому уместно вести речь о том, что все, что в психике содержится – это *рекурсивные образования, состоящие из базовых элементов опыта, ситуативно связанных между собой и первично отраженных в психике*.

Если внимательно наблюдать за лечебным процессом в клинике, мы обнаружим, что множество как патологических явлений, так и феноменов,

связанных с выздоровлением, носят самовоспроизводящийся, т.е. рекурсивный характер. Особенно в этой связи нас интересуют вопросы, связанные с так называемыми психосоматическими проявлениями патологий самого разнообразного генеза.

Рассмотрим, например, всем известный комплекс разнообразных поведенческих проявлений, собирательно именуемый как «синдром белого халата». Для наглядности проанализируем рекурсивный характер возникновения и протекания синдрома белого халата, наблюдаемого нередко при плановом измерении артериального давления (далее – АД) в акушерском отделении патологии беременности. Синдром белого халата выражается в данном случае в появлении высоких показателей АД непосредственно в момент измерения медицинским работником при отсутствии высоких показателей АД при самостоятельном измерении, амбулаторном лечении и при использовании аппарата СМАД.

Как было установлено ранее, для того, чтобы любой процесс принимал самовоспроизводящийся характер, необходимо наличие устойчивого сочетания определенных факторов, связанных между собой (по авторскому определению, «рекурсивная связка»).

В описываемом нами случае, в рекурсивную связку входит:

- наличие у пациента травмирующего или тревожащего опыта, связанного с прежними обращениями за медицинской помощью;
- склонность к тревожно-мнительным состояниям;
- крайне важное значение показателей АД в пределах нормы не вообще, а именно в данном случае (при беременности, где высокое АД как раз могло являться показанием для госпитализации);
- свойственное пациенту повышенное АД в обычной жизни, не замечаемое им и не воспринимаемое как угроза здоровью;
- специфическое поведение медицинского персонала, связанное с особым вниманием к данному пациенту и сопровождающееся не вполне адекватными попытками как-то повлиять на ситуацию («успокоить» или наоборот, напугать – «Расслабься, а то не родишь!»)

Стоит отметить, что для самовоспроизведения данного рекурсивного процесса необходимо наличие одновременно почти всех указанных факторов, в то время как их удельное значение внутри самого процесса может различаться в зависимости от личностных особенностей конкретного пациента.

Для того, чтобы прервать проявление нежелательного рекурсивного процесса, существует три основных варианта:

Вариант 1. Удалить из рекурсивной связки как можно большее количество компонентов, ее составляющих. В нашем случае, это возможно только в отношении склонности пациента к тревожно-мнительным состояниям (путем обучения пациента основам психорегуляции) и в

отношении поведения медицинского персонала (с помощью грамотного инструктажа).

Вариант 2. Ввести в рекурсивную связку новые компоненты, вступающие в резкое противоречие с ее существующими компонентами и впоследствии разрушающие ее.

В нашем примере, мы обычно применяем методику, основанную на изменении стереотипной реакции пациента на парадоксальную. После того, как мы диагностируем проявление «синдрома белого халата» и выявляем наличие соответствующей рекурсивной связки, мы предлагаем пациенту следующее.

1. Констатировать боязнь не собственно высокого АД, а опасение получить соответствующие нежелательные показания прибора.

2. Определить, что обычные, бытовые способы самоуспокоения скорее не помогают, а вредят.

3. Подойти на пост дежурной медсестры и выполнить прямо сейчас внеплановый замер АД.

4. По дороге из кабинета психолога к посту настраиваться, что в результате измерения мы получим *существенно более высокие значения АД*, чем до этого. Т.е., если АД было 160, мы его «разгоняем» хотя бы до 170 – 180. Чем больше, тем лучше.

Хорошим признаком считается появление у пациента чувства сильного недоумения, граничащего с возмущением («дескать, и так повышенное давление, куда уж больше-то?») Это чувство должно смениться интересом к новой процедуре, что является следствием установившегося рабочего альянса между пациентом и психологом.

Идеально, если у пациента возникает вопрос: «А что, если давление и правда будет существенно выше?» На этот вопрос следует ответить: «Нужно обрадоваться, ведь что хотели, то и получили!» Успех процедуры практически гарантирован, если у пациента возникает вопрос: «А если показатели будут меньше?» Правильный ответ – «Притвориться, что мы немного огорчены, потому что результат противоположен желаемому».

После этого проводится сама процедура. В зависимости от результата, констатируется либо прямой, либо обратный тип реагирования на самонастрой. Детали дальнейшей работы выходят за рамки статьи. Отметим лишь, что главный секрет успеха, как и в иных случаях психологического консультирования – в максимально творческом подходе и умении оперативно реагировать на изменения в терапевтическом процессе.

Вариант 3. Состоит в комбинации предыдущих вариантов. Как правило, в практике применяется именно он.

Приведенный пример – частный случай использования рекурсивного подхода в клинической практике. Выражаем уверенность, что дальнейшая работа еще не раз докажет его эффективность.

Мы имеем устойчивые клинические результаты применения рекурсивного подхода в терапии зависимостей, перинатальной психологии, семейной терапии и иных областях.

Следующий необходимый этап – это более широкое применение математического аппарата для описания рекурсивных процессов и детальная разработка методического аппарата для частных случаев применения данного подхода.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания — СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
2. Анисимов А.В. Компьютерная лингвистика для всех: Мифы. Алгоритмы. Язык. – Киев: Наукова думка, 1991.
3. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. Л., 1984.
4. Дмитриевский В.А. Рекурсивная модель функционирования психики. – Нижний Тагил, 2002
5. Обухов М.А. Психологический капитал, его роль в жизни современной России и становление его носителей в стенах ВУЗов// [Электронный ресурс] URL: Режим доступа: http://rossiya2030.ru/about-conf/take-part/take-part_423.html#top (Дата обращения: 02.07.2015)
6. Обухов М.А. Инновационный потенциал личности как способность прерывать стереотипные самоорганизующиеся процессы// Образование в условиях модернизационных процессов современного общества. /Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Калуга, 2013. С. 209 – 213.

УДК 159.923.2

А.О. Олейник

Новосибирский государственный педагогический университет -
Новосибирск, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ САМООТНОШЕНИЯ С МЕХАНИЗМАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ И КОПИНГ- СТРАТЕГИЯМИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ²

Аннотация. В статье анализируется значение самоотношения как психологического феномена и роли в развитии личности подростка. Раскрываются виды и особенности функционирования защитных механизмов и копинг-стратегий личности. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи самоотношения с защитными механизмами и копинг-стратегиями в подростковом возрасте.

Abstract. In article value of the self-relation as psychological phenomenon and role in development of the identity of the teenager is analyzed. Types and features of functioning of protective mechanisms and coping-strategy of the personality reveal. Results of empirical research of interrelation of the self-relation with protective mechanisms and coping-strategy at teenage age are presented.

Ключевые слова: Самоотношение, психологические механизмы защиты, копинг-стратегии, подростковый возраст

Keywords: Self-relation, psychological mechanisms of defense, coping strategies, adolescents

Ежедневно подростки сталкиваются с большим количеством информации, воздействие которой непосредственно влияет на становление их личности, в частности формирует отношение к себе – самоотношение. Самоотношение является значимым компонентом психики и любое его изменение всегда связано с аффективными переживаниями человека [5]. Это обуславливает активизацию механизмов психологической защиты, которые способствуют сохранению чувства собственного достоинства и позитивного отношения личности к себе. Очевидно, что данные о доминирующем механизме личности, и его связи с самоотношением значимы для понимания процесса становления личности и оказания ей необходимой психологической помощи, что указывает на актуальность и практический аспект проблемы взаимосвязи самоотношения подростков с разными механизмами психологической защиты.

² Научный руководитель - канд. психол. наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии НГПУ, академик Академии полярной медицины и экстремальной экологии человека О.А. Белобрыкина

Одним из важнейших отношений социального бытия человека является его отношение к себе. Любое проявление человека как социального субъекта сопровождается включением в данный процесс его самоотношения. В частности, именно в подростковом возрасте неблагоприятные условия формирования личности наиболее отчетливо проявляются в расстройствах адаптации, в эмоциональной неустойчивости [7]. При этом неблагоприятные семейные условия и пренебрежение нуждами подростка могут препятствовать развитию у него самопринятия, адекватных представлений о себе, навыков саморегуляции, и, как следствие, затруднять социальную адаптацию.

В отечественной психологии начало фундаментальных исследований феномена отношения человека к себе было положено А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, А.Г. Спиркиным, Е.В. Шороховой, И.С. Коном, И.И. Чесноковой и другими. В настоящее время в отечественной психологии доминирующим является категория «эмоционально-ценностное самоотношение» [5, с. 3]. В.В. Столин рассматривает самоотношение как процесс, в котором качества, свойства «я» личности оцениваются в соответствии с собственными мотивами, целями, отвечающими ее потребности в самореализации. Он установил макроструктуру самоотношения, включающую три эмоциональных компонента: «самоуважения», «аутосимпатии», «близости – самоинтереса». В качестве ключевого образования структуры самоотношения рассматривается недифференцированное чувство «за» и «против» своего «я», представляющего собой сумму позитивных и негативных компонентов самоотношения по трем эмоциональным осям [14]. Согласно С.Р.Пантилееву в структуре самоотношения можно дифференцировать девять составляющих, позволяющих определить различные аспекты самоотношения, которые в качестве основных шкал представлены в разработанной им методике: «самоуверенность», «саморуководство», «закрытость-открытость», «отраженное самоотношение», «самоценность», «самопринятие», «самопривязанность», «внутренняя конфликтность», «самообвинение» [9].

Самоотношение как смысловое образование имеет для субъекта непреложную значимость. Оно способно влиять на развитие конкретных черт и, следовательно, на развитие личности в целом. Современные исследования показывают, что негативное формирование самоотношения влечет за собой трудности в социальной адаптации подростка, зачастую приводящие к возникновению девиантных форм поведения [1; 3; 7; 19]. Как отмечает Л.Ю. Субботина, для сохранения позитивного самоотношения личностью используются различные по своему содержанию механизмы психологической защиты [15].

Впервые термин «защитные механизмы» в психологию ввел З. Фрейд [17]. Позднее эта категория стала предметом специального научного изучения, а в настоящее время данное понятие в той или иной форме используется психологами и психотерапевтами вне зависимости от направления, в рамках которого они осуществляют свою профессиональную деятельность. Термин «защитные механизмы», по словам А. Фрейда, изначально использовался для описания «борьбы Я» против болезненных или невыносимых мыслей и аффектов человека [16]. По сути, механизмы психологической защиты необходимы личности для минимизации испытываемых ею негативных переживаний, устранения внутриличностного конфликта, и последующей стабилизации эмоционального состояния, преодоления психотравмирующих событий.

Н.Мак-Вильямс отмечает, что феномены, называемые защитами, имеют множество полезных функций. Они появляются как здоровая, творческая адаптация человека к окружающему и продолжают действовать на протяжении всей его жизни [6]. И.М. Никольская и Р.М. Грановская подчеркивают, что «включение защиты может привести не только к актуальному облегчению, но и к появлению стабильных, длительно функционирующих структур, которые в дальнейшем будут активизироваться в сходных обстоятельствах» [8, с. 9]. Авторами особо подчеркивается приоритетность именно адаптационной функции механизмов психологической защиты личности.

В психологической науке признано, что существует множество видов защитных механизмов психики, однако единой, общепризнанной классификации не существует до настоящего времени. Так, А.Фрейд характеризует пятнадцать механизмов, Л.И.Вассерман с соавторами приводят список из тридцати четырех механизмов психологической защиты [4; 16]. Н.Мак-Вильямс предлагает классификацию, подразделяющую два уровня защитных механизмов, в зависимости от того, насколько сильно их применение мешает индивиду адекватно воспринимать реальность [6]. Так, она рассматривает первичные и вторичные механизмы. По мнению автора, «к первичным защитами, незрелым, примитивным, или защитами «низшего порядка» относятся те, что имеют дело с границей между собственным «я» и внешним миром. Защиты, причисляемые к вторичным, более зрелым, более развитым или к защитами «высшего порядка», «работают» с внутренними границами между Эго, супер-Эго и Ид или между наблюдающей и переживающей частями Эго» [6, с 133]. К первичным механизмам она относит отрицание (полный отказ от осознания неприятной информации) и проекцию (ошибочное восприятие своих внутренних процессов как происходящих извне). Ко вторичным – вытеснение (направлено на устранение из сознания неприятного или неуместного содержания идеи, аффекта и т.д.), замещение (проявление инстинктивного импульса

переадресовывается от более угрожающего объекта или личности к менее угрожающему), компенсацию (бессознательная попытка преодоления реальных и воображаемых недостатков), регрессию (возврат к онтогенетически более ранним формам мышления, моделям поведения), рационализацию (объяснение самому себе своего поведения таким образом, чтобы оно казалось обоснованным и хорошо контролируемым), реактивное образование (форма защиты от запретных импульсов, с помощью выражения в поведении и мыслях противоположных побуждений).

Анализ особенностей функционирования защитных механизмов позволил исследователям (А. Фрейд, И.М. Никольская, Р.М. Грановская и др.) сформулировать предположение о том, что их набор у каждого человека индивидуален и у каждого есть предпочитаемые защиты, которые помогают ему справиться с жизненными трудностями [8; 16]. Это предпочтение зависит от ряда факторов, среди которых – тип темперамента, характер стрессов, пережитых в раннем детстве, а также последствия использования тех или иных защит. Общая черта всех видов защитных механизмов состоит в их независимости от сознательных желаний и намерений личности. Поэтому психологическая защита срабатывает автоматически, не допуская к осознанию негативной, травмирующей информации. Она снижает напряженность и улучшает самочувствие, но не помогает решать стоящие перед личностью внешние проблемы. Иными словами, психологические защиты действуют на бессознательном уровне и не способствуют реальному разрешению внешней проблемы [8; 15]. В этом заключается их основное отличие от так называемых «копинг-стратегий» личности. При использовании копинг-стратегии, личность, напротив, способна осознанно и конструктивно справляться с предъявляемыми требованиями, что порождает чувство роста собственных возможностей и положительную самооценку [10; 12].

Понятие «копинг» было предложено Р. Лазарусом и С. Фолкман в рамках транзактной модели стресса. Сами авторы изначально под копингом понимали постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы преодоления специфических внешних и внутренних требований, которые оцениваются человеком как значительные или превосходящие его возможности. Ими выделяются такие копинги, как: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка. Каждый копинг, полагают исследователи, представляет собой отдельный элемент сознательного социального поведения, с помощью которого человек справляется с жизненными трудностями [20]. В современной науке копинги трактуются как произвольные и осмысленные действия личности, используемые в целях уравновешивания взаимоотношений с окружающей средой [2; 8; 12].

О взаимосвязи самооотношения и механизмов психологической защиты пишут как отечественные, так и зарубежные авторы. Так, Е.Т.Соколова отмечает, что страх потери самоидентичности порождает разнообразные стратегии защиты и утверждения привычно сложившегося образа «Я», это обеспечивает сохранение позитивного самооотношения или компенсирует дефицит самоуважения [13]. В.С.Агапов указывает на функционирование определенных единиц защитной «сферы Я», именуемых «условными ценностями», которые поддерживают образ «Я» и способствуют удовлетворению потребности личности в самоуважении [1]. К.Роджерс определяет психологические защиты как систему процессов и механизмов, направленных на сохранение однажды достигнутого (или на восстановление утраченного) позитивного состояния субъекта [11]. При этом автор убежден, что психологической защите принадлежит по преимуществу отрицательная роль, обосновывая это отсутствием конгруэнтности между истинными чувствами личности и их выражением. По мнению Т.Шибутани, когда человек не способен принимать себя таким, каков он есть на самом деле, его основные усилия направляются скорее на самозащиту, чем на самопознание [18].

Сложный характер психологического функционирования механизмов сохранения самооотношения личности и определил направление нашего исследования, к которому привлечено 60 испытуемых (29 мужского и 31 женского пола) в возрасте от 14 до 16 лет. Эмпирическое исследование осуществлялось с использованием психодиагностического комплекса, включающего: методику исследования самооотношения С.Р. Пантилеева, опросник Х.Келлермана – Р.Плутчека, копинг-тест Р.Лазаруса. Для выявления взаимосвязи между исследуемыми параметрами применялся корреляционный анализ. Статистическая обработка эмпирических данных позволила обнаружить наличие 6 положительных связей при $p \leq 0,001$, 4 положительные связи при $p \leq 0,01$ и 8 положительных связей при $p \leq 0,05$, что в совокупности указывает на наличие взаимосвязи между самооотношением подростков и защитными механизмами.

В целом, качественный и статистический анализ эмпирических данных показал, что:

1. Существует тесная статистическая взаимосвязь самооотношения с отдельными механизмами психологической защиты (замещение, регрессия, отрицание, компенсация, проекция) и копинг-стратегиями (поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы, положительная переоценка).

2. Поддержание позитивного самооотношения подростком происходит благодаря взаимодействию с другими людьми, их поддержке, вниманию, сочувствию, а также за счет целенаправленного анализа ситуации и непосредственной выработки стратегии разрешения проблемы. В тоже время

ряд защитных механизмов (замещение, регрессия, проекция) способствуют повышению внутренней конфликтности подростка, вследствие чего он ощущает неудовлетворенность собой и склонен сомневаться в своих способностях.

3. Выявлено, что наиболее часто используемым в подростковом возрасте является защитный механизм «компенсация», проявляющийся в ориентации подростка на поиск сферы деятельности, отражающей его достоинства. Это позволяет сохранению подростком ощущения своей значимости и ценности как личности.

4. Защитные механизмы и копинг-стратегии используются подростком преимущественно в качестве поддержания позитивного самоотношения.

Библиографический список

1. Агапов В. С. Сущностная характеристика Я-концепции: учебно-методическое пособие. – М.: МОСУ, МГСА, РПО, 2001. – 40 с.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразовывание ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. Т. 15. № 1. – С. 3-18.
3. Белобрыкина О.А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте. – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.
4. Вассерман Л. И., Ерышев О.Ф., Клубова Е.Б., Беспалько И. Г., Аристова Т.А. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: Пособие для врачей и психологов. – СПб.: СПбГНИПИ им. В.М.Бехтерева, 2005. – 54 с.
5. Кольшко А.М. Психология самоотношения. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.
6. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. – М.: Класс, 1998. – 480 с.
7. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.
8. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2006. – 342 с.
9. Пантилев С.Р. Методика исследования самоотношения. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.
10. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. № 3 (17). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.02.2015).
11. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: «Прогресс», «Универс», 1994. – 478 с.
12. Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы /под ред. А.Л.Журавлева и др. – М.: ИП РАН, 2008. – 474 с.
13. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: МГУ, 1989. – 215 с.
14. Столин В.В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности: дис. ... д-ра психол. наук. – М.: 1985. – 530 с.
15. Субботина Л.Ю. Структурно-функциональная организация психологической защиты личности: автореф. дис. д-ра психол. наук. – Ярославль: 2006. – 23 с.
16. Фрейд А. Эго и механизмы защиты. – М.: Эксмо, 2003. – 256 с.

17. Фрейд З. Я и оно: труды разных лет. В 2 т. – Тбилиси: Мерани, 1991.
18. Шибутани Т. Социальная психология. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1999. – 539 с.
19. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. – М.: «Академический проект», «Гаудеамус», 2007. – 336 с.
20. Lazarus R.S., Folkman S. Stress. Appraisal and Coping. – New York: Springer Publishing, 1984. – 445 p.

УДК 159.9

С.В. Оршацкая, О.А.Белобрыкина

Новосибирский государственный педагогический университе -
Новосибирск, Российская Федерация

КОМПАРАТИВНЫЕ ДЕСКРИПТОРЫ РИСУНКОВ ПРАВОРУКИХ И ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ И ИХ МЕСТО В ПРОЕКТИВНОЙ ДИАГНОСТИКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности леворуких детей, определяющие специфику поведения и реализации различных видов деятельности. Представлены результаты пилотажного исследования различительных характеристик рисунков леворуких и праворуких детей, значимых для интерпретации результатов проективной диагностики.

Abstract. In article the psychological features the left-handed of children defining specifics of behavior and realization of different types of activity are considered. Results of flight research of distinctive characteristics of drawings the levorukikh and the pravorukikh of children, significant for interpretation of results of projective diagnostics are presented.

Ключевые слова: Леворукость, проективная диагностика, компаративный анализ, дескриптивные характеристики, рисунки

Keywords: left-handed, projective diagnostics, komparativny analysis, descriptive characteristics, drawings

О леворуких детях в настоящее время написано немало научных и практических работ. Не смотря на это, феноменология леворукости по многим аспектам остается «тайной за семью печатями». По мнению исследователей (И.В. Дубровина, М.М. Безруких, О.Б. Иншакова и др.), леворукие дети имеют ряд психологических особенностей, обусловленных особым строением межполушарных связей и отсутствием четкой специализации полушарий головного мозга [2; 7; 14]. В частности, отмечается, что леворукие дети высоко эмоциональны, чувствительны,

ранимы, тревожны, раздражительны, у них часто отмечается сниженная работоспособность и повышенная утомляемость [9; 14]. М.М. Безруких указывает на свойственную левшам склонность «к уединению, трудность контактов не только со взрослыми, но и со сверстниками» [2, с. 49].

Среди школьных проблем, возникающих у леворуких детей, исследователями зафиксированы сложности пространственной ориентации, медленный темп чтения, письма и счета, феномен зеркальных движений (зеркальное письмо, чтение, рисование и восприятие), нарушения наглядно-образного мышления, зрительной памяти, речевого и моторного развития [2; 7; 9; 14].

Впервые доминанта определенной руки у ребенка обнаруживается в дошкольном возрасте, причем наиболее ярко она проявляется в одном из детских видов деятельности – рисовании. Как полагает В.С. Мухина, «являясь одним из важных видов детской деятельности, рисование не только выражает определенные результаты психического развития ребенка, но и само обеспечивает это развитие, ведет к обогащению и перестройке психических свойств и способностей» [12, с. 168-169]. Именно поэтому изобразительную деятельность рассматривают в качестве одного из методов диагностики психического развития детей и взрослых.

Л. и Й. Шванцара считают возраст с пяти до десяти лет «золотым веком детского рисунка» [18, с. 290]. В этом возрасте, по мысли Ж.Пиаже [13], Дж. Дилео [6], Г.М. Ферса [15] Л.С. Выготского [5], В.С. Мухиной [12], Е.Г. Макаровой [10] и ряда других авторов, детям гораздо проще изобразить на бумаге свои мысли, эмоции и чувства, которые не всегда удается выразить словами. В этом контексте диагностическая информативность детского рисунка обладает особой ценностью и, прежде всего, для определения индивидуально-личностных особенностей леворукого ребенка.

Вместе с тем, в системе современной психодиагностике наблюдается весьма устойчивая тенденция типизации результатов, полученных по проективным методикам, проявляющаяся, в частности, в том, что рисунки леворуких и праворуких людей интерпретируются совершенно одинаково. И это, несмотря на обозначаемый многими исследователями по отношению к проективному методу глобальный подход к оценке личности, фокусирующий основное внимание именно на композитной картине личности в целом, а не на измерении отдельных ее черт [4; 11; 17].

Не умаляя значимости рисуночных методик, в том числе для исследования индивидуально-личностных особенностей детей, следует отметить недостаточную изученность психологического содержания и специфики интерпретации диагностических параметров продуктов изобразительной деятельности леворуких детей. Это и послужило для нас

отправной точкой в организации пилотажного исследования компаративных дескрипторов проективных рисунков праворуких и леворуких детей. К исследованию привлечено 34 испытуемых (из них 17 леворуких и 17 праворуких детей; 18 мальчиков и 16 девочек) младшего школьного возраста (7-11 лет). Детям предлагались методика «Дом-Дерево-Человек» Дж. Бука [3] и методика «Свободный рисунок» в интерпретации Е.А. Аникиной, О.А. Белобрыкиной [1]. В качестве вариативного изобразительного материала при проведении методики «Свободный рисунок» использовались простой карандаш, цветные карандаши, мелки и краски.

Выбор обозначенных методик обусловлен рядом обстоятельств:

1) обе методики носят проективный характер, однако в методике «Дом-Дерево-Человек» (ДДЧ) диагностические параметры и их интерпретация исходно заданы и четко обозначены в структуре теста, но без учета ведущей руки, тогда как к методике «Свободный рисунок» применимы как традиционные для проективной диагностики параметры, так и критерии, определяемые посредством контент-анализа, интерпретация содержания которых носит идеографический характер, что позволяет зафиксировать и описать изобразительные особенности выполнения рисунков детьми, характеризующимися разной ведущей рукой;

2) в методике Дж. Бука предполагается изображение конкретных объектов, имеющих не только социокультурное значение (образ дома, дерева, человека), но и позволяющие охарактеризовать персонифицированную символику их восприятия ребенком, тогда как методика «Свободный рисунок» предполагает доминанту на изображении явлений, объектов, ситуаций, образов, отражающих актуальные личностные смыслы ребенка;

3) взаимодополнение переменных по двум методикам, выступает эквивалентной мерой задаваемых для сравнения параметров, что соответствует требованиям компаративистики и, соответственно, позволяет определить сравнительные дескрипторы рисунков праворуких и леворуких детей, выявить общее и особенное.

Сравнительный анализ рисунков по методике «ДДЧ» показал, что леворукие дети чаще пропускают или намеренно не отражают основные элементы в изображении дома, такие как окно, дверь, труба (59 %), и дерева – ветви и листья (70 %). По мнению автора методики, количество изображаемых деталей позволяет судить о степени контактности субъекта с окружающей средой, поэтому минимизация деталей может указывать на наличие у испытуемых выраженной тенденции к замкнутости [3]. Значимые элементы в рисунке человека (глаза, уши, нос, рот и кисти рук) изобразили только 2 испытуемых (леворукий мальчик и праворукая

девочка, оба испытуемых в возрасте 9 лет). Наибольшую сложность у детей вызывает изображение ушей (отсутствуют в 88 % рисунков леворуких и 94 % рисунков праворуких испытуемых). Так как уши представляют собой рецепторы, воспринимающие внешние вербальные стимулы, можно предположить, что испытуемые выражают желание оградиться от неприятных воздействий из окружающего мира, например, критики в свой адрес. В фигуре человека 24 % леворуких и 18 % праворуких детей изобразили руки, спрятанные за спиной, что по А.Л.Венгеру [4] интерпретируется как отказ от общения.

О неудовлетворенности окружающей средой, по мнению Дж. Бука, свидетельствует дерево, изображенное в виде замочной скважины с кроной в виде круга или овала, чему соответствует 18% рисунков леворуких и 6% рисунков праворуких испытуемых. Следует заметить, что большинство рисунков дерева леворуких испытуемых, хотя и не соответствует в полной мере типу замочной скважины, все же значительно приближено к данному способу изображения (например, крона имеет форму круга или овала, изображенного волнистой линией), чего не наблюдается в рисунках праворуких испытуемых. Предполагается, что ветви дерева символизируют сферу контактов и взаимоотношений испытуемого с окружающим миром и отражают уровень его активности в поиске удовлетворения [3; 6; 17]. Изображение деревьев по типу замочной скважины, без прорисовки ветвей, в большей мере свойственен леворуким испытуемым (70 %). Праворукие дети, напротив, чаще (42 %) изображают плодовые («благополучные») деревья, чем леворукие (12 %).

Примечательным признаком является отсутствие двери в рисунке дома у 18 % леворуких детей по сравнению с рисунками праворуких. Дверь рассматривается в методике как показатель доступности. Можно предположить, что леворуким испытуемым больше свойственна замкнутость.

По показателю согласованности размеров изображаемых объектов выявлено, что адекватное соотношение пропорций труднее дается леворуким испытуемым (30 %), которые дом, дерево и человека рисуют одного размера. С одной стороны, на пропорциональную несогласованность элементов и отсутствие перспективы как норму детского рисунка до 10-11 лет обращали внимание Л.С.Выготский [5] и Г.Фолькельт [16], тогда как, с другой, в рисунках праворуких детей нарушение пропорций проявляется незначительно (12 %). Можно полагать, что диспропорциональность, наблюдаемая в рисунках леворуких испытуемых, является следствием нарушения или слабого развития зрительно-пространственного восприятия (в частности, ориентации в пространстве листа) и мелкой моторики.

Вместе с тем, следует особо отметить, что только среди рисунков леворуких испытуемых (12 %) встречается оригинальное выполнение отдельных изображений (например, избушка на курьих ножках, фея в волшебной стране). Данную тенденцию можно объяснить особенностями функционирования правого полушария, отвечающего за образное восприятие и творческое мышление. В связи с этим считается, что для левой наиболее оптимальна деятельность нерегламентированная, требующая инициативы и интуиции [2; 14]. Это позволяет сделать вывод о том, что леворуким детям сложно проявлять себя в ограниченно заданных рамках, а, соответственно, им необходимо предоставлять право выбора способа, формы и средств выполнения деятельности, возможность реализовывать творческую активность в любом виде продуктивной деятельности. Кроме того, данный факт дает основание полагать, что в процессе проективной диагностики определенная доля леворуких детей чаще всего будет выходить за рамки заданной инструкции и с интерпретацией отдельных показателей (в связи с их отсутствием в структуре методики) у специалистов будут возникать определенные сложности.

И.Г.Малкина-Пых предлагает при интерпретации проективных рисунков учитывать расположение изображения относительно оси «левое – правое» в контексте традиций, присущих «нашей культуре»:

1. Традиция чтения слева направо. Соответственно, левая сторона находится сзади, правая спереди.

2. Будущее в западных культурах находится справа, прошлое слева.

На основании этих традиций расположение рисунка слева интерпретируется как направленность на прошлые впечатления, расположение справа – направленность в будущее, экстраверсия» [11, с. 32].

По параметру расположения рисунка на листе выявлено, что изображения большинства испытуемых занимают все пространство листа (76 % рисунков леворуких и 88 % рисунков праворуких испытуемых). Явная тенденция к смещению рисунка к верхней части листа обнаружена у леворуких испытуемых (36 % рисунков). Данный факт указывает на склонность к отчужденности и замкнутости («относительно недоступен»), означает фиксацию на размышлениях и фантазиях. Ориентация на фантазийную сферу, на наш взгляд, обусловлена именно спецификой функционирования правого полушария.

Кроме того, только у леворуких испытуемых (30 %) встречаются рисунки, смещенные в правую часть листа, что традиционно интерпретируется как тяготение к сознательному, ориентация на будущее, игнорирование прошлого, стремление к контролю над ситуацией и самоконтролю, склонность к экстраверсии, переживаниям по поводу

взаимоотношений в семье [3; 6; 11; 17]. Очевидно, что по отношению к размещению изображения в рисунках леворуких детей трактовка данного критерия, заданная в проективной психологии, будет не вполне корректной и низко информативной. Большая часть рисунков, смещенных в левую часть листа, принадлежит праворуким испытуемым (48 %), что, напротив, трактуется как обращенность к бессознательному, ориентация на прошлое, игнорирование будущего, интровертированность, озабоченность по поводу проблем, связанных с деятельностью [3; 4; 8; 15].

Так как параметр «сдвиг рисунка вправо/влево» не рассматривался ранее в проективной диагностике с точки зрения ведущей руки, вполне вероятно, что смещение рисунка в правую часть листа для леворуких и в левую – для праворуких испытуемых, может являться нормой и не указывать напрямую на степень вовлеченности в прошлое или будущее, тенденцию к экстра/интроверсии и т.п., без дополнительной проверки фактов на расширенной выборке испытуемых, в том числе дифференцированной по возрастному принципу.

В 41 % случаев у праворуких испытуемых нижний край листа выступал линией основания рисунка, что автор методики трактует как наличие чувства незащищенности и неадекватности, склонность к депрессивно окрашенному настроению [3]. В рисунках леворуких детей данный показатель зафиксирован у 24 % испытуемых.

Сильный нажим и штриховка, трактующиеся традиционно как факторы напряженности, тревожности [4; 6; 18], встречаются как в рисунках леворуких (24 %), так и в рисунках праворуких испытуемых (30 %). Фактором тревожности в методике также выступает изображение облаков [3; 15; 17], которые в данном случае чаще встречаются в рисунках праворуких детей (24 % по сравнению с 12 % рисунков леворуких детей).

Наличие фактов стирания в методике интерпретируется неоднозначно. Если последующая перерисовка более качественна (64 % леворуких, 53 % праворуких испытуемых) – это рассматривается в методике как хороший показатель [4; 8; 18]. Стирание без улучшения (18 % леворуких и 24 % праворуких испытуемых) может указывать на сильную эмоциональную реакцию на рисуемый объект или на то, что он символизирует. В процессе нашего исследования обнаружено, что чаще всего младшие школьники перерисовывали человека, что в проективной диагностике символизирует переживания социальной жизни человека и интерпретируется как нерешительность, недовольство собой [4; 6; 15].

По мнению В.Б. и О.В. Шапарь, особым критерием интерпретации может служить порядок, в котором выполняется рисунок дома, дерева и человека. Авторы отмечают, что если первым нарисовано дерево, то наиболее значимым для человека выступает жизненная энергия; если первым рисуется дом, то приоритетной для субъекта выступает

потребность в безопасности, успехе или, наоборот, пренебрежение этими понятиями [17]. По данному параметру в рисунках испытуемых также выявлены некоторые различия. Большинство испытуемых воспроизвели последовательность объектов, заданную в инструкции (64 % леворуких и 70% праворуких). В последовательности «дом, человек, дерево» объекты изобразили 24 % леворуких и 18 % праворуких испытуемых. Последовательность «дерево, дом, человек» отображена в рисунках 6 % леворуких и 12 % праворуких детей, причем такая периодичность изображения в большей мере свойственна праворуким девочкам (18 % в сравнении с 6 % леворуких). Последовательность «человек, дом, дерево» зафиксирована у 6% леворуких испытуемых.

На наш взгляд, может быть достаточно диагностически информативна и последовательность, в которой дети располагали рисунки дома, дерева и человека в пространстве листа, в направлении слева-направо. Так, в заданной в инструкции последовательности рисунки расположили 42 % леворуких и 30 % праворуких детей. Часть (29 %) праворуких мальчиков расположили объекты в порядке «дом, человек, дерево» (в сравнении с 12 % леворуких испытуемых). Порядок расположения «дерево, человек, дом» выявлен только у леворуких (12 %), тогда как последовательность «человек, дом, дерево» – 6% леворуких и 18 % праворуких испытуемых. Периодичность изображения «дерево, дом, человек» в большей мере свойственна праворуким девочкам (18 % в сравнении с 6% леворуких девочек). В порядке «человек, дерево, дом» объекты расположены только у леворуких испытуемых (24 %).

Качественный анализ результатов по методике «Свободный рисунок» показал, что праворукие дети в два раза чаще (47 %), чем леворукие (24 %) в качестве изобразительного материала выбирают мелки, в то время как леворукие испытуемые в большей мере выбирают карандаши (64 % в сравнении с 48 % праворуких). Обычно мелки дети выбирают для того, чтобы быстрее раскрасить рисунок и получить более плотный и насыщенный цветовой тон. Можно предположить, что фактор скорости выполнения задания имеет для праворуких детей решающее значение. Кроме того, только девочки (12% леворуких и 6% праворуких) в качестве изобразительного материала выбрали краски. Мальчики отметили, что считают данный материал сложным в использовании, и поэтому не выбрали его.

Предварительная прорисовка присутствует в большинстве работ всех испытуемых (82% леворуких и 88% праворуких). Многие дети использовали в процессе выполнения задания ластик. При этом у леворуких детей (30 %) обнаружена тенденция к удалению неудачно выполненной детали или объекта рисунка без последующего улучшения. Так, например, одна леворукая испытуемая после многократных

неудачных попыток изображения попросила новый лист, на котором изобразила стандартный рисунок природной тематики: дерево, трава, солнышко. Вероятно, свободная тематика рисунка актуализировала у ряда леворуких детей аффективные переживания вследствие попытки изобразить значимый объект, сюжет или ситуацию. Вполне возможно, что подобная реакция обусловлена психологическими особенностями леворуких детей, которые отличаются высокой эмоциональной чувствительностью. В связи с этим следует отметить, что леворукие дети еще больше, чем праворукие, нуждаются в понимании, внимании и поощрении со стороны взрослых.

Сюжетная целостность рисунка в большей мере удавалась праворуким испытуемым (65 % в сравнении с 42 % рисунков леворуких детей).

Сравнение по показателю расположения рисунка на листе позволило выявить, что большей части всей выборки испытуемых свойственно занимать все пространство листа (76 % леворуких и 88 % праворуких испытуемых). При этом у 24 % леворуких испытуемых отмечена тенденция к централизации рисунка (когда основной объект рисунка изображен по центру, но без значительного заполнения остального пространства листа), что в рисуночных методиках трактуется неоднозначно: чаще всего рассматривается как свидетельство, что человек не стремится к изменению себя в этом жизненном пространстве, в котором он находится – оно его устраивает; иногда интерпретируется либо как норма, признак уверенной в себе личности, чувствующей себя в безопасности, либо, напротив, как ощущение испытуемым своей незащищенности [3; 6; 15; 17]. Кроме того, 36 % леворуких испытуемых выполнили рисунки на вертикально расположенном листе, тогда как лист предъявлялся детям в горизонтальном положении. В проективной психологии использование *вертикального положения листа свидетельствует* о гармоничности личности, о ее целеустремленности и способности сконцентрироваться на каком-то деле [8]. С точки зрения И.Г. Малкиной-Пых, когда автор меняет расположение листа в зависимости от рисунка – это указывает на отсутствие у человека склонности к абсолютизации при следовании инструкции, наличии у него адаптивных способностей [11]. Среди праворуких испытуемых такого факта не обнаружено. Это позволяет еще раз подтвердить, что левши способны выходить за рамки поставленной задачи, отходить от шаблонного выполнения задания, проявлять инициативу, творческую активность.

Следует отметить различия по показателю тематического разнообразия рисунков. Так, значительная часть всех испытуемых выбирает природную тематику, изображая деревья, животных, цветы. Данная тематика в большей мере свойственна праворуким испытуемым (57 %), в процент рисунков леворуких испытуемых (47 %) также входят две работы в жанре натюрморта. Для леворуких испытуемых больше

свойственна сказочная, мифологическая тематика, а также отражение сюжетов мультфильмов и компьютерных игр (42 % в сравнении с 24 % работ праворуких испытуемых). Остальные работы отражают такие темы, как школа, дружба, спорт, техника, а так же рисунки с неопределенной тематикой (11 % леворуких и 19 % праворуких испытуемых).

В процессе качественного анализа рисунков выявлено их цветовое разнообразие. Так, большинство (59 %) леворуких испытуемых выбирает преимущественно теплую цветовую гамму, причем чаще всего встречаются коричневый, красный, желтый и зеленый цвета. Большинству (59 %) праворуких испытуемых, напротив, свойственен выбор холодной цветовой гаммы и таких цветов, как синий, голубой, бирюзовый, серый. Возможно, восприятие цвета и его использование в изображении несет для леворуких детей особую смысловую нагрузку.

Обобщение эмпирических данных и оценка достоверности различий анализируемых параметров позволило определить компаративные дескрипторы рисунков леворуких детей младшего школьного возраста, выраженные в следующих характеристиках:

- пропуск основных элементов при изображении объектов, предметов;
- отсутствие или недостаточная прорисовка ветвей в рисунке дерева;
- крайне редкое изображение плодовых деревьев;
- тенденция к отсутствию двери в рисунке дома;
- склонность к творческому подходу в изображении тематически заданных объектов, предметов, явлений;
- трудности в достижении согласованности пропорций изображаемых объектов и сюжетной целостности рисунка;
- преимущественное расположение изображения в верхней части правой стороны листа;
- наличие тенденции к перерисовке неудачно выполненной детали рисунка или объекта изображения;
- выраженное предпочтение к выполнению рисунка на вертикально расположенном листе;
- преобладание в рисунках фантазийной тематики и сюжетов;
- при выборе изобразительного материала выраженное предпочтение цветных карандашей;
- преобладание в рисунках теплой цветовой гаммы и пастельных тонов;
- предпочтение коричневого, красного, желтого, зеленого цветов и их оттенков.

В целом данные пилотажного исследования свидетельствуют о высокой научно-практической перспективности результатов, в частности,

их значимости в проективной диагностике для расширения частных схем анализа результатов и выявления дифференциальных различий субъектов деятельности.

Библиографический список

1. Аникина Е.А., Белобрыкина О.А. Особенности рисунков леворуких и праворуких детей //II Всероссийский фестиваль науки. XVI Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование», посвященная 110-летию ТГПУ (23–27 апреля 2012 г.): В 5 т. Т. III: Педагогика и психология. Ч. 2: Психология. Реклама. Связи с общественностью. – Томск: ТГПУ, 2012. – С.91-95.
2. Безруких М.М. Проблемные дети. – М.: УРАО, 2000. – 312 с.
3. Бук Дж. Методика «ДДЧ» //Альманах психологических тестов. Рисуночные тесты / сост. и общ. ред. Р.Р.Римской и С.А.Римского. – М.: Изд-во «КСП», 1997. – С. 5-183.
4. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.
6. Дилео Дж. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. – М: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 272 с.
7. Иншакова О.Б. Леворукий ребенок // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004, № 1. – С. 72-75.
8. Лейнер Х. Кататимное переживание образов /Пер. с нем. Я.Л. Обухова. – М.: Эйдос, 1996. – 253 с.
9. Ломтева Т.А. Психологические особенности леворуких детей. Школьные проблемы левшей [Электронный ресурс] // Практический психолог: [сайт] [2004]. – URL: <http://www.psilib.ru/lomteva/polrshpl.php> (дата обращения: 06.06.2015).
10. Макарова Е.Г. Преодолеть страх, или Искусствотерапия. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 304 с.
11. Малкина-Пых И.Г. Телесная терапия: Справочник практического психолога. – М.: Эксмо, 2005. 749 с.
12. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Педагогика, 1981. – 240 с.
13. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.
14. Практическая психология образования: Учебное пособие /под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
15. Ферс Г.М. Тайный мир рисунка. – СПб.: Деметра, 2003. – 176 с.
16. Фолькельт Г. Целостные феномены в изобразительной деятельности детей //Экспериментальная психология дошкольника. – М.-Л.: Гос. изд-во, 1930. – С. 113-119.
17. Шапарь В.Б., Шапарь О.В. Практическая психология: Проективные методики. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 480 с.
18. Шванцара Л., Шванцара Й. Развитие детских графических проявлений // Альманах психологических тестов: Рисуночные тесты / сост. и общ. ред. Р.Р.Римской и С.А.Римского. – М.: Изд-во «КСП», 1997. – С. 286-312.

УДК 331.44

А.С. Панферова

Российский Экономический Университет имени Г.В.Плеханова -
Москва, Российская Федерация

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ РАБОТНИКОВ

Аннотация. Данная статья демонстрирует значимость эмоционального интеллекта в эффективном управлении и функционировании предприятия. Рассматривается понятие эмоционального интеллекта, его влияние на эффективность функционирования предприятия. А также поднимается вопрос о взаимозависимости эмоционального состояния членов коллектива и предлагается возможный метод управления эмоциональным состоянием коллектива путем регулирования эмоций наиболее экспрессивного реципиента.

Abstract. This article demonstrates the importance of emotional intelligence in the effective management and operation of the company. The concept of emotional intelligence and its impact on the functions of the company, interdependence of the emotional state of the team members are investigated. Possible method to control the emotional state of the team by the most expressive of emotion regulation recipient is proposed.

Ключевые слова: Эмоциональный интеллект, эффективность работника, лимбическая система

Keywords: Emotional intelligence, efficiency of employees, the limbic system

В последнее время термин «эмоциональный интеллект» (emotional intelligence) все чаще используется в различных сферах жизнедеятельности, в частности, в бизнесе. Но общепринятого определения данного понятия так и не существует. Целью нашей работы является рассмотрение социально-экономического значения эмоционального интеллекта и его влияния на эффективность функционирования работника на предприятии.

Таким образом, выявлены следующие задачи:

- 1)определить понятие «эмоциональный интеллект»;
- 2)определить, как взаимосвязаны эмоциональный интеллект и эффективность работника;
- 3)предложить возможный способ повышения эффективности предприятия в целом на основании эмоционального интеллекта.

Практическое значение данной работы заключается в расширении сферы применения эмоционального интеллекта, в том числе для повышения эффективности работника и предприятия в целом.

В 90х годах XX века было дано определение эмоционального интеллекта учеными, составляющими «тройку лидеров» в исследованиях эмоционального интеллекта. Согласно их концепции, **эмоциональный интеллект (ЭИ)** – «это четко определяемая и измеряемая способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений» [Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., 1997]. Обратим внимание, что данное определение близко к традиционным аспектам интеллекта. Отличие заключается в том, что «входящей» информацией являются эмоции и настроение человека. Согласно концепции этих ученых, лишь немногие взаимосвязи эмоций и интеллекта действительно делают человека умнее. И именно эта ограниченная сфера наложения и взаимодействия эмоций и интеллекта определяется как эмоциональный интеллект. Соответственно, «эмоциональный интеллект» означает единство аффективных и интеллектуальных процессов [Mayer, 2005; Mayer, Salovey, 2005].

Понятие «эмоциональный интеллект» включает в себя четыре компонента:

-«Perception»- восприятие и идентификация собственных эмоций или эмоций других людей, выражение эмоций. Заключается в определении эмоций по физическому состоянию, мыслям, чувствам, через речь, поведение, произведения искусства, внешний вид, а также в дифференцировании истинных и ложных выражений чувств.

-«Facilitation»- использование эмоций при решении задач и для фасилитации мышления. Заключается в способности вызывать и контролировать определенную эмоцию, направляя внимание на важную информацию, а также в переходе под влиянием эмоций от оптимистического к пессимистическому настроению, оказывая специфичное влияние на решение проблемы.

-«Understanding»-понимание и анализ эмоций. Данный компонент заключается в способности понимать, классифицировать и интерпретировать сложные эмоции, их оттенки, а также использовать эмоциональные знания.

-«Management»- управление личными эмоциями и эмоциями других людей. Заключается в рефлексивной регуляции эмоций, которая необходима для эмоционального и интеллектуального развития, что помогает вызывать эмоции или отстраняться от них в зависимости от информативности или полезности конкретной эмоции. Данный компонент включает умение осознавать эмоции, определять их целесообразность,

ясность; умение сдерживать негативные чувства и усиливать положительные.

До возникновения рассматриваемой концепции и введения понятия «эмоциональный интеллект» все суждения о перспективах развития и успеха человека в жизни строились на основании оценки умственных и технических способностей путем определения уровня IQ. В соответствии с данной теорией, если уровень IQ достаточно высок, то индивидуум с большой вероятностью добьется успеха в карьере или в бизнесе. Но согласно данным исследования, на результаты которого ссылается Д.Гоулман в своей книге «Emotional Intelligence», уровень IQ влияет на успешность индивида с вероятностью от 4 до 25%. *При дальнейшем сопоставлении выдающихся представителей топ-менеджмента с рядовыми сотрудниками было выявлено, что около 85% различий в эффективности их деятельности можно приписать факторам эмоционального интеллекта, а не когнитивным способностям и не специализации.*

³ Значит, некоторой должности, например, менеджер, соответствует определенный уровень IQ, но дальнейшее продвижение по карьерной лестнице зависит от умения понимать, анализировать и управлять своими эмоциями.

Рассмотрим некоторые примеры влияния эмоционального интеллекта на эффективность функционирования работников на предприятии.

1. В результате оценочных исследований, проводимых транснациональной консалтинговой компанией среди членов совета директоров по 20 компетенциям (17 из которых относятся к эмоциональному интеллекту), выявлена корреляция между приносимым ими доходом в год и значениями исследуемых показателей. Согласно результатам, те члены совета директоров, чьи показатели были выше среднего более чем по 9 компетенциям, принесли компании доход за год на 1,2 млн долл больше (на 139%), чем те, чьи показатели были ниже.

2. Из источника «Hunter, Schmidt, & Judiesch» известно, что в работе средней сложности (менеджер по продажам или механик) производительность труда передового сотрудника в 12 раз выше, чем производительность худшего, причем производительность среднего сотрудника отличается от производительности лучшего сотрудника на 85%. По данному вопросу было проведено исследование, в результате которого было выяснено, что около 1/3 такой разницы обусловлена техническими знаниями и IQ, а более 2/3 - эмоциональным интеллектом.

3. Аналитики компании «TalentSmart» (Nick Tasler, Melissa Monday и Lac D. Su), проводящие исследования в области лидерства, выявили, что в выборке из 716 руководителей из разных компаний и отраслей, около 70% лидеров получили высокий балл EQ.⁴

Целесообразно утверждать, что для достижения максимальной эффективности работника необходимо сочетать разум и чувства, что позволяет рассматриваемому индивидууму анализировать эмоции. В результате личность с более высоким уровнем эмоционального интеллекта работает эффективнее, принимает оптимальные решения в стрессовых и критических ситуациях и лучше взаимодействует с окружающими, в том числе и с подчиненными, что дает данному члену общества значительные возможности для карьерного роста и развития бизнеса. В современной экономике нет места старому образу мышления, который не включает эмоциональный интеллект и не может обеспечить необходимого рывка к высокому уровню эффективности работника и предприятия, а соответственно, и прибыли.

³ По данным сайта www.eiconsortium.org

⁴ Интернет-ресурс: <http://www.talentsmart.com/articles/How-Emotionally-Intelligent-People-Handle-Toxic-People-1028629190-p-1.html>

На современном этапе развития значимость эмоционального интеллекта возрастает стремительными темпами и привлекает к себе интерес не только в научном сообществе, но и среди предпринимателей. Множество консалтинговых компаний вносят проведение бизнес-тренингов по развитию эмоционального интеллекта в список предоставляемых услуг как для компаний в целом, так и для отдельных представителей. В работах Е.С. Асмаковец, С.П. Деревятко, М.А. Манойловой, Д. Гоулмана, Е.В.Сидоренко, представлены различные концепции развития эмоционального интеллекта личности. На протяжении некоторого времени участники тренинга работают над собой, применяя различные методики развития эмоционального интеллекта, которые часто ориентированы непосредственно на определенную сферу деятельности, а иногда вообще включены в другие тренинги. Как доказано в работе Хлевной Е.А., Киселевой Е.С. «Экспериментальное исследование возможности развития эмоционального интеллекта»[10], эффективное развитие эмоционального интеллекта возможно. Так как эмоции являются индивидуальными для каждого члена общества, а значит, все зависит от степени «отклика» внутреннего сознания человека на предлагаемый анализ-раздражитель, то результат может быть замечен не сразу. Помимо этого необходимо отметить, что данные тренинги являются довольно затратным процессом, особенно проводимые для целых компаний, что заметно сказывается на издержках производства, а соответственно, в перспективе нужно искать альтернативные способы повышения эффективности рабочих и производства, основываясь на эмоциональном интеллекте.

В качестве перспективного, но нуждающегося в доработке варианта повышения эффективности деятельности рабочих и функционирования предприятия, предлагается рассмотреть метод, основанный на исследованиях в области нейрофизиологии и эмоционального интеллекта.

Причина такой значимости уровня эмоционального интеллекта заключена в устройстве человеческого мозга. Лимбическая система - часть головного мозга, которая координирует эмоциональные, вегетативные, мотивационные и эндокринные процессы. Данная система, отвечающая за наши эмоциональные центры, является открытой, а соответственно, сильно зависит от внешнего воздействия. То есть свое эмоциональное состояние мы неизбежно «отдаем в руки других людей».

Важнейшей предпосылкой развития эмоционального интеллекта, и в частности, такого его компонента, как распознавание эмоций других людей, является синтония – инстинктивное созвучание с окружением. Синтоническая личность поневоле переживает эмоции, совпадающие с эмоциями людей, с которым она находится в непосредственном контакте [Mazurkiewicz, 1950].

«Открытость системы ученые характеризуют как межличностную лимбическую регуляцию, с помощью которой человек передает сигналы, способные изменить уровень гормонов, функции сердечно - сосудистой системы, ритм сна и даже характер иммунной защиты в организме другого человека», - утверждают создатели книги «Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта»[2]. Такую зависимость открытых систем ученые подтвердили в лабораторных условиях с помощью измерения физиологических параметров, например, частоты сердечного ритма во время беседы. Вначале эксперимент, проведенный с участием трех совершенно незнакомых людей, которые, молча, находились в одном помещении. Спустя несколько минут было зафиксировано, что наиболее экспрессивный реципиент передал свое настроение другим участникам эксперимента, не произнеся при этом ни слова.

Предложенный метод строится по принципу сети, учитывая то, что более эмоционально экспрессивный реципиент передает свое настроение, «заражает своей эмоцией» окружающих. Данный эффект проявляется как у знакомых людей в офисе, в зале заседания совета директоров, так и у незнакомых людей даже без словесного контакта, например, в торговом центре. Члены общества неизбежно взаимодействуют и «улавливают» чувства друг друга, передавая весь спектр эмоций окружающим индивидуумам, начиная от страха и ревности и заканчивая тревогой и восторгом. Чем более сплоченным является коллектив, тем быстрее и лучше передаются события эмоциональной жизни и чувства.

Множественные исследования эмоционального состояния рабочих групп на предприятиях, относящихся к разным отраслям, показали, что настроение работников, сидевших рядом на совещании в течение некоторого времени, было приблизительно одинаковым (неважно, хорошим или плохим). Подобные результаты синхронизации эмоционального состояния наблюдались при исследовании с участием медицинских сестер, бухгалтеров и спортивных команд. Соответственно, чтобы максимально повысить рентабельность предприятия путем изменения уровня эмоционального интеллекта, нужно минимизировать издержки на повышение эмоционального интеллекта (тренинги) путем избирательного изменения эмоционального интеллекта, то есть заниматься его непосредственным развитием только у ключевых работников, к которым относятся, например, руководители подразделений, отделов, бригад, а также члены компании, которые непосредственно контактируют с клиентами. Также, для создания соответствующего для работы настроения в коллективе, целесообразно развивать эмоциональный интеллект у некоторых членов данного общества, которые являются наиболее экспрессивными реципиентами.

В настоящее время умение идентифицировать и управлять эмоциями является необходимым. Соответственно, эмоциональный интеллект является одним из основных факторов повышения эффективности рабочего на предприятии, имеющим огромное социально-экономическое значение. Предложенный вариант повышения эффективности предприятия является перспективным и эффективным с экономической точки зрения, несмотря на то что нуждается в раскрытии данных проведенных исследований и доработке для формирования полноценной научно-обоснованной базы, что лишь подтверждает актуальность исследований в области эмоционального интеллекта.

Библиографический список

1. Mayer J., Salovey P., Caruso D. Competing models of emotional intelligence. // Handbook of human intelligence. Sternberg R.J. (Ed.). — N.Y.: Cambridge University Press, 2000
2. Д. Гоулман, Р. Бояцис, Энни Макки. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта., Альпина Бизнес Букс, 2012.
3. По данным официального сайта Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organisation// Электронный ресурс: <http://www.eiconsortium.org/>
4. Mayer, J. D. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence / J. D. Mayer, D. R. Caruso, P. Salovey // Intelligence. 2010.
5. Андреева, И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. 2007. - № 5.
6. Асмаковец Е.С. Психотехники развития эмоциональной гибкости// Практикум по психологии состояний. СПб. 2004
7. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М. 2008. 14.
8. Деревятко С.П. Развитие эмоционального интеллекта в тренинговых группах// Психологический журнал. 2008. № 2
9. Манойлова М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. Псков. 2004.
10. Хлевная Е.А, Киселева Е.С «Экспериментальное исследование возможности развития эмоционального интеллекта»//Вестник Государственного Университета Управления №1, 2012
11. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И., Волочков А.А., Попов А.Ю. Адаптация теста Дж. Мэйера, П.Сэловея и Д.Карузо // Психологический журнал. 2010. № 1.

Научный центр изучения социально-экономических конфликтов -
Вологда, Российская Федерация

ОБЩЕСТВЕННОЕ НАСТРОЕНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНФЛИКТОГЕННОСТИ ОБЩЕСТВА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы общественного настроения. На основе данных социологических опросов населения анализируется динамика общественного настроения, определяются показатели общественного настроения.

Abstract. The article considers the issues of public mood. Based on the data of the sociological polls of the population the dynamics of public mood is analyzed, the indicators of public mood are determined.

Ключевые слова: Общественное настроение, динамика, показатели

Keywords: Public mood, dynamics, indicators

Общество, как коллективный субъект, представляет собой взаимодействие групп населения и отдельных личностей, включенных в систему общественных отношений. Обществу свойственны коллективные эмоциональные переживания (праздничные, этнические, религиозные, болельщиков и пр.), это эмоции, переживаемые членами социальной группы. Эмоциями считают более простое, непосредственное переживание в данный момент, связанное с удовлетворением или неудовлетворением потребностей [1]. В соответствии с простейшей классификацией различают эмоции положительные и отрицательные. Они формируются в зависимости от того, насколько внешнее воздействие или собственное действие соответствует потребностям личности или группе лиц, их установкам и интересам. Если потребность удовлетворения потребности низка, то возникают отрицательные эмоции. Возрастание удовлетворения потребности по сравнению с более ранним прогнозом порождает положительные эмоции [2].

Групповые эмоции, с одной стороны, представляют собой сумму эмоций членов группы. Но, с другой стороны, эмоции коллективного субъекта не есть только совокупность эмоций. Эмоции коллективного субъекта оказывают влияние на эмоции отдельной личности в группе. Групповая эмоциональность обладает эффектом «заражения», т.е. человек в такой группе может чувствовать себя иначе, нежели когда он находился наедине со своими чувствами, или эффектом резонанса, т.е. способностью усиливать эмоциональные переживания. Положительные

коллективные эмоции способствуют позитивным действиям, мобилизации сил и энергии [6].

Несмотря на то, что эмоции субъективны, они тесно связаны с объективными системами, прежде всего, с экономической системой, которая неразрывно объединена с социальной системой общества.

Продолжительные эмоциональные переживания, отражающие общее состояние личностей, формируют коллективные настроения в обществе. Поскольку в основе общественных настроений лежат преобладающие в обществе эмоции, то, как и эмоции, общественное настроение динамично и характеризуется уровнем эмоционального накала. Колебания настроения возникают как под влиянием объективных изменений, происходящих в обществе, так и при целенаправленном воздействии, например, политических технологий, средств массовой информации и пр. Кроме того, общий вектор общественного настроения является производной от специфики национальной ментальности [3].

Когда значительная часть населения начинает испытывать эмоциональное напряжение, особенно в нескольких сферах жизнедеятельности, в обществе возникает социальная (социально-экономическая) напряженность. Совокупность общественных напряженностей представляет собой конфликтогенность общества. При нарастании негативных настроений требуется разрядка, снятие внутренних напряжений, как для личности, так и для общества в целом.

Изучение динамики общественных настроений важно, поскольку настроения влияют на позицию личности, коллективного субъекта и даже на поведение государств, они отражают степень уверенности личности и общества.

Оценить позитивность/негативность настроений населения позволяют социологические опросы. Такими опросами являются мониторинги Социально-экономических перемен (Вестник) (1993–2012 гг.) и Курьер (2008, 2009, 2012, 2013), проводимые по репрезентативным выборкам на всей территории страны [4, 5]. Для оценки настроений населения предусмотрены пять вариантов ответов респондентов на вопрос «Что бы вы могли сказать о своем настроении в последние дни?»: 1) прекрасное настроение, 2) нормальное, ровное состояние; 3) испытываю напряжение, раздражение; 4) испытываю страх, тоску; 5) затрудняюсь ответить.

Сначала рассмотрим динамику уровня позитивности настроения. Для этого определяется доля населения, испытывающая позитивное или спокойное настроение.

В соответствии с данными опросов доля населения, испытывающего прекрасное настроение, не была неизменной. В 1993 г. доля такого населения составляла около 5%, а в 2013 г. – 13%. В целом доля населения, характеризующего собственное настроение как прекрасное, возростала по

годам анализируемого периода. Исключение составляют 1994–1995, 1998, 2004, 2009, когда доля позитивно настроенного населения несколько снижалась. Это имеет свое объяснение. В 1994–1995 гг. у населения стало нарастать разочарование от проводимых в стране реформ и доля позитивно настроенного населения снижалась. Предсказуемо уменьшение доли позитивно настроенного населения в годы финансовых кризисов (1998 и 2009 гг.). Снижение позитивности настроения населения наблюдалось также в 2004 г. Более серьезные исследования подтверждают усиление социально-экономической конфликтогенности общества в 2004–2005 гг. при отсутствии экономических причин. В эти годы увеличивались основные экономические показатели, которые могут оказывать влияние на настроения населения, снижался уровень безработицы, протестная активность наемных работников.

Можно высказать предположение, что негативное влияние оказывали средства массовой информации. В новостях преобладали негативно окрашенные сюжеты: из пяти сюжетов, как правило, три негативные, 1–2 нейтральные, позитивные сюжеты присутствовали далеко не всегда. Выпуски новостей, особенно в те годы, пестрели сообщениями о военных действиях, трагедиях, катастрофах, коррупции и пр. Представляется целесообразным введение ограничения количества негативных сюжетов в новостной ленте, как это сделано в ряде стран Западной Европы. Например, во Франции, в соответствии с законодательством доля негативных сюжетов не должна превышать 30%.

Доля населения, отмечающего нормальное, ровное настроение возрастала с 40% в 1993 г. до 60% в 2013 г. Динамика ровного, нормального настроения (спады и подъемы) аналогична динамике прекрасного настроения.

В целом оценить уровень позитивности настроения населения позволяет соответствующий показатель:

$$Q_{\text{пн}}^t = (\bar{p}_{\text{н1}}^t + 0,5\bar{p}_{\text{н2}}^t),$$

где $Q_{\text{пн}}^t$ – показатель позитивности оценки общественного настроения в

t -м году $Q_{\text{пн}}^t = [0, +1]$, отн. ед.;

$\bar{p}_{\text{н1}}^t, \bar{p}_{\text{н2}}^t$ – средняя по году доля респондентов, оценивающих в t -м году собственное настроение как $\bar{p}_{\text{н1}}^t$ – прекрасное, $\bar{p}_{\text{н2}}^t$ – нормальное, ровное, отн. ед.

Значение показателя позитивности общественного настроения $Q_{\text{пн}}^t = 1$ означает, что все респонденты выбрали вариант ответа «прекрасное настроение», чем ближе значение показателя к 1, тем более позитивно оценивается респондентами собственное настроение. Динамика показателя позитивности общественного настроения приведена на рисунке 1.

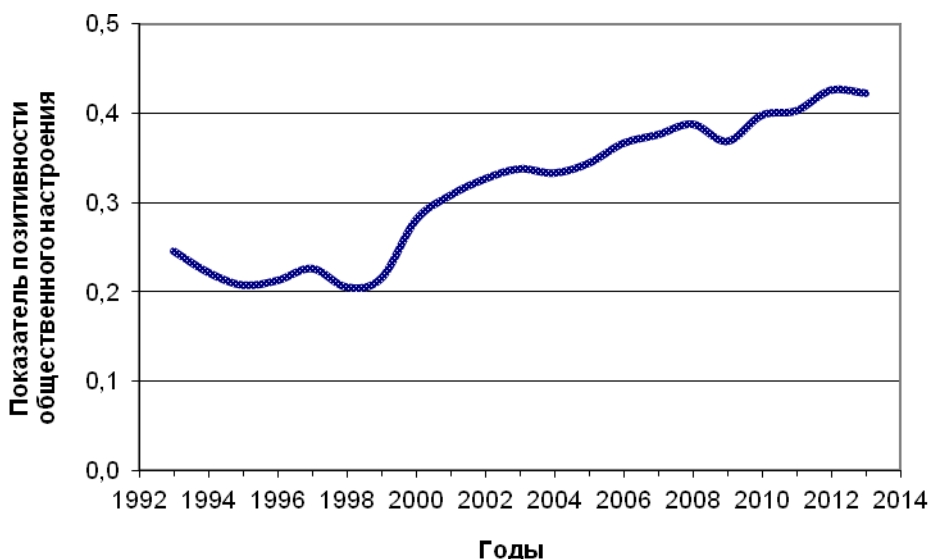


Рис. 1 Динамика показателя позитивности общественного настроения

Как можно видеть из графика, начиная с 1999 г. наблюдается тенденция повышения уровня позитивности общественного настроения. Перед дефолтом 1998 г. уже просматривалось улучшение общественного настроения, появилась надежда в мыслях о будущем, но дефолт привел к снижению уровня доходов населения, повышению уровня безработицы и, как следствие, к новому упадку настроения. В 2000 г., когда был избран новый президент России В.В.Путин, показатель позитивности настроения вырос на треть. С новым президентом страны ассоциировались планы на новые позитивные перемены в социально-экономической сфере, что способствовало улучшению настроения. Снижение значения показателя позитивности общественного настроения наблюдалось также в 2004 г.

Анализ динамики негативности настроения выполняется по доле респондентов, выбравших варианты ответов: испытываю напряжение, раздражение и испытываю страх, тоску.

Самые сильные негативные настроения нашли отражение в выборе респондентами варианта ответа «испытываю страх, тоску». Этот вариант ответа в 1995–1999 гг. отмечали 10–12% населения (1998 г. 12,4%). В последующие годы доля населения, испытывающего страх и тоску, снижалась (в 2013 г. 4%). Аналогично, доля населения, испытывающего напряжение, раздражение, снижалась с 43% в 1998 г. до 20% в 2012 г.

Показатель негативности общественного настроения, который обобщает эти два ответа, отражающие негативное настроение населения, строится аналогично показателю позитивности настроения населения:

$$Q_{\text{нн}}^t = (\bar{p}_{\text{н4}}^t + 0,5\bar{p}_{\text{н3}}^t),$$

где $Q_{\text{нн}}^t$ – показатель негативности оценки общественного настроения в t -м году $Q_{\text{нн}}^t = [0, +1]$, отн. ед.;

$\bar{p}_{н3}^t, \bar{p}_{н4}^t$ – средняя по году доля респондентов, оценивающих в t -м году собственное настроение как $\bar{p}_{н3}^t$ – испытываю напряжение, раздражение; $\bar{p}_{н4}^t$ – испытываю страх, тоску, отн. ед.

Наивысший уровень показателя негативности общественного настроения наблюдался также в год дефолта (рис. 2). Кроме того, повышение уровня этого показателя наблюдалось в 1995 и 2009 гг. Именно в эти годы отмечалось снижение позитивности общественных настроений.

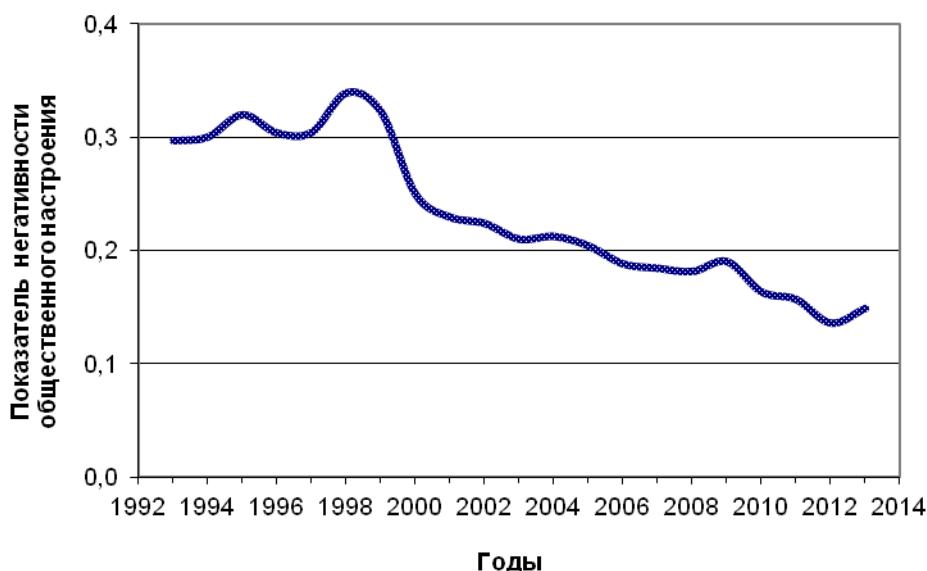


Рис. 2 Динамика показателя негативности настроения населения

Совокупную оценку общественных настроений дает показатель общественного настроения, определяемый как разность показателей позитивности и негативности оценки настроений населения:

$$Q_{он}^t = Q_{пн}^t - Q_{нн}^t,$$

где $Q_{он}^t$ – показатель общественного настроения в t -м году

$$Q_{он}^t = [-1, +1], \text{ отн. ед.};$$

$Q_{пн}^t, Q_{нн}^t$ – показатели позитивности и негативности оценки общественных настроений в t -м году, отн. ед.

Значение показателя общественного настроения $Q_{он}^t = -1$ означает, что все респонденты выбрали вариант ответа «испытываю страх, тоску», а $Q_{он}^t = +1$ – все респонденты оценивают собственное настроение как прекрасное.

Динамика показателя общественного настроения приведена на рисунке 3. Кривая на графике показывает, что до 2000 г. общественное настроение в целом было негативным. С 2000 г. общественное настроение становится все более позитивным, с незначительным усилением негативности в 2004, 2009 и 2013 гг.

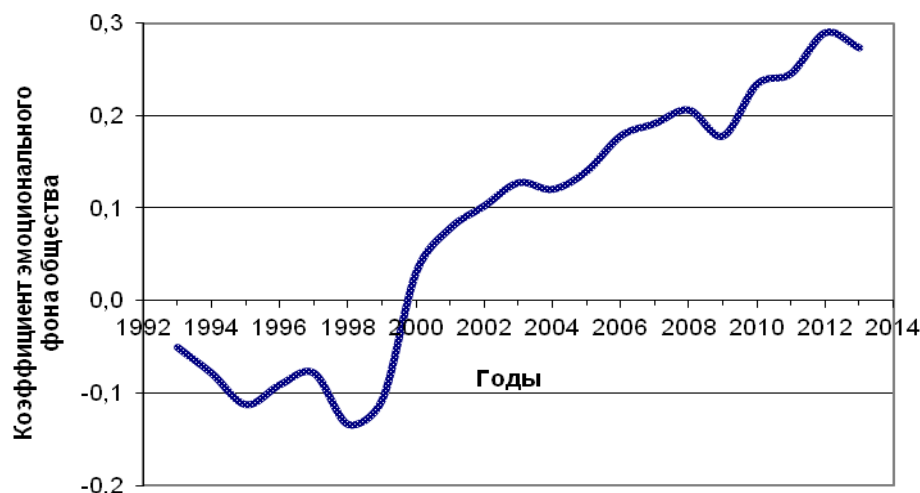


Рис. 3. Динамика коэффициента эмоционального фона общества

Корреляционный анализ свидетельствует, что показатель общественного настроения имеет прямую тесную связь с показателями доходов населения (конечное потребление домашних хозяйств на душу населения в постоянных ценах 2005 г., долл. США; среднегодовой доход на душу населения, в постоянных ценах 2000 года в долл. США; заработная плата в текущих долл. США $R = 0,89 - 0,92$) и обратную связь с показателями доли населения с денежными доходами ниже прожиточного минимума, общей безработицей ($R = 0,75 - 0,78$).

Возможно, существует взаимосвязь между общественным настроением и количеством негативной информации в средствах массовой информации, но выявление такой связи требует использования других методов анализа, например, проведения контент-анализа.

Библиографический список

1. Вся электронная библиотека. Психология. [Электронный ресурс] (дата обращения 6.07.2015). URL: <http://www.bibliotekar.ru/psihologia-1/35.htm>
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство "Питер", 2000. – 712 с.
3. Словари и энциклопедии. Психология [Электронный ресурс] URL: <http://www.psyoffice.ru/6-894-nastroenie-obschestvenoe.htm>
4. Социологическое исследование «Мониторинг социально-экономических перемен (Вестник)» 1993–2012 // Единый архив экономических и социальных данных [Электронный ресурс] URL: <http://sophist.hse.ru/db/oprosy.shtml?ts=98&en=0>
5. Социологическое исследование «Курьер» 1993–2012 // Единый архив экономических и социальных данных. [Электронный ресурс]. URL: <http://sophist.hse.ru/db/oprosy.shtml?ts=6&en=0>
6. Тихомирова С.В. Эмоции коллективного субъекта [Электронный ресурс] (дата обращения 30.06.2015) URL: <http://www.ipras.ru/engine/documents/document6942.pdf>

**НЕКОТОРЫЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ ОБ ОДАРЕННЫХ ДЕТЯХ,
ТАЛАНТЕ И ГЕНИАЛЬНОСТИ**

Аннотация. Одаренные дети определяются Платоном, как золотые детки общества, о которых должны заботиться не только их родители, но все граждане общества. Эти дети талантливы, умны, проявляют особенности и совершают характерные поступки. Для развития их способностей до проявления таланта необходимы условия, особое внимание, руководство и последнее, но не менее важное - такт и терпимость.

Abstract. Gifted children are determined by Plato as gold Babes society, which should take care of not only their parents, but all citizens of society. These kids are talented, intelligent, exhibit characteristic features and perform actions. In order to develop their abilities to the manifestation of talent necessary conditions, special attention, guidance, and last but not least - tact and tolerance.

Ключевые слова: Одаренные дети, талант, особая способность, творчество, гений

Keywords: Gifted children, talent, a special ability, creativity, genius

Одаренные дети – это «золотые дети общества», говорил великий греческий мыслитель и философ Платон (429-347 до н. э.). И добавлял, что забота о них, об их воспитании и развитии лежит не только на их родителях, но имеет первостепенное значение для всех граждан, соответственно - всего общества.

Одаренные дети и юноши встречаются повсеместно. Более или менее, это вопрос условий и среды, в которых они растут и, естественно - генов, которые они носят.

Одаренные дети это дети, которым «подарены какие-либо таланты». А их дар «может проявляться как в целом (разносторонние таланты), так и в некоторых конкретных областях (например в музыке, танцах и многом другом)». [1, стр. 131]. По той же теме Л.Десев пишет, что такие дети ярко отличаются от своих сверстников очень высоким уровнем способностей в конкретной области деятельности [3]. А эти области деятельности могут быть разными - художественно-творческими, техническими, научно-познавательными, спортивными и т.д. (там же).

Чем отличаются одаренные дети от их сверстников? Они, безусловно, обгоняют остальных своими качествами, проявлениями интеллекта, возможностью быстрее и качественнее других выполнять свои задачи, осваивать новые навыки и умения. Одаренные дети любознательны и

любопытны, с разнообразными интересами и потребностями, иногда в нескольких областях.

Талант таких детей может быть обнаружен (во многих случаях очень странно) через специально разработанных для этой цели методов и методик, а результаты сравнивают с теми же у других детей. Такими являются, например, испытания интеллекта, а одним из самых популярных является так называемое «рисование человеческой фигуры» Флоранс Гудиноф, 30-х годов прошлого века, популярное в различных уточнениях или изменениях, таких, как австрийца Германа Циллера.

В детстве легче всего и четко обнаруживаются таланты в музыке, танце, изобразительной деятельности. Сравнительно позже открываются дар в литературе, математике, театре и мн. др. Естественно, есть исключения, когда некоторые дети – «вундеркинды», как Ширли Темпл или Маколей Калкин, в раннем детстве начали сниматься в кино и по праву определяются как звезды первой величины.

И здесь особенно важно подчеркнуть, что для того, чтобы талант развивался и формировался до степени особой способности, которая в будущем может быть положительным условием для успешной деятельности, для проявления в одной или нескольких областях, для блестящей карьеры, его следует «выращивать». В соответствующей окружающей среде, под воздействием заботливого семейного окружения и педагогов, талант будет сформирован, направлен, обработан.

«Одаренность остается в рамках задатков и общей интеллигентности и является гарантией быстрого усвоения и высоких постижений в некоторых областях человеческой деятельности» (5, стр. 78). Как уже отмечалось, на основе существующих и генетически передаваемых задатков и таланта, можно достигнуть развития и демонстрации соответствующих специальных (в определенной области) способностей.

Здесь необходимо сделать и терминологическое разъяснение категории «способности», и, в частности – «особенной способности». «Суть способностей», в соответствии с Л.Десевым [2, стр 175 -176], «выражается в ансамбле природных и социально - обусловленных индивидуальных и относительно стабильных особенностей или свойств, которые отличают одного человека от другого, обеспечивая ему условия успеха и высоких количественно-качественных достижений в одной или более видов деятельности...» А среди характеристик сути способностей числятся:

Это индивидуально-психологические характеристики личности;

Развиваются в онтогенезе на основе определенных наследственных и врожденных причин и талантов;

Способности являются стабильными характеристиками личности, но имеют пластический и динамичный характер в зависимости от деятельности человека и его образовательных возможностей;

Каждая способность является сложной структурной системой, которая включает в себя различные характеристики личности;

Каждая способность является условием выполнения определенной деятельности, но она развивается в самой деятельности [7].

А творческие способности человека «часто означают только одно слово – творчество, и являются комбинацией психических и личностных качеств, которые способствуют открытию новых путей решения теоретических и практических задач и проблем» [3, стр 434]. Тот же автор - Любен Десев, выражает мнение, что именно через понятие «творческие способности характеризуются креативная, творческая и конструктивная стороны человеческой личности» (там же).

Но вернемся конкретно к вопросу одаренных детей! Часто в практике преподавания на них не обращают достаточного внимания. Их универсальные (и многосторонние) интересы часто остаются незамеченными или непонятыми, а их возможности - недостаточно стимулируются и используются. Во многих случаях это приводит к тому, что повышенная активность и самостоятельность одаренных детей, их оригинальность и продуктивность может привести к ошибочной направленности, даже привести к непригодности, недисциплинированности, даже антисоциальному поведению. Объяснения таких явлений просты - одаренные дети намного быстрее остальных сверстников справляются с поставленными задачами, но на их возможности для инноваций и нестандартных идей часто не реагируют положительно, и т.д. Следовательно, они теряют мотивацию, пытаясь с помощью различных маневров или действий привлечь интерес к себе и стать центром внимания. Известно, что потеря нереализованных способностей - это потеря ценного потенциала человека не только для самой личности, но и для общества в целом. Все это заставляет нас еще раз подчеркнуть необходимость раннего обнаружения одаренных детей и того, что их образование должно быть основной психологическо-педагогической проблемой. А работа с такими детьми часто затрудняется еще и тем, что такие дети и юноши отличаются во многих случаях повышенным самоуважением и самооценкой, эгоизмом, индивидуализмом, пренебрежительным отношением к установленным нормам, моральным стереотипам и установленным стандартам [3, стр. 437].

Как может быть охарактеризована сущность таланта?

Как «значительно повышенный уровень развития общих или специальных способностей, выращенный в виде творческих достижений личности» [1, стр. 450]. Наличие таланта, как правило, означает индивидуальный вклад в развитие науки, искусства, техники и т.д., а об его присутствии судят по результатам и объему деятельности индивида.

Талант присутствует у так называемых творческих личностей. Те, кто «интеллектуально независим и автономен, самобытен и уникален,

нетрадиционен и парадоксально мислящия, оригинален и често аналогичен в поведението и в решението на проблемите» [3, стр. 438].

По думите на Л. Десева, талантът е способността на човека да постигне същността на нещата, да открие механизмите на съществуването, благодарение на които е възможно да се достигне творческо ниво и висока ефективност на дейността [3]. В по-широк смисъл, това означава, че такива хора комбинират различни способности, които им позволяват да достигнат пределите на така нареченото «нормално» ниво, дори при най-високите граници на това определение. Талантливите хора реализират своята иновационна дейност оригинални методи, понякога с уникално решение на възникващите проблеми и задачи. И отново подчертавам, в рамките на «нормално», постижимо, достигайки «пика» в пределите на приемливо.

И, накрая, оттам, по-надолу, започват измерванията на гениалността. Когато нивото вече е много високо, по-надолу «нормално», извън рамките на «нормата» и вече съществуват особено ярко изразените многопланови човешки способности. Това е, което се проявява с създаването на принципиално нови неща, с осъществяването на абсолютно нови методи, творчески постижения, които имат много висока социална значимост както за индивида, така и за обществото като цяло [3].

Така че, «гениалност – това е свободно използван термин за означаване на по-високо ниво на способности – както на интелектуални (или наречените също общи), така и на специални способности» [1, стр. 108].

И за да завършим обсъждането на въпросите, свързани с одарените деца, талантите и наличието на гениалност, отново се връщаме към думите на великия Платон за «златите деца», които трябва да се търсят, поощряват, мотивират, развиват и т.д., за да се даде възможност на активни, обградени с особено грижи и внимание, при правилна ориентация, да достигнат истински висоти, на които те действително са способни.

Библиографският списък

1. Большая психологическая энциклопедия, Москва, 2007 г., изд. „Эксмо”.
2. Десев, Л., Психология на учебния процес, София, 1993г.
3. Десев, Л., Педагогическа психология, София, 1999г., изд. „Аскони – Издат”.
4. Десев, Л., Речник по психология, София, 1999г., изд. „Булгарика”.
5. Здравчев, Л., Ив. Паспаланов, Как се създават таланти, София, 1985г., изд. „Наука и изкуство”.
6. Пиръов, Г. Д., Децата и ние, Актуални проблеми на детството, София, 1993г. изд., изд. „Веда Словена”.
7. Попов, Т., Аспекти на балетното образование, София, 2001г., изд. „Зенченко – Арабаджиева”.
8. Попов, Т., Дете, изкуство, семейство, София, 2002г., изд. „Музика”

**НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ МЕДИЦИНСКИХ
СЕСТЕР КАРДИОЛОГИЧЕСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ**

Аннотация. Данное исследование было проведено для выявления показателей нервно-психической устойчивости у медицинских работников, чья профессиональная деятельность связана с воздействием профессионального стресса. Сравнительный анализ показал, что у медицинских сестер кардиологического отделения все показатели нервно-психической устойчивости находятся под сильным травмирующим влиянием стресс-факторов профессиональной деятельности.

Abstract. This study was conducted to identify the indicators of neuro-psychological resistance among health care workers whose professional activity is associated with exposure to occupational stress. Comparative analysis showed that nurse cardiology department all indicators neuro-psychological stability are under strong influence of traumatic stress factors of professional activity.

Ключевые слова: Нервно-психическая устойчивость, профессиональный стресс, тревожность медицинских сестер

Keywords: Neuropsychic stability, occupational stress, nurses' anxiety

Современные условия жизни и деятельности человека протекают в условиях возрастающей частоты воздействия различного рода стрессов. Данная проблема является наиболее актуальной в связи с ростом, так называемых болезней стресса, особенно у лиц, профессиональная деятельность которых сопровождается возникновением и развитием негативных эмоций, сильных переживаний, а также перенапряжением физических и психических функций.

Профессиональный стресс - многообразный феномен, выражающийся в психических и соматических реакциях на напряженные ситуации в трудовой деятельности человека [1,3]. Основным показателем наличия профессионального стресса является уровень нервно-психической устойчивости, который зависит от многих факторов. Это и адаптивные способности личности, и моральная нормативность, и способность к адекватным действиям в напряженной ситуации. Снижают уровень нервно-психической устойчивости такие факторы как раздражительность, психосоматические и психовегетативные нарушения, высокий уровень напряжения, резистенция, истощение, повышенная тревожность и агрессивность и др. [1]. Значительное внимание привлекают особенности

влияния профессиональной деятельности на состояние здоровья тех специалистов, чья работа тесно связана с интенсивным и эмоционально напряженным взаимодействием с людьми [2, 5]. С полным основанием к категории лиц, наиболее подверженных профессиональному стрессу, можно отнести медсестер различных отделений.

Изучением проблемы нервно-психической устойчивости занимались К.К.Платонов, Л.И. Аболин (1989), М.И. Дьяченко (1990), А.Б. Леонова, О.Н. Чернышева (1995), М.А. Дмитриева (2000) и др.. Несмотря на все возрастающее в последнее время количество исследований, направленных на изучение аспектов профессионального стресса, существует немного работ, посвященных исследованию психологических ресурсов преодоления профессионального стресса. В настоящее время под ресурсами понимается широкий спектр характеристик, которые могут быть использованы в трудных ситуациях, чтобы удовлетворить требования среды [4]. В связи с тем, что нервно-психическая устойчивость является необходимым ресурсом, позволяющим сохранить физическое и психическое здоровье людей, обеспечивает успешность социально-психологической адаптации, особенно актуальным становится изучение этого качества у специалистов тех профессий, чья повседневная деятельность связана с воздействием профессионального стресса. Целью нашего исследования явилось изучение психологических ресурсов преодоления профессионального стресса, а именно, нервно-психической устойчивости у медицинских сестер. Приступая к исследованию, мы предположили, что уровень нервно-психической устойчивости медсестер кардиологического отделения будет выше в силу специфики профессиональной деятельности, связанной с оказанием помощи и сохранением жизни людей. Методологической основой исследования послужил ресурсный подход к преодолению стресса В.А. Бодрова (2006); положения Д.А. Леонтьева (2010) о психологических ресурсах преодоления стрессовых ситуаций. Методы исследования: Анкета оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз», разработанная в ФГБ ВОУ ВПО «Военная медицинская академия имени С.М. Кирова», Методика диагностики самооценки уровня тревожности Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина, Методика диагностики оценки самочувствия, активности и настроения (САН). 3. Методы математической статистики: статистический пакет SPSS Statistics 10.0; U критерий Манна - Уитни.

В данном исследовании принимали участие медицинские сестры кардиологического и неврологического отделений Республиканской больницы г. Абакана. Деятельность кардиологических сестер связана не только с плановым оказанием медицинских услуг, но и со спасением жизни людей. Медицинские сестры неврологического отделения оказывают лишь плановые медицинские услуги. Возраст испытуемых от 25 – 35 лет (средний возраст всей выборки составил –30,2 лет), количество – 60 женщин. Стаж

работы – от 3 лет и выше, средний стаж работы составил 8, 7 лет. Женщины были разделены на 2 группы в зависимости от отделения, в котором работают.

Результаты сравнительного анализа нервно-психической устойчивости медицинских сестер неврологического и кардиологического отделений представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительная характеристика показателей нервно-психической устойчивости у медицинских сестер кардиологического и неврологического отделений (средние значения)

Уровни нервно-психической устойчивости	Неврологическое отделение (средн. значения)	Кардиологическое отделение (средн. значения)	Уровень различий (p)
	19,46	24,03	0,031*

Уровень значимости различий: *** – $p < 0,001$; ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$.

Статистическая обработка результатов исследования подтвердила, что интенсивность работы положительно влияет на показатели нервно-психической устойчивости. Медицинские сестры неврологического отделения имеют большую склонность к нервно-психологической неустойчивости и к проявлению стресса.

С одной стороны нервно-психическая устойчивость у кардиологических медицинских сестер обусловлена условиями их профессиональной деятельности, которая сопровождается ситуациями, связанными с жизнью и здоровьем людей, с повышенной моральной, психологической и физической нагрузкой. В таких условиях медицинские сестры приобретают профессиональный опыт (ресурс), который в будущем влияет на систему оценки последующего стресса и позволяет им выработать более эффективную стратегию его преодоления. С другой стороны - нервно-психическая устойчивость зависит от внутренней оценки этих ситуаций. Успешность действий медицинских сестер во многом зависит от того, насколько сформированные у них психические образы соответствуют реальной действительности.

Результаты сравнительного анализа личностной тревожности, мы поместили в таблицу 2.

Таблица 2. Сравнительная характеристика показателей тревожности у медицинских сестер в зависимости от места работы (средние значения)

Личностная тревожность (средние значения)	Неврологическое отделение	Кардиологическое отделение	Уровень значимости различий (p)
	39,2	57	0,002**

Уровень значимости различий: *** – $p < 0,001$; ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$.

Было выявлено, что у медицинских сестер кардиологического отделения показатель личностной тревожности намного больше ($U=57; p<0,05$), чем у медицинских сестер неврологического отделения. Можно предположить, что медицинские сестры кардиологического отделения испытывают чувство внутренней эмоциональной опустошенности вследствие необходимости постоянных контактов с другими людьми, в т.ч. и в случае смерти пациента. Постоянно сталкиваясь со страданиями людей, они вынуждены воздвигать своеобразный барьер психологической защиты от пациента, иначе им грозит «эмоциональное выгорание». Медицинская сестра, несущая бремя «груза общения», вынуждена постоянно находиться в гнетущей атмосфере чужих отрицательных эмоций, служить утешителем, мишенью для раздражения и агрессии. Она не может оставаться равнодушным к проявлениям эмоций со стороны окружающих, но как бы «заражается» ими. К этому добавляются вторичные переживания по поводу чужих проблем (горя в случае смерти), вызванные незримым, но осязаемым давящим на плечи грузом ответственности.

Результаты сравнительного анализа ситуативной тревожности, мы поместили в таблицу 3.

Таблица 3. Сравнительная характеристика показателей тревожности у медицинских сестер в зависимости от места работы (средние значения)

Ситуативная тревожность (средние значения)	Неврологическое отделение	Кардиологическое отделение	Уровень различий (p)
	38,3	59,6	0,004**

Уровень значимости различий: *** – $p<0,001$; ** – $p<0,01$; * – $p<0,05$.

У медицинских сестер с высокими показателями личностной тревожности ситуативная тревожность в схожих ситуациях проявляется в большей степени ($U=59,6; p<0,05$). Основной задачей поэтому должна быть помощь в достижении оптимального уровня «полезной тревоги» у медицинских сестер.

Результаты сравнительного анализа самочувствия, активности и настроения мы поместили в таблицу 4.

Таблица 4. Сравнительная характеристика показателей самочувствия, активности и настроения у медицинских сестер в зависимости от места работы (средние значения)

САН (средние значения)	Неврологическое отделение	Кардиологическое отделение	Уровень различий (p)
Самочувствие	4,29	4,0	0,127
Активность	4,7	4,01	0,030*
Настроение	4,3	3,72	0,046*

Уровень значимости различий: *** – $p < 0,001$; ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$.

Нами были зафиксированы статистически значимые различия по показателю активности и настроению. Было выявлено, что активность у медицинских сестер неврологического отделения ($U=4,7; p < 0,05$) выше, чем у медицинских сестер кардиологического отделения. Показатель настроения медицинских сестер неврологического отделения ($U=4,3; p < 0,05$) также существенно выше, чем у кардиологических медицинских сестер.

Таким образом, по результатам нашего исследования можно сделать следующие выводы:

Медицинские сестры кардиологического отделения, чья ежедневная профессиональная деятельность связана с оказанием помощи жизни людей, имеют высокий уровень нервно-психической устойчивости.

Работа в условиях профессионального стресса оказывает отрицательное влияние на показатели ситуативной тревожности медицинских сестер кардиологического отделения. Ситуативная тревожность медицинских сестер кардиологического отделения значительно выше, чем у медицинских сестер неврологического отделения.

Личностная тревожность медицинских сестер кардиологического отделения значительно выше, чем у медицинских сестер неврологического отделения, что также обусловлено наличием постоянного груза ответственности на рабочем месте.

Экстремальные условия профессиональной деятельности характеризуются сильным травмирующим воздействием событий, происшествий и обстоятельств на психику медицинских сестер, что проявляется в снижении показателей самочувствия, активности и настроения.

Данные, полученные в исследовании, могут использоваться в дальнейших исследованиях работников здравоохранения. Возможна разработка и практическая реализация программы психологической

коррекции, направленной на повышение устойчивости к деструктивному влиянию стресс-факторов, возникающих в процессе профессиональной деятельности, и, соответственно, повышению уровня нервно-психической устойчивости медицинских работников.

Библиографический список

1. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита [Текст] / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. - 2004. - № 1. - С.11-16.
2. Бодров, В.А. Информационный стресс [Текст]: учеб. пособие для вузов / В.А. Бодров. – М: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст]: учеб. для вузов / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006.- 509с.
4. Косицкий Г.И. Нервная система и стресс[Текст]: учеб.для вузов/ Г.И. Косицкий, В.М. Смирнов.- М.:Наука, 1970.- 200 с.
5. Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса [Текст]: учеб. для вузов / Л.А. Китаев-Смык. – М.: Наука, 1983.

УДК 159.99

Т.В. Пфау, Е.С. Дубовский

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова - Абакан,
Российская Федерация**ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ЖЕНЩИН-
ПЕДАГОГОВ**

Аннотация. В статье описываются результаты проведенного исследования самосознания учителей трех возрастных групп: средней, поздней зрелости и предпенсионного возраста. Полученные результаты показывают, какие серьезные изменения происходят в самосознании женщин, занимающихся педагогической деятельностью.

Abstract. The article describes the results of the study of self-awareness of teachers of three age groups: middle, late adulthood, and pre-retirement age. The results show some significant changes taking place in the consciousness of women in teaching.

Ключевые слова: Образ Я, самоотношение, идентичность личности, самосознание личности

Keywords: Self-image, self-attitude, personal identity, self-consciousness

Проблема динамики самосознания – одна из наиболее сложных областей психологии человека. Будучи результатом всего жизненного пути, самосознание само становится условием направленного развития личности, в этом заключается его жизненно важное значение [5]. Общеизвестным в науке является факт, констатирующий, что уровень развития личности пропорционален уровню развития ее самосознания (И.С. Кон, (1984); А.Н. Леонтьев (1975); А.А.Налчаджян (1988); С.Л. Рубинштейн (1989); В.В.Столин (1983)). Данное исследование основывается на концепции развития самосознания В.В.Столина (1983) в которой он выделил три измерения самосознания: симпатия, самоуважение и близость; концепции самоотношения личности С.Р.Пантилеева (1991), где самосознание рассматривается как двухуровневое образование, включающее в себя эмоционально-ценностное самоотношение и самооценку. При этом самосознание есть не столько рефлексия своего «Я», сколько осознание своего способа жизни, своих отношений с миром и людьми [3]. В.В.Столин (1983) рассматривает самосознание как смысл «Я», который порождает отношение субъекта к своим собственным качествам и особенностям, которые способствуют или препятствуют достижению целей и мотивов деятельности [5]. Одной из наиболее известных и цитируемых концепций,

посвященных самоотношению личности, является теория С. Р. Пантелеева[4]. В ней самоотношение определяется через соотнесение с иерархической системой мотивов, предложенной А. Н. Леонтьевым[2]. Под самоотношением понимают самооценку А.В. Захарова (1989); М. И. Лисина (1983); Е.Т. Соколова (1989), А.Г. Спиркин (1972), эмоционально-ценностное отношение С.Р.Пантелеев(1991); И.И. Чеснокова(1977), систему установок, направленных на себя Н.И. Сарджвеладзе (1989); В.В. Столин (1883). С возрастом самооценка становится все более дифференцированной. Можно очень высоко оценивать одни свои качества, например свой интеллектуальный уровень, и очень низко другие – уровень межличностных взаимодействий или физических возможностей. Этот факт дифференциации самооценки некоторые исследователи объясняют тем, что единая Я-концепция с возрастом распадается на ряд независимых друг от друга Я-концепций. Поскольку развитие происходит наряду с хронологическим еще и в психологическом времени, то самосознание личности имеет индивидуальный временной контекст [1].

Сформированность педагогического самосознания современного учителя становится основой для оформления парадигмы личностно-ориентированного образования, развития его гуманистических тенденций. Хорошо изучены вопросы соотношения сознания и самосознания, структуры самосознания, возрастных особенностей самосознания и его генезиса, Я-концепции. Но о том, как меняется самосознание женщин - педагогов с возрастом мало экспериментальных исследований. В соответствии с целью исследования изучить возрастные особенности самосознания женщин-учителей, был подобран комплекс методик. В него вошли Личностный тест «Кто Я» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой); Диагностика личностного дифференциала Ч. Осгуда; Методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантелеева. Статистические методы: статистический пакет SPSS Statistics 10.0: Однофакторный дисперсионный анализ.

В исследовании приняли участие женщины-учителя города Абакана в количестве 60 человек, в частности из таких образовательных учреждений как МОУ СОШ № 5, МОУ СОШ № 24, МОУ СОШ № 25, МОУ «Гимназия». В зависимости от возраста мы разделили женщин-учителей на 3 группы. Первая группа: 20 женщин-учителей периода средней зрелости (28-30 лет), средний возраст равен 28,7 года, средний стаж работы - 3,3 года. Вторая группа: 20 женщин-учителей периода поздней зрелости (38-45 лет), средний возраст равен 40,5 года, средний стаж работы – 13,7 года. Третья группа: 20 женщин-учителей предпенсионного возраста (50-60 лет), средний возраст равен 54,7 года, средний стаж работы – 30,8 года. При распределении испытуемых на возрастные группы мы воспользовались возрастной

периодизацией по Д.Б. Бромлею [Возрастная периодизация Д.Б. Бромлея (1966)].

На первом этапе нашего исследования мы изучили представления испытуемых о себе. Нами была зафиксирована устойчивая тенденция к росту показателей в оценке себя практически по всем анализируемым параметрам. Особенно значительные изменения в образе Я у женщин–учителей происходят в предпенсионном возрасте (см. рис. 1).

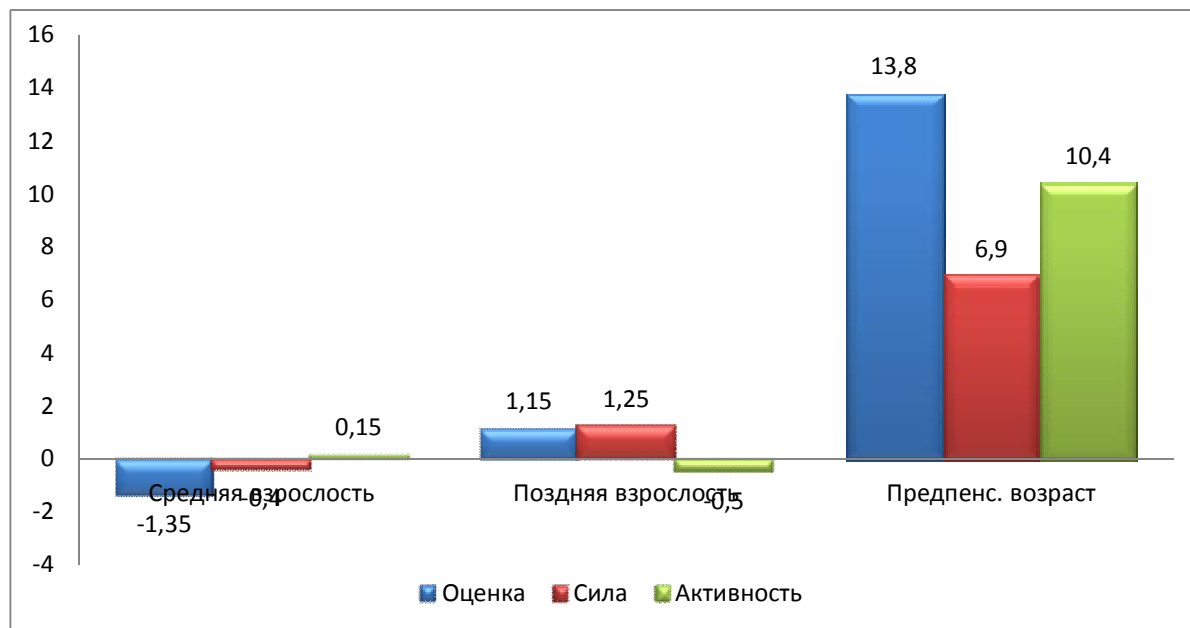


Рис. 1. Сравнительная характеристика особенностей образа Я у женщин-учителей в зависимости от возраста (ср. знач.).

Из рисунка 1 можно увидеть, что значение по фактору «Оценка» у женщин-учителей средней взрослости составляет -1,35 балла, что говорит о проблемах, связанных с ощущением малой ценности своей личности. Женщины-учителя периода поздней взрослости набрали по фактору «Оценка» 1,15 балла, что указывает на недостаточный уровень принятия самого себя. Женщины-учителя предпенсионного возраста в среднем оценивают себя на 13,8 балла, то есть полная удовлетворенность собой.

Особо низкие показатели по фактору «Сила» у женщин-учителей средней взрослости (-0,4 балла) свидетельствуют и указывают на астенизацию и тревожность. Низкие показатели женщин-учителей периода поздней взрослости (1,25 балла) по фактору «Сила» свидетельствуют о недостаточном самоконтроле, неспособности держаться принятой линии поведения, зависимости от внешних обстоятельств и оценок. Высокие показатели по фактору «Сила» у женщин-учителей предпенсионного возраста (6,9 балла) говорят об уверенности в себе, независимости, склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях.

По фактору «Активность» женщины-учителя средней взрослости оценивают себя на 0,15 балла, а женщины-учителя периода поздней взрослости – на -0,5 балла. Эти низкие показатели указывают на интровертированность, определённую пассивность, спокойные эмоциональные реакции. У женщин-учителей предпенсионного возраста фактор «Активность» составляет 10,4 балла. Это указывает на высокую оценку своей активности, общительности импульсивности. Можно предположить, что женщины-учителя с возрастом считают, что проявляют большую активность и становятся общительнее.

Статистическая обработка результатов исследования подтвердила выделенные различия в образе Я у женщин-учителей. Для наглядности результаты исследования представлены в таблице (см. таблицу 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ самооенок женщин-учителей в зависимости от возраста (ср. знач)

Факторы	Показатели среднего значения			p (Уровень значимости различий)		
	Средняя взрослость	Поздняя взрослость	Предпенс. возраст	1-2 группы	2-3 группы	1-3 группы
Оценка	-1,35	1,15	13,8			0,000**
Сила	-0,4	1,25	6,9			0,003**
Активность	0,15	-0,5	10,4		0,000**	

Как видно из таблицы, возраст является наиболее благоприятным фактором в самооценке женщин-учителей ($p < 0,000^{**}$). В целом, оценка наиболее выше проявляется у женщин-учителей предпенсионного возраста, чем у женщин-учителей периода средней взрослости, что свидетельствует о наиболее высокой самооценке, самоуважения и уверенности в себе женщин-учителей предпенсионного возраста.

Результаты исследования особенностей самоотношения у женщин-учителей в зависимости от возраста представлены в таблице (см. таблицу 2).

Таблица 2. Сравнительный анализ самоотношений женщин-учителей в зависимости от возраста (ср. знач.)

Факторы	Показатели среднего значения			p (Уровень значимости различий)		
	Средняя взрослость	Поздняя взрослость	Предпенс. возраст	1-2 группы	2-3 группы	1-3 группы
Самоценность	5,25	5,25	6,95		0,001**	
Внутренняя конфликтность	4,10	4,10	5,20		0,010**	
Самообвинение	4,10	3,50	5,25		0,002**	

Наиболее существенные изменения в самоотношении женщин-учителей происходят при переходе из периода поздней взрослости к предпенсионному возрасту. Так наибольшее ощущение ценности собственной личности характерно для женщин-учителей предпенсионного возраста, они в значительно большей степени ощущают свою ценность для других людей, по сравнению с женщинами-учителями периода поздней взрослости.

Но при этом, изменения в самосознании происходят не только позитивные, но и негативные. Так женщины-учителя предпенсионного возраста отличаются от своих более молодых коллег большим уровнем внутренней конфликтности, чаще испытывают депрессивные состояния, сопровождаемые переживаем чувства вины. У женщин-учителей предпенсионного возраста наиболее ярко выраженным становится самообвинение, что сопровождается негативными эмоциями в свой адрес, даже не смотря на высокую самооценку своих качеств и достижений.

Также нами был проведён проективный тест «Кто Я» для изучения содержательных характеристик идентичности личности женщин-учителей средней и поздней взрослости и предпенсионного возраста.

Таблица 3. Сравнительный анализ идентичности личности женщин-учителей в зависимости от возраста (ср. знач.)

Факторы	Показатели среднего значения			p (Уровень значимости различий)		
	Средняя взрослость	Поздняя взрослость	Предпенс. возраст	1-2 группы	2-3 группы	1-3 группы
+/-	10,30	7,10	4,00			0,000**
?	1,91	2,00	4,00		0,014**	

Использование знака «+/-» во всех возрастных группах говорит о способности рассматривать то или иное явление с двух противоположных сторон, говорит о степени его уравновешенности, о «взвешенности» его позиции относительно эмоционально значимых явлений.

У женщин-учителей средней и поздней взрослости процентная доля знака «+/-» составляет 48,7% и 40,4% соответственно от общего числа ответов. Таких людей можно отнести к сомневающемуся типу. Это может говорить о переживании кризиса в своей жизни, а также о нерешительности как черте характера. У женщин-учителей предпенсионного возраста процентная доля этого знака составляет 24,5%, что относит таких людей к уравновешенному типу. Для них характерна большая стрессоустойчивость, они быстрее разрешают конфликтные ситуации, умеют поддерживать конструктивные отношения с разными людьми, терпимее относятся к их недостаткам. У женщин-учителей всех групп соотношение знаков «+» и «-» находятся в пределах адекватной самооценки.

Самосознание личности является тем внутренним механизмом, благодаря которому женщины способны не только сознательно воспринимать воздействия окружающей среды, но и самостоятельно осознавая свои возможности, определять меру и характер собственной активности, направленной на овладение социальным опытом деятельности и поведения. Динамика изменения самосознания личности начинается с изменения отношения к себе и внешнему миру, которое служит толчком для сдвига всех зависимых компонентов и многоуровневой системы.

Исследование доказало, что с возрастом происходят существенные изменения в образе я у женщин-учителей. Так женщины-учителя предпенсионного возраста, в отличие от женщин-учителей средней зрелости, оценивают себя гораздо выше, в большей степени принимают себя как личность, больше склонны осознавать себя как носителя позитивных, социально желательных характеристик. Наиболее существенные изменения в самоотношении женщин-учителей происходят при переходе из периода поздней зрелости к предпенсионному возрасту. Так наибольшее ощущение ценности собственной личности характерно для женщин-учителей предпенсионного возраста, они в значительно большей степени ощущают свою ценность для других людей, по сравнению с женщинами-учителями периода поздней зрелости.

Но с возрастом изменения в самосознании женщин-учителей происходят не только позитивные, но и негативные. Так женщины-учителя предпенсионного возраста отличаются от своих более молодых коллег большим уровнем внутренней конфликтности, они чаще испытывают депрессивные состояния, сопровождаемые переживаем чувства вины. У женщин-учителей предпенсионного возраста наиболее ярко выраженным становится самообвинение, что сопровождается негативными эмоциями в свой адрес, даже не смотря на высокую самооценку своих качеств и достижений.

Проективное исследование самосознания женщин-учителей показало, что к предпенсионному возрасту происходит рост способности рассматривать события окружающей жизни с двух противоположных сторон. Это говорит о росте жизненной мудрости женщин-учителей, о «взвешенности» их позиции относительно эмоционально значимых явлений.

Таким образом, с возрастом в самосознании женщин, занимающихся педагогической деятельностью, происходят серьезные изменения. Эти изменения носят в основном положительный характер, повышая самооценку, осознание собственной ценности и жизненную мудрость учителей. Но при этом происходит рост внутренней конфликтности, проявляющейся в самообвинении и переживании женщинами чувства вины.

Библиографический список

1. Малкина-Пых, И.Г. *Возрастные кризисы взрослости* / И.Г.Малкина-Пых.- 2005.- (http://www.pedlib.ru/Books/2/0102/2_0102-68.shtml).
2. Миронова, Т. Л. Структура и развитие профессионального самосознания [Текст]: автореф. д-ра психол. наук / Т.Л. Миронова.- М., 1999. – 251с.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии:В 2 томах.-Т.2. / С.Л. Рубинштейн.-М.:Педагогика,1989.-328с.- (http://www.krotov.info/lib_sec/shso/77_rub6.html).
4. Сапожникова, Р.Б. Психологические факторы формирования самоотношения личности [Текст]: автореф. канд. психол. наук / Р.Б. Сапожникова.- Новосибирск, 1998. – 256с.
5. Столин, В.В. Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин.- М.: МГУ, 1983. – 286с.
6. Терра, Т.К. Удовлетворенность жизнью в связи с самоотношением и реализованностью [Текст]: материалы научно-практической конференции / Т.К. Терра // «Ананьевские чтения»: Изд-во С.-Петербургского университета, 2007 - С.124-125
7. Фетискин, Н.П. Социально – психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст]:учебное пособие / Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., Изд – во. Института Психотерапии. 2008. – 490с.
8. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст]:Сборник / пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана / В. Франкл. - М.: Прогресс, 1990.- 368 с.
9. Харрис, Т.А. Я хороший, ты хороший Харрис [Текст] : сокр. пер. с англ. / Т.А. Харрис .- Москва : Соль, 1993 . -171с.
10. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии [Текст] / И.И. Чеснокова.- М.: Наука, 1977. – 144с.

УДК 159.99

Т.В. Пфау, Ю.С. Лейман

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова - Абакан,
Российская Федерация

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КАК ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЮНОШЕЙ - СПОРТСМЕНОВ

Аннотация. В статье описываются результаты проведенного исследования личностных особенностей юношей-спортсменов. Выявлен фактор личностных особенностей в успешности социально-психологической адаптации спортсменов.

Abstract. The article describes the results of the study of personality characteristics of young men-athletes. The factors of personality characteristics in the success of social and psychological adaptation of sportsmen.

Ключевые слова: Уровень социально-психологической адаптации, соперничество, доминирование, сила «Я»

Keywords: Level of social and psychological adaptation, competition, domination, power of "mine"

Проблема исследования особенностей личности спортсмена сейчас вновь оказалась в авангарде спортивно-психологической проблематики. Речь идет об изучении направленности личности, об особенностях личностных структурных характеристик квалифицированных спортсменов вообще и представителей различных видов спортивной деятельности в частности. Психологическая подготовка спортсмена является сложноорганизованным целым образованием и требует применения собственных средств и методов исследования и воздействия. Более продуктивным оказался подход поиска общих проявлений личности, обуславливающих успех в спорте. К числу таких черт следует отнести: сензитивность, эмоциональную устойчивость, активность в преодолении препятствий [4]. В целом личностные особенности, как и типологические, следует учитывать в индивидуализации управления спортивной деятельностью. Роль фактора личностных особенностей в успешности спортивной деятельности также рассматривается при обсуждении проблемы надежности спортсмена [3].

Успехи отечественной спортивной психологии связаны с исследованиями А.А. Алексеева, Н.К. Волкова, Б.А. Веткина, З.И. Бирюкова, В.В. Васильева и др.[2]. Большое влияние на развитие психологии спорта оказали зарубежные психологи, такие как Б.Д. Кретти, З. Мюллер и др.[1].

Несмотря на большое количество работ, посвященных психологии спорта, особенности личности, способствующие социально- психологической адаптации юношей - спортсменов, изучены недостаточно. Целью нашего исследования было изучить особенности личности, способствующие социально – психологической адаптации спортсменов – юношей. Были использованы следующие психодиагностические методы: «Диагностика социально- психологической адаптации» К.Роджерса, Р.Даймонда; СМИЛ (Л.Н. Собчик) по шкалам: импульсивности, соперничество, доминирование, «Сила Эго»; тест руки Вагнера (Hand Test). Математические методы: U-критерий Манна- Уитни, коэффициент линейной корреляции Пирсона, SPSS Statistics (Version 17).

В исследование приняли участие 60 юношей – спортсменов, которых мы разделили на 2 подгруппы в соответствии с уровнем социально – психологической адаптации. Возраст испытуемых составил от 18 – 23 лет. Юноши занимаются спортом в среднем около 8 лет. Это такие виды спорта как баскетбол, хоккей, настольный теннис, кикбоксинг прыжки в воду и др. Исследуемые юноши имеют первый разряд, Мастер спорта 11,6%, МСМК 1,7%, 46,7% спортсменов занимали места в республиканских и городских соревнованиях. Средний возраст составил 19,2 лет.

В начале нашего исследования мы выявили уровень социально – психологической адаптации юношей-спортсменов. На основании полученных данных мы разделили спортсменов на две группы ($U=,000, *p<0,01$). 1 группа – 27 человек: юноши – спортсмены, имеющие высокий уровень адаптации, средний возраст 19,3. 2 группа – 33 человека: юноши – спортсмены, имеющие низкий и сниженный уровень социально – психологической адаптации. Результаты анализа показали, что уровень адаптации спортсмена никак не связан ни с конкретным видом спорта, ни с уровнем достижения. Адаптированные спортсмены легче преодолевают проблемные ситуации, изменение привычных социальных условий. Они активно используют приобретенные на предыдущих этапах своего развития навыки социализации, что позволяет юношам взаимодействовать с группой без вынужденных внутренних или внешних конфликтов, продуктивно выполнять ведущую деятельность, оправдывать ролевые ожидания и удовлетворять свои основные потребности.

Результаты исследования личностных особенностей юношей показали, что показатели соперничества, доминирования ($U=019, *p<0,05$) и сила Эго ($U=002, **P<0,01$) у адаптированных спортсменов значительно выше, чем у спортсменов со сниженным и низким уровнем социально – психологической адаптации. У адаптированных юношей – спортсменов более выражено стремление к конкурирующим отношениям и первенству. Спортсмены с высоким уровнем адаптации стремятся к превосходству, они способны противостоять дезорганизирующим средовым влияниям, более успешно

осуществлять самоконтроль и саморегуляцию поведения. Они принимают себя ($U=000, **p<0,01$), других ($U=000, **p<0,01$), чаще ощущают эмоциональный комфорт ($U=000, **p<0,01$), имеют интернальный локус контроля ($U=000, **p<0,01$). В стрессовых ситуациях они не склонны к уходу от проблем в мир иллюзий.

Для спортсменов со сниженной адаптацией характерна повышенная импульсивность ($u=001, **P<0,01$), мотив достижения успеха тесно связан с волей к реализации сильных желаний, которые не всегда подчиняются контролю рассудка. Поэтому у них возможен риск проявления спонтанной активности направленной на реализацию сиюминутных побуждений. Деадаптированные спортсмены ощущают эмоциональный дискомфорт, склонны к самообвинению, критически относятся к людям, имеют экстернальный локус контроля и склонны уходить в мир иллюзии в ситуации стресса ($U=000, **p<0,01$).

Статистическая обработка результатов проективного исследования личностных особенностей юношей позволило показать, что адаптированные и деадаптированные юноши отличаются по категориям «зависимость» ($U=021, *p<0,05$), «описание» ($U=016, *p<0,05$) и «напряжение» ($U=036, *p<0,05$). Так юноши-спортсмены со сниженными показателями адаптации в большей степени нуждаются в поддержке со стороны других людей, ожидают, что окружающие должны вести себя в соответствии с их намерениями и характеризуются повышенной готовностью использовать других в своих интересах. Для них характерна эмоциональная амбивалентность, повышенная нервно – психическая напряженность в широком диапазоне ситуаций, склонность к философствованию, осмысливанию ситуации вместо реальных действий. Адаптированные спортсмены отличаются эмоциональной устойчивостью, менее склонны к мечтам и фантазиям, предпочитают действовать, а не философствовать. Юноши не нуждаются в поддержке других, не считают, что окружающие должны нести ответственность за их действия, уделять им больше времени и внимания. Адаптированные спортсмены имеют позитивные, доброжелательные установки к другим людям, они способны к активной социальной жизни, коммуникабельны, эмоциональны, обладают развитой эмпатией, не стремятся оказывать давление на окружающих и демонстрировать свою индивидуальность.

Результаты корреляционного анализа результатов исследования доказали, что высокая сила «Я» у адаптированных юношей проявляется в независимости ($r=-491 *, p<0,05$), отсутствии демонстративности в поведении ($r=-416 * p<0,05$), способствует отсутствию проявления агрессии в открытом поведении ($r=-489 **; p<0,05$), наоборот, вызывает стремление к установлению эмоционально теплых отношений с людьми ($r=-592 **; p<0,05$). У спортсменов с более низким уровнем адаптации склонность к

доминированию вызывает стремление к конкуренции, соперничеству в отношениях с людьми ($r=464^*$; $p<0,01$), высокая коммуникабельность взаимосвязана с агрессивностью ($r=490^{**}$; $p<0,05$). Проявление агрессии в открытом поведении снижает показатели адаптации ($r=396^*$; $p<0,01$), является показателем недостаточной силы Эго ($r=-357^*$; $p<0,01$) и отсутствия стремления к установлению эмоционально теплых отношений с людьми ($r=-469^{**}$; $p<0,05$). Для повышения уровня социально-психологической адаптации юношам-спортсменам необходимо развивать у себя такие качества как сила «Я», коммуникабельность и отсутствие склонности к проявлению агрессии в открытом поведении.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать следующие выводы:

Регулярное занятие спортом может способствовать развитию как высокого, так и низкого уровня социально-психологической адаптации.

Юноши-спортсмены, имеющие высокий уровень социально-психологической адаптации, обладают такими личностными особенностями как выраженная сила «Я», самоуверенность, способность добиваться своего, высокий самоконтроль, интернальный локус контроля и склонность доминировать в межличностных отношениях.

Высокая сила «Я» у адаптированных юношей проявляется в независимости, отсутствии демонстративности в поведении, отсутствии агрессии в открытом поведении, вызывает стремление к установлению эмоционально теплых отношений с людьми.

Для спортсменов со сниженными показателями социально-психологической адаптации характерна повышенная импульсивность, они в большей степени нуждаются в поддержке со стороны других людей и считают, что окружающие должны уделять им больше времени и внимания. Для них характерна эмоциональная амбивалентность, повышенная нервно – психическая напряженность в широком диапазоне ситуаций, склонность к философствованию, осмысливанию ситуации вместо реальных действий.

У спортсменов с более низким уровнем адаптации склонность к доминированию вызывает стремление к конкуренции, соперничеству в отношениях с людьми, высокая коммуникабельность взаимосвязана с агрессивностью. Проявление агрессии в открытом поведении снижает показатели адаптации, является показателем недостаточной силы «Я» и отсутствия стремления к установлению эмоционально теплых отношений с людьми.

В результате исследования личных особенностей юношей-спортсменов, выявлено, что интенсивные занятия спортом в юношеском возрасте способствуют формированию разного уровня социально-психологической адаптации. Полученные результаты могут помочь спортивным психологам, тренерам, педагогам спортивных учебных заведений в формировании

свойств личности спортсмена, которые будут способствовать его успешной социально – психологической адаптации, а, следовательно, самореализации в спортивной деятельности и в жизни.

Библиографический список

1. Волков И.П. Спортивная психология в трудах зарубежных специалистов [Текст]:/ И.П. Волков. - СПб.: Питер, 2005г.
2. Волков И.П. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов [Текст]:/ И.П. Волков. - СПб.: Питер, 2002г
3. Ильин Е.П. Психология спорта [Текст]:/ Е.П. Ильин – Питер, 2008г.
4. Китаева, М.В. Психология победы в спорте / М.В. Китаева. - <http://www.yugzone.ru/articles/psy.php?id=374>
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально – психологическая диагностика личности и малых групп [Текст]:/ Н.П. Фетискин, В.В Козлов, Г.М. Мануйлов – М: Издательство института психотерапии, 2002г.

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова - Абакан,
Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В РЕСПУБЛИКЕ ХАКАСИЯ

Аннотация. В статье описываются результаты проведенного сравнительного исследования агрессивности подростков из семей мигрантов и подростков, длительно проживающих на территории Республики Хакасия.

Abstract. The article describes the results of a comparative study of aggressive teenagers from migrant families and young people, long-term residents in the territory of the Republic of Khakassia.

Ключевые слова: Категоризация социального мира, показатели агрессивности, вероятность проявления агрессии в открытом поведении

Keywords: Categorization of social world, indicators of aggression, probability of aggression in open behavior

Актуальность темы исследования определяется ростом социальной значимости миграционных процессов в современном обществе. Количество трудовых мигрантов постоянно нарастает, обостряя проблему обеспечения стабильности совместного проживания различных социальных, этнических групп в России в целом и в Республике Хакасия, в частности. В миграционном потоке в РФ дети и подростки составляют более четверти всех прибывающих переселенцев. Миграционные процессы приводят к возникновению целого комплекса «детских» проблем, важнейшими среди них являются психологические стрессы, связанные с вынужденной сменой места жительства (подростки, в силу своей зависимости от взрослых, всегда являются вынужденными мигрантами) и нарушением структуры привычных культурно-коммуникативных, родственно-семейных, природно-территориальных и других связей; трудности вживания в новую для ребенка среду общения, и как следствие нередко возникающие состояния отчужденности и отверженности, тревожности и психической напряженности, агрессивности и повышенной конфликтности и др.[1].

Возрастной кризис у подростков мигрантов, для которого характерен поиск своего места в жизни, культуре накладываются на миграционную ситуацию, вследствие чего большинство подростков-мигрантов испытывают в новых школах стресс, имеют неадекватную самооценку, что свидетельствует

о дезадаптации личности. Школьный педагог в ряде случаев не может повлиять на этот процесс в силу поведенческих и языковых барьеров во взаимодействии с подростком и его семьей в целом, что усугубляет и без того тяжелое социально-психологическое состояние личности.

Данная работа основывается на концепции категоризации социального мира Дж. Тернера. Согласно данной концепции происходит разделение его участников на «своих» (близких, понятных, похожих на меня) и «чужих» (далеких, непонятных, непохожих), основным следствием данного разделения являются ингрупповой фаворитизм и аутгрупповая враждебность[4]. Поэтому, приступая к исследованию, мы предположили, что подростки из семей мигрантов в силу трудностей, связанных с адаптацией к новым условиям проживания и новой культурной среде, будут отличаться более высоким уровнем агрессивности по сравнению со сверстниками, что будет проявляться в высоком уровне враждебности и наличии возможности реального проявления агрессивности в поведении. Для проверки этих гипотез были выбраны три методики: опросник Басса-Дарки, «Экспресс-диагностика неуправляемой эмоциональной возбудимости» (В.В.Бойко) и проективная методика HAND-тест Э. Вагнера. Полученные данные обрабатывались при помощи методов математической статистики: U - критерий Манна-Уитни.

В исследовании принимали участие две группы испытуемых в количестве 60 человек – все подростки (средний возраст составил 13.5 лет), учащиеся СОШ № 3 в г. Абакане, специализирующейся по работе с детьми мигрантов по школы, в каждой группе 15 девочек и 15 мальчиков. Первую группу составили подростки-мигранты в количестве 30 человек. Это подростки различных национальностей – узбеки 10%, азербайджане 70%, киргизы 20%. Практически у всех полный состав семьи. В основном у всех в семье работают отец и мать. Принадлежность к религии - в большей мере мусульманство.

В начале нашего исследования мы проследили за соотношением показателей проявлений агрессивности у подростков. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Статистический анализ результатов исследования доказал, что у подростков мигрантов преобладает возможность проявления физической силы против другого лица, негативизм как оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и подозрительность, проявляющаяся в недоверии и осторожности по отношению к людям. Согласно теории категоризации социального мира, это можно проинтерпретировать следующим образом. Находясь в окружении незнакомых людей, принадлежащих к другой культуре, подростки испытывают отрицательные эмоции, которые

усиливаясь подростковым кризисом, выливаются в данные проявления агрессивности.

Таблица 1. Сравнительная характеристика показателей агрессивности у подростково-мигрантов и подростков, длительно проживающих на территории Республики Хакасия (средние значения).

Название	Подростки мигранты	Проживающие на территории Рх	Уровень различий (p)
Физическая агрессия	21.90	19.20	0,009*
Вербальная агрессия	20	20	
Косвенная агрессия	16	15.85	
негативизм	25.05	15.95	0,007*
раздражение	17.03	16.99	
подозрительность	26.03	14.04	0,029*
обида	18.01	18	
Чувство вины	19.05	19.04	

$p \leq 0,01^{**}$, $p \leq 0,05^*$

Далее мы проследили за соотношением показателей проявления импульсивности - у подростков из семей мигрантов выявлен высокий уровень импульсивности, они могут не обдумывать свои поступки, быстро и непосредственно реагировать на определённую ситуацию ($p=0,014$).

Для глубинного анализа особенностей проявления агрессивности у подростков, мы провели проективное исследование (см. табл.2).

Таблица2. Сравнительная характеристика показателей агрессивности по результатам проективного исследования у подростково-мигрантов и подростков, длительно проживающих на территории Республики Хакасия (средние показатели).

название	Подростки мигранты	Проживающие на территории РХ	Уровень различий (p)
Агрессия	25.05	15.95*	0,012*
Директивность	15	15	
Аффектация	16.04	16.03	
коммуникация	16.05	16.95	
Зависимость	18.02	18	
Страх	28.05	18.95	0,009**
Экзгибиционизм	15.03	15.03	
Калечность	10	10	
Описание	12.1	12	
Напряжение	24.05	14.95	0,004**
галлюцинации	9	9	

Проективное исследование показало, что у подростков из семей мигрантов преобладает реальная возможность проявления агрессии в открытом поведении ($p=0,012$). Вероятность проявления агрессии усиливается наличием страха перед агрессией со стороны других людей

($p=0,009$) и высоким уровнем напряжения в широком диапазоне социальных ситуаций ($p=0,004$).

Таким образом, исследование полностью подтвердило выдвинутую гипотезу и результаты исследования легко можно проинтерпретировать в соответствии с теорией категоризации социального мира Дж. Тернера. Находясь в окружении незнакомых людей, принадлежащих к другой культуре, подростки из семей мигрантов испытывают отрицательные эмоции, которые усиливаясь подростковым кризисом, выливаются в негативизм, подозрительность, повышенную импульсивность, напряженность, страх перед возможной агрессией со стороны других людей и реальную возможность проявления агрессии в открытом поведении.

Данные, полученные в исследовании, могут позволить лучше осуществлять подбор и проведение мероприятий, направленных на благоприятное протекание социально-психологической адаптации детей мигрантов, повышая, тем самым, качество и эффективность общения в новой для ребенка культурной среде, что необходимо для оптимизации адаптационного процесса и тем самым увеличения эффективности образовательного процесса в школе.

Библиографический список

1. Андреева Г. М. Социальная психология [Электронный ресурс] / Г. М. Андреева. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/andrg01/index.htm>
2. Гриценко В. В. Социально-психологическая адаптация детей русских переселенцев в Российском обществе: В. В. Гриценко, Н. Е. Шустова // Психологический журнал, 2004. т. № 3: т. 25.-С.25-33.
3. Конева Е.В., Лобас М.А. Социально-психологические особенности миграционных процессов на примере русскоязычной школы // Проблемы общей и прикладной психологии: сб. статей. Научно-практическая конференция выпускников «Содружество». Ярославль, 2001. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/osobennosti-psikhologicheskoi-adaptatsii-detei-migrantov-k-russkoyazychnoi-shkole#ixzz3ghI0BXRa>
4. Сушков И. Р. Социально-психологическая теория Дж. Тернера [Электронный ресурс] / И. Р. Сушков. – Режим доступа: <http://www.psychological.ru/default.aspx?s=0&p=27&a1=695&o1=0&s1=1>

**СМЫСЛОЖИЗНЕННАЯ КОНЦЕПЦИЯ БЕЗРАБОТНЫХ
ГРАЖДАН ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА**

Аннотация. Данное исследование было проведено для выявления особенностей смысложизненной концепции безработных граждан зрелого возраста. Вследствие чего выяснилось, что безработным свойственно отсутствие веры в свои способности контролировать жизнь и у них низкая удовлетворенность процессом жизни в целом.

Abstract. This study was conducted to identify the characteristics of the concept of the meaning of life the unemployed adulthood. As a result it turned out that the unemployed tend to lack confidence in their ability to control their lives and low satisfaction with the process of life in general.

Ключевые слова: Смысловая сфера личности, смысложизненная концепция зрелых людей, удовлетворенность процессом жизни

Keywords: Semantic sphere of personality, life-purpose concept of mature people, satisfaction with life process

В отечественной и мировой психологии очень часто поднимались и продолжают рассматриваться глубокие вопросы, связанные с выбором жизненного пути и пониманием смысла жизни. Это ключ к пониманию личности вообще и конкретной личности, в частности, поскольку находит проявление во всех ее поведенческих актах, придает им смысл, является источником их смысла, объясняет отдельные поступки человека. С психологической точки зрения главным является не осознанное представление о смысле жизни, а насыщенность реальной повседневной жизни реальным смыслом. [4]

Проблема смысла жизни в психологической науке в той или иной мере затрагивается в различных зарубежных психологических школах и направлениях: психоанализе (З.Фрейд, К.Юнг), индивидуальной психологии (А.Адлер), когнитивной психологии (Д.Келли, К.Левин, Ж. Нют-тен, Э.Толмен, Х.Хекхаузен), гуманистической психологии (К.Роджерс, Д.Ройс, А.Пауэлл, Ф.Феникс). В экзистенциальной психологии проблема смысла жизни является центральным звеном всей теории (Д.Бьюдженталь, С.Мадди, В.Франкл, Э.Фромм). В отечественной науке на феномен смысла жизни обратили внимание в своих работах такие

психологи как, Б.Г.Ананьев, Б.С.Братусь, А.А.Бодалёв, А.Г.Вайзер, А.А.Леонтьев, Д.А.Леонтьев, К.Муздыбаев, В.Э.Чудновский и др. [2,4,5]

Смысловую сферу личности предлагается рассматривать как динамическую систему смысловых структур личности, существующих как в осознаваемой, так и в неосознаваемой форме. Это относительно устойчивая и автономная иерархически организованная система, включающая в себя ряд разноуровневых смысловых структур и функционирующая как единое целое.

К.А. Абульханова-Славская утверждает, что смысл жизни отражает жизненную концепцию человека, осознанный и обобщенный принцип его жизни, его жизненную цель. Способность человека переживать ценность жизни, удовлетворяться ею и составляет ее смысл. Это и способность субъекта переживать ценность жизненных проявлений своего «Я», своей личности. Смысл жизни, с одной стороны, выражает притязания и стремления личности, а с другой — определяет притязания личности и выбор тех жизненных задач, которые она берется решать; это ответственность за осуществление собственной жизни, своеобразное чувство своей субъектности, возможность творчества жизни [1].

То, что придает жизни смысл, как отмечает Д. А. Леонтьев (1993), может лежать и в будущем (цели), и в настоящем (чувство полноты и насыщенности жизни), и в прошлом (удовлетворенность итогами прожитой жизни). Осмысленность жизни — не однородная структура. По мысли Д.А. Леонтьева, индикаторами смысла жизни являются смысложизненные ориентации, которые можно соотнести с основными периодами жизни: прошлым, настоящим и будущим. Человек может черпать смысл своей жизни в каком-то из этих периодов или во всех вместе. Субъективная смысложизненная концепция — это личностная, индивидуальная обобщенная система взглядов на цели, процесс и результат своей жизни, в основе которой лежат ценности, потребности, отношения и конструкторы конкретной личности [4].

Актуальность проблемы исследования заключается в том, что в связи с возникновением такого относительно нового для нашего общества социально-экономического явления, как безработица, остро встала проблема изучения ее влияния на психическое состояние человека и поиска эффективных мер устранения ее негативных последствий. В основном государственная услуга по психологической поддержке направлена на повышение мотивации безработного к труду, а разрешение каких-либо личностных проблем уходит на задний план. Следует учитывать то, что сильные отрицательные эмоции и физические реакции на потерю работы истощают психику людей и становятся тормозом активности, что отрицательно сказывается на поисках новой работы.

Стоит полагать, что статус безработного в какой – то мере сказывается на процессах смыслообразования, так как одним из глубинных психических образований личности является смысл его жизни. Мы предположили, что наличие или отсутствие профессиональной деятельности оказывает существенное влияние на смысложизненную концепцию зрелых людей. В исследовании были использованы методы: тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (автор Д.А. Леонтьев); опросник «Отношение к жизни, смерти и кризисной ситуации» (автор А.А. Баканова); методика смысложизненной направленности личности Д.В. Желателева; метод математической статистики: IBM SPSS Statistics 22.0 U – критерий Манна – Уитни.

Соответственно цели исследования была подобрана выборка из 2-х групп: 1 группа - неработающие граждане, состоящие на учете в КГКУ ЦЗН г. Минусинска и имеющие статус безработных (экспериментальная группа) не менее 1 года, 2 группа – успешно работающие граждане (контрольная группа). В каждой группе по 30 человек, из них 15 женщин и 15 мужчин. Образование испытуемых средне специальное. Возраст испытуемых, согласно возрастной периодизации Г. Крайга 40 –60 лет, то есть средняя зрелость (зрелость). Средний возраст – 45,7 лет. Общая численность выборки составила 60 человек. Группы уравнены между собой по семейному статусу и наличию детей.

Результаты сравнительного анализа отношения к основным экзистенциальным данностям, к себе и кризисной ситуации безработных и работающих граждан зрелого возраста мы поместили в таблицу 1.

Таблица 1. Сравнительная характеристика среднегрупповых показателей отношения безработных и работающих граждан к основным экзистенциальным данностям, к себе и кризисным ситуациям

Группы критерии	Безработные граждане	Работающие граждане	Уровень различий (p)
Принятие изменчивости жизни	4,3	6,2	,000**
Жизнь как рост	4,7	5,1	
Принятие жизни	5,2	5,9	
Онтологическая защищенность	5,0	6,7	,001**
Принятие себя	4,7	6,5	,000**
Стремление к росту	4,3	7,6	,000**
Ответственность	5,6	5,9	

Концепция смерти	3,6	4,9	,016*
Принятие чувств по отношению к смерти	6,1	6,4	,000**
Принятие смерти	4,3	4,3	
Наличие смысла жизни	4,5	4,4	
Наличие смысла смерти	3,7	4,7	,021*
Наличие смысла в кризисной ситуации	5,9	5,6	
Концепция кризисной ситуации	5,8	8,0	,001**

Прим.* $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$

Из таблицы видно, что большинство работающих граждан принимают изменчивость жизни (6,2), что является показателем не только наличия способности более эффективно справляться с возникающими кризисными ситуациями и видеть в них возможность получения нового опыта, но и как показатель стремления к личностному росту. В свою очередь безработные граждане более склонны к построению психологических защит в критических ситуациях и меньше видят в них возможность собственного роста (4,3).

Работающим (6,7) в отличие от безработных (5,0) присуща онтологическая защищенность, что в зрелом возрасте переживается, как психологический комфорт, доверие по отношению к себе, другим и миру в целом. Таким образом, у безработных отмечается присутствие в личном опыте актуальных неразрешенных детских конфликтов, что как следствие дает недоверие, небезопасность и дискомфорт в отношениях с собой, другими людьми и миром.

Так же из таблицы видно, что принятие себя как единство телесных и психологических аспектов в большей степени характеризует работающих граждан (6,5), это свидетельствует о принятии личностью своей индивидуальности и в более широком смысле – о гуманистической позиции по отношению к себе, другим и миру. В отличие от них, безработные граждане (4,7), больше склонны к самоотвержению и дезинтеграции личности. Присутствует склонность воспринимать себя излишне критично. Симпатия к себе у них недостаточно выражена, проявляется эпизодически. Кроме того, следует отметить, что неуверенность в себе ослабляет сопротивление средовым влияниям. Повышенная чувствительность к замечаниям и критике окружающих в свой адрес делает их обидчивыми и ранимыми, склонными не доверять своей индивидуальности.

Далее наблюдается значительное отличие данных по шкале стремление к росту. Высокий балл характерен работающим (7,6), что говорит о преобладающей «бытийной» направленности личности, которое выражается в позиции «Я – творец жизни». В свою очередь низкий балл безработных (4,3) свидетельствует о «дефицитарной» направленности личности, выражающееся в позиции «Я – потребитель жизни».

Наблюдается различие значений по шкале концепция смерти. Таким образом, безработным гражданам (3,6) свойственно атеистическое представление о смерти. Они видят в смерти тела окончательное завершение жизни. Соответственно по шкале наличие смысла смерти у безработных (3,7) низкое значение, что свидетельствует об отсутствии каких-либо представлений о смысле смерти в целом. А работающие (4,9) полагают, что существует какая-либо форма жизни после смерти (посмертное существование души, переселение души в другое тело, жизнь в раю или аду и т.д.). Их представление о смерти – религиозное. Также высокий балл шкалы наличие смысла смерти (4,7) свидетельствует о том, что работающие граждане имеют какие-либо представления о смерти.

Продолжая анализировать таблицу, мы видим, что принятие чувств по отношению к смерти выше у работающих граждан (6,4), что говорит не только о сформированности концепции смерти, но и о представлении о жизни и возможности роста. Для данной группы характерно осмысленное отношение к жизни, умение извлекать опыт из кризисных ситуаций. Принятие собственных чувств по отношению к смерти свидетельствует о проделанной личностью внутренней работе, которая помогает сформировать осмысленное отношение не только к собственной смерти, но и к жизни. Безработные люди (6,1) наоборот не способны к формированию концепции смерти, присутствует наличие психологических защит в размышлениях о смерти, что может являться признаком низкой рефлексии над экзистенциальными проблемами, своей жизнью и, в частности, опытом, получаемым из кризисных ситуаций. Непринятие концепции смерти и своих чувств по отношению к ней блокирует формирование не только концепции смерти, но и развитие представлений о жизни как о возможности роста.

По шкале концепция кризисной ситуации имеется значительная разница между безработными (5,8) и работающими (8,0) гражданами. Из этого следует, что безработным свойственно отношение к кризисной ситуации, как к опасности. Они ориентированы в кризисе лишь на его негативные стороны, потери, страдания и мученичества. В то время как группа работающих относится к кризису как к возможности. Это характеризуется отношением к кризисной ситуации, как к опыту, позволяющему развиваться дальше, самосовершенствоваться, получать через кризисы, помимо негативного, также и позитивный опыт. Также это свидетельствует о более гармоничном

образе Я, нежели чем у безработных, о стремлении к росту и принятии своей жизни и себя.

Результаты сравнительного анализа показателей смысложизненных ориентиров безработных и работающих граждан зрелого возраста мы поместили в таблицу 2.

Таблица 2. Сравнительная характеристика среднегрупповых показателей смысложизненных ориентиров безработных и работающих граждан

Группы критерии	Безработные граждане	Работающие граждане	Уровень различий (p)
Цели в жизни	27,2	37,6	,000**
Процесс жизни	25,9	35,1	,000**
Результативность жизни	22,1	30	,000**
Локус контроля - Я	17,5	24,4	,000**
Локус контроля - жизнь	25,4	33,6	,000**

Прим. **P ≤ 0.01

Таким образом, низкий балл по шкале цели в жизни у группы безработных (27,2) свидетельствует об отсутствии в жизни испытуемых целей на будущее, которые должны придавать жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Также это говорит о том, что безработные живут сегодняшним или вчерашним днем. В свою очередь работающие граждане (37,6) отличаются наличием целей в будущем, это характеризует их как людей целеустремленных с одной стороны и прожекторов с другой, то есть существует вероятность того, что планы не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию.

Также из таблицы видно, что показатель по шкале процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни значительно высокий у группы работающих граждан (35,1). Данный показатель говорит о том, что испытуемые воспринимают процесс своей жизни как наиболее интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. В то время как низкий показатель безработных граждан (25,9) – признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем.

Следует отметить различие восприятия результативности своей жизни и удовлетворенности самореализацией. Группа безработных (22,1) оценивая пройденный отрезок пути, не ощущает в полной мере продуктивность и осмысленность прожитой ее части. Напротив, испытуемые группы работающих граждан, имея высокий балл (30,0), характеризуют себя как

людей, которые доживает свою жизнь при этом, осознавая, что прошлое способно придавать смысл остатку жизни, то есть их будущему.

Далее из таблицы мы видим, что работающим гражданам (24,4) присуще представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора. А безработным (17,5) свойственно неверие в свои силы контролировать события собственной жизни и строить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

Также в таблице мы наблюдаем видимое различие по шкале локус контроля – жизнь. Таким образом, работающие граждане (33,6) убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. В свою очередь безработные (25,4) отличаются фатализмом и убежденностью в том, что жизнь неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Результаты сравнительного анализа смысложизненной направленности безработных и работающих граждан зрелого возраста мы поместили в таблицу 3.

Таблица 3. Сравнительная характеристика среднегрупповых показателей смысложизненной направленности безработных и работающих граждан

Направленность	Безработные граждане	Работающие граждане	Уровень различий (p)
Общее кол-во	10,5	12,1	
М (материальная)	2,9	3,9	,013*
С (социальная)	2,7	2,9	
Д (духовная)	5,0	5,2	

Прим.* $P \leq 0.05$

Анализируя таблицу, можно сделать вывод о том, что работающим гражданам (3,9) присуща материальная жизненная направленность.

Данный показатель жизнедеятельности определяется материальными мотивами, ценностями. Испытуемые данной группы придают большое значение материальной сфере и у них в этом плане все достаточно хорошо организовано. В свою очередь низкий балл безработных граждан (2,9) характеризует их как людей мало уделяющим внимание материальной сфере. Отсутствие склонностей добиваться больших финансовых успехов. То есть материальной сфере безработные придают небольшое значение, соответственно в это направление вкладывается мало сил.

Показатели двух других направленностей личности, духовной (5,0; 5,2) и социальной (2,7; 2,9), у безработных и работающих находятся приблизительно на одном уровне.

Таким образом, по результатам нашего исследования можно сделать следующие выводы:

1. Безработные граждане более склонны к построению психологических защит в критических ситуациях, меньше видят в них возможность собственного роста и относятся к ним, как к опасности. Они ориентированы в кризисе лишь на его негативные стороны. Также у них присутствует психологическая защита в размышлениях о смерти, что может являться признаком низкой рефлексии над экзистенциальными проблемами.

2. В личном опыте присутствуют актуальные неразрешенные детские конфликты, что как следствие дает недоверие, небезопасность и дискомфорт в отношениях с собой, другими людьми и миром. Отсутствие профессиональной деятельности способствует развитию самоотвержения и дезинтеграции личности. Также им свойственна «дефицитарная» направленность личности, выражающаяся в позиции «Я – потребитель жизни».

3. Безработным гражданам свойственно неверие в свои силы контролировать события собственной жизни и строить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Цели на будущее, которые должны придавать жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, отсутствуют. Они убеждены в том, что жизнь неподвластна сознательному контролю и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

4. Оценивая пройденный отрезок пути, безработные не ощущают в полной мере продуктивность и осмысленность прожитой ее части. Они живут сегодняшним или вчерашним днем и неудовлетворенны своей жизнью в настоящем.

5. Безработные характеризуются, как люди, мало уделяющие внимания материальной сфере. У них отсутствуют склонности добиваться больших финансовых успехов. То есть материальной сфере безработные придают небольшое значение, соответственно в это направление вкладывается мало сил.

6. В результате исследования не выявлены половые различия, что доказывает отсутствие ярко выраженных половых различий в зрелом возрасте в процессах смыслообразования в ситуации безработицы.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Изд-во «Мысль», 1991. – 299 с.

2. Братусь, Б.С. К изучению смысловой сферы личности [Текст] / Б.С. Братусь // Вестник Московского Университета. – Серия 14. Психология. – 1981. – №2. – С. 46-56.
3. Слотина Т.В. Психология личности [Текст]: учебное пособие / Т.В. Слотина. – СПб.: Питер, 2008. – 304с.
4. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст]: монография. – 2-е изд., испр. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
5. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст]: сб. науч. раб. / общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. – М.: Изд-во Прогресс, 1990. – 368 с.

УДК 159.9**П.В. Сабанин, Л.Ф. Чупров, Н.В. Ропотько**

Московский городской педагогический университет (ГБОУ ВПО МГПУ) -
Москва, Российская Федерация

Научный журнал «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири»
- Черногорск, Российская Федерация

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №4» г. Черногорска -
Черногорск, Российская Федерация

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования особенностей развития словесно-логического мышления детей. Исследовались учащиеся младших классов общеобразовательных школ городов Москва и Черногорск (Хакасия). Использована методика «Словесные субтесты» (Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова, Л. Ф. Чупров, 1989). Обсуждаются полученные результаты.

Abstract. In article results of an experimental research of features of development of verbal thinking of children are presented. Pupils of elementary grades of comprehensive schools of the cities of Moscow and Chernogorsk (Khakassia) were investigated. The technique «Verbal subtests» (by L. I. Peresleni, E. M. Mastjukova, L. F. Chuprov, 1989). The received results are discussed.

Ключевые слова: Словесно-логическое мышление, учащиеся, младший школьный возраст, методика «Словесные субтесты»

Keywords: Verbal thinking, pupils, younger school age, a technique «Verbal subtests»

Умение оперировать логическими приемами мышления рассматривается в качестве одного из ключевых метапредметных показателей результат обучения младших школьников. Согласно системно-

деятельностному подходу познавательное развитие младшего школьника зависит от содержания образования, а также от взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей и способов организации образовательной деятельности.

В связи с этим большое значение приобретает практическая деятельность психолога, направленная на изучение особенностей словесно-логического мышления младших школьников с углубленным анализом полученных результатов.

Полученные данные являются необходимым инструментом экспертного анализа для психолога и способствуют определению соответствия выстроенного процесса обучения с возможностями ребенка и его эффективности, а также являются необходимым критерием для определения направленности психолого-педагогической помощи всем участникам образовательного процесса.

Необходимо отметить, что практическому психологу нужны знания и представления об особенностях нормального развития психики детей и популяционных закономерностей формирования психических процессов. Это обусловлено тем, что на психическое развитие детей, влияют культурные вариации и условия жизнедеятельности.

Испытуемые.

Проведенное исследование словесно-логического мышления у младших школьников города Москвы (92 чел.) и города Черногорск, Республики Хакасия (99 чел.).

Методика исследования.

Исследование проводилось с помощью методики исследования словесно-логического мышления, известной в психодиагностической практике под названием: «Словесные субтесты» по Л. И. Переслени, Е. М. Мастюковой, Л. Ф. Чупрову, 1989 [1; 2; 3; 4; 5].

Это позволило расширить представление о значении социального основания в детерминации познавательного развития в младшем школьном возрасте, выявить особенности в мыслительной деятельности. Методика состоит из 4-х субтестов, направленных на изучение общей осведомленности (I субтест), классификацию (II субтест), установление закономерностей по аналогии (III субтест), обобщение понятий (IV субтест). В заданиях субтеста 1 ребенку необходимо определить подходящее слово, например: «В нашей стране не живет ... соловей, аист, синица, страус, скворец».

В заданиях субтеста 2 ребенок должен исключить лишнее слово, например: «Река, озеро, море, мост, пруд».

В заданиях субтеста 3 от ребенка требуется найти из пяти предложенных слов такое, которое соответствует по аналогии образцу, например: «Огород / морковь = сад / (забор, грибы, яблоня, колодец, скамейка)».

Наконец, в заданиях субтеста 4 необходимо обобщить два понятия, например: «Лето, зима» или «Шкаф, диван» и др.

Каждый субтест состоит из 10 заданий, при правильном решении задания дается один балл, а при неправильном дается еще одна попытка подумать (стимулирующая помощь по В. Л. Подобеду), за решение задания со второй попытки начисляется 0,5 балла. При проведении анализа учитывались результаты выполнения заданий отдельных субтестов, сумма баллов за все 4 субтеста (общий балл) выполненных ребенком самостоятельно и со стимулирующей помощью. Этот суммарный показатель позволяет определить уровень успешности по формуле.

При обработке результатов для каждого ребёнка подсчитывают сумму баллов за первую и вторую попытки по каждому из субтестов и общую суммарную балльную оценку за все 4 субтеста в целом.

Оценка успешности (ОУ) определяется по формуле:

$$OY = \frac{X * 100\%}{40}$$

где X – сумма баллов, набранная за все 4 субтеста. Оценка результативности производится по сумме баллов, полученных за все задания с первой и второй попыток, и определяется уровень успешности:

IV (наивысший) – 100-80,0%; III – 79,9-65,0%; II- 64,9-50,0%; I -49,9% и ниже.

На основании этих данных можно осуществлять определение общего уровня успешности по выборке в целом.

Результаты и обсуждение.

Результаты исследования показали, что у большинства детей из обеих групп был определен IV уровень успешности (у 73% - московских детей и 77% - у детей города Черногорск).

Главной отличительной чертой является различие в результатах I и II уровня успешности, так в московской группе с I уровнем успешности детей выявлено не было, а в группе детей из Черногорска их обнаружено 3%.

Со II уровнем успешности выполнения заданий по методике «Словесные субтесты» наблюдалась обратная ситуация: среди выборки московских детей было выявлено 7 %, а у детей города Черногорска всего 1%.

Мы предполагаем, что данные результаты обусловлены особенностями в реализации образовательной политики. Так для школ Черногорска свойственен инклюзивный подход в обучении и отсутствие специализированных школ для детей с ЗПР, а московская система образования построена с учетом использования специализированных коррекционных школ для детей с особыми образовательными нуждами. Успешность выполнения, соответствующая I и II уровням, может быть обусловлена наличием отклонений в умственном развитии (например,

задержка психического развития), а также социально-бытовой и педагогической запущенностью, причем I первый уровень успешности – это показатель, возможно, более глубокого дефекта в развитии, вплоть до умственной отсталости.

Сравнение полученных результатов, с помощью критерия U-критерий Манна-Уитни, показало статистически значимые различия в актуально развитии словесно-логического мышления по «общему баллу» на уровне $p < 0,05$. Средний ранг у московских детей - 87,32, у детей из Черногорска - 103,02. Также были получены статистически значимые различия на уровне $p < 0,05$ по II субтесте («классификация понятий») и III («умозаключение по аналогии»), также как и по «общему баллу» средние ранги выше в группе детей из города Черногорска.

Общие выводы.

Анализ результативности выполнения субтестов показал, что для младших школьников обеих групп (как города Москвы, так и города Черногорска) среди всех четырех субтестов большую сложность представляют задания на классификацию понятий и умозаключение по аналогии.

Полученные отличительные особенности словесно-логического мышления младших школьников, относящихся к разным городским популяциям, показали, что на познавательное развитие детей влияет социальный фактор (социально-экономические условия), культурные вариации и условия жизнедеятельности в целом. Полученные результаты расширяют представления о значении социального основания в детерминации познавательного развития в младшем школьном возрасте.

Библиографический список

1. Переслени, Л.И., Мастюкова, Е.М., Чупров, Л.Ф. Особенности словесно-логического мышления младших школьников в аспекте диагностики интеллектуальной недостаточности // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1989. – Том 89. – Вып. 3. – С. 35-39.
2. Переслени, Л.И., Мастюкова, Е.М., Чупров, Л.Ф. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня умственного развития младших школьников (учеб.-метод. пособие). – Абакан: АГПИ, 1990. – 68 с.
3. Психодиагностика особенностей словесно-логического мышления младших школьников (метод. рекомендации) / авт.-сост.: Переслени, Л.И., Мастюкова, Е.М., Чупров, Л.Ф. – Абакан: АГПИ, 1990. – 28 с.
4. Чупров, Л.Ф. Методика «Словесные субтесты»: опыт доработки и применения // Журнал практического психолога. – 1997. – № 4. – С. 24-41.
5. Чупров Л., Сабанин П. Словесно-логическое и наглядно-образное мышление у младших школьников (особенности сельских и городских учащихся). — LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014 (2014-06-12) — ISBN-13: 978-3-659-55578-7. — 52 с.

Узбекского государственного университета мировых языков - Ташкент,
Республика Узбекистан

МАНИПУЛЯТИВНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ: ОСНОВНЫЕ ПРИЗНАКИ И ИНДИКАТОРЫ

Аннотация. В данной статье представлен критико-теоретический анализ исследований, направленных на выявление симптоматичных признаков и принципов реализации манипулятивного подхода в педагогическом взаимодействии.

Abstract. The critical-theoretical analysis of the researches directed on revealing symptomatic attributes and principles of realization manipulative of the approach in pedagogical interaction is presented in this article.

Ключевые слова: Манипуляция, педагогическое общение, поведение, психологические факторы, личность педагога, психическое развитие

Keywords: Manipulation, pedagogical dialogue, behavior, psychological factors, the person of the teacher, mental development

Взаимодействие в системе “учитель-учащийся” строится и развивается на основе своеобразных принципов межличностных отношений. Особый статус обеих сторон в системе отношений представляет свои требования к их эффективной организации. Вероятно, ни в какой другой сфере индивидуальные особенности и профессиональные качества педагога так ярко не проявляются как в процессе общения с учащимися. Естественно, педагог организует это общение на основе своих представлений о роли учителя и процесса образования в личностном становлении учащихся.

Как в любом другом виде профессионального общения взаимодействие педагога с учениками подразумевает активизацию рефлексивных процессов в сознании педагога, стимулом которых выступают соответствующие ответные реакции учащихся. Другими словами, в педагогическом общении также имеется возможность самосознания через взгляд на самого себя глазами учащихся. Несомненно, это важнейший фактор профессионального самосознания и организации самовоспитания педагога как специалиста. Этому процессу может препятствовать широкий круг контрфакторов. Среди таких факторов существенную роль может сыграть манипулятивная установка педагога на взаимодействие с учащимися, поскольку при этой тактике общения резко сокращается и объем обратных сигналов учеников, передаваемых учителю, и его восприимчивость к ним. Для профилактики такой негативной ситуации очень важно, чтобы педагог научно обоснованно

имел возможность отслеживать свои поведенческие проявления с точки зрения уровня манипулятивных тенденций в них. В данной статье мы попытались обобщить научный опыт в этом направлении и представить список конкретных признаков, а также принципов проявления манипулятивного педагогического поведения.

Как известно, под манипуляцией в психологической науке понимается вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающими с его актуально существующими желаниями [3]. Как отмечает Р.В.Овчарова в практическом смысле манипуляция — это действия, направленные на «прибирание к рукам» другого человека, помыкание им, производимое настолько искусно, что у того создается впечатление, будто он самостоятельно управляет своим поведением [5].

Согласно, определению Э.А.Щегловой склонность педагогов к манипулированию представляет собой общеличный конструкт, существующий в форме психологической готовности к актуализации у учащихся намерений, не совпадающих с их актуально существующими желаниями, потребностями и мотивами и проявляющийся в виде воздействий на учеников, которые могут выступать как в форме педагогического воздействия (в рамках педагогического взаимодействия), так и выходить за его пределы, в предельных случаях полностью замещая его. Как показывают ее исследования манипулирование в профессионально-педагогической деятельности может принимать различные формы [7]:

-выступить в роли неосознаваемых (или мало осознаваемых) операций, спровоцированных конкретными условиями и направленных на адаптацию или сохранность личностных структур от негативных воздействий;

-применяться в качестве действий, направленных на достижение конкретных целей, содержание которых определяет амбивалентность манипулятивных приемов (во благо манипулятора или для достижения социально-значимых целей);

-представлять собой стратегию поведения, подчиненную личностным смыслам и ценностям, отражающим эгоистическую направленность и макиавеллистские убеждения (макиавеллизм — от имени итальянского философа и государственного деятеля Никколо Макиавелли, которым продвигалась идея о целесообразности манипулятивного управления людьми [4, с.16]).

Согласно данным диссертационного исследования И.В.Девятовской при переходе учителей с одной стадии профессионального становления, на другую выраженность психологических особенностей выученной беспомощности, т.е. психологического состояния, возникающего у человека после достаточно длительного негативного воздействия, избежать которого не удастся, изменяется. В процессе профессионального становления учителя

достоверно повышается уровень мотивации к успеху, а также контроль за действием при планировании и реализации действия переориентируется с контроля за эмоциональным состоянием и мыслями, связанными с неуспехом, на контроль за процессом реализации действия. А также, при переходе с одной профессиональной стадии на другую наблюдается статистически достоверное изменение уровня выраженности ряда стратегий преодолевающего поведения: снижается уровень выраженности неконструктивных стратегий преодоления (манипулятивных, асоциальных и агрессивных действий) [2].

Е.В.Самаль выделяет следующие признаки манипулятивности педагогического подхода: 1) педагог реализует формальное общение, используя методы сверхконтроля, эмоционального и административного давления, вызывая у учащихся чувство страха, подавленности, пассивного послушания; 2) педагог работает на результат, он хорошо знает, чего он хочет и стремится достичь своей цели, используя любые средства, предоставляемые его профессией; 3) педагог-манипулятор не заботится о психологическом комфорте учащегося, не анализирует, что чувствует последний, как он относится к обучению и преподавателю; 4) педагог обычно называет своих учащихся только по фамилии, часто называет своего учащегося в третьем лице в его присутствии. В целом, Е.В.Самаль на основе анализа причин манипулятивного поведения педагога приходит к выводу о том, что манипуляторство в преподавательской деятельности есть своеобразный способ психологической защиты [6].

М.В.Богуславский важным признаком манипулятивного подхода в педагогическом взаимодействии считает, что педагог-манипулятор больше всего не любит прямого вопроса о том, какие же цели он ставит и чего, собственно, добивается, всячески уходит от ответа, или же формулирует цель предельно туманно. Встречаясь с воспитанниками, такой педагог занимает отстраненную «незаметную» позицию. Открыто и искренне заявляет, что он не знает, чем им нужно заняться, как найти выход из сложившейся ситуации и т.п. И приглашает всех питомцев предлагать свои идеи, способы решения проблемы, виды деятельности. Тем самым педагог избавляется от двух негативных «родимых пятен» авторитарной педагогики - пассивности и безответственности воспитанников, охотно делегирующей свою активность педагогу, четко ставящему цель предстоящей деятельности, определяющему формы, а значит, берущему на себя ответственность за конечный результат [1].

Р.В.Овчарова отмечает такую характерную особенность педагога-манипулятора как «туннельное видение» - видеть и слышать то, что он хочет [5, с.36]. Кроме этого автор указывает на такие индикаторы манипуляции, о которых должен знать педагог:

- а) дисбаланс в распределении ответственности за совершаемые действия и принимаемые решения;
- б) деформация в соотношении выигрыш — плата;
- в) наличие силового давления на личность;
- г) необычность ситуации взаимодействия (необычность мишеней воздействия, компоновки информации, несоответствие вербального и невербального поведения, стремление вызвать стереотипную реакцию);
- д) необычность психологических реакций адресата (появление психологических автоматизмов, регрессия к инфантильным реакциям, скоропалительное принятие решений, состояние суженности сознания, изменение фоновых состояний — суетливость, напряженность, агрессия, обида и др.) [5, с.88].

Таким образом, несмотря на то, что по своей сути манипуляция, в том числе, в педагогике подразумевает скрытость намерений, ряд симптоматичных признаков позволяют выявлять ее в поведении педагога. Мы полагаем, что выделенные в статье признаки и индикаторы могут использоваться на практике в двух направлениях: во-первых, эти характерные особенности могут быть использованы педагогами как некоторые точки опоры в самоанализе педагогического поведения; во-вторых, данные признаки могут служить в качестве набора характеристик в экспертном оценивании индивидуального стиля деятельности педагога.

Библиографический список

1. Богуславский М.В. Лабиринты манипулятивной педагогики // Директор школы. 2002. № 9. С. 35-38.
2. Девятковская И.В. Психологические особенности выученной беспомощности личности учителя: автореф. дис. ... к. психол. н. – М.: Моск. психолого-соц. ин-т, 2006. - 23 с.
3. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. — 344 с.
4. Знаков В.В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении // Вопросы психологии. – Москва. 2002. - № 6. – С. 45-54.
5. Овчарова Р.В. Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом. - Курган: изд-во Курганского гос. ун-та, 2006. – 187 с.
6. Самаль, Е.В. От манипуляций к самоактуализации – путь к психологическому здоровью педагога // Здоровье педагога: проблемы и пути решения: Сб. науч. статей заочной Всерос. научно-практ. Интернет-конф. Омск, июнь-сентябрь 2010 г. – Омск: Полиграфический центр «КАН». – С. 37–43.
7. Щеглова Э.А. Склонность к манипулированию и формы ее проявления в профессионально-педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Томск: Том. гос. ун-т, 2009. - 23 с.

УДК 159.9

Н.Ю. Стоюхина

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского -
Нижний Новгород, Россия

ОТРАЖЕНИЕ ИСТОРИИ СОВЕТСКОЙ ПСИХОТЕХНИКИ 1920-1930-Х ГГ. В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ОБЗОР ИСТОЧНИКОВ

Аннотация. В статье автор рассматривает существующие научные историко-психологические источники, где освещается история советской психотехники с 1921 г. по 1936 г. Общим является выделение роли Г. Мюнстерберга в становлении научно-практической отрасли, подчеркивание важности экономического фактора в становлении психотехники, о судьбах конкретных ученых-психотехников написано мало. Большие расхождения видны у авторов по вопросу о закрытии психотехники.

Abstract. The author considers the existing scientific historical and psychological sources, which highlight the history of the Soviet psychotechnics from 1921 to 1936. The common factor is the allocation of roles of H. Münsterberg in scientific and practical industry, underlining the importance of the economic factor in the development of psychotechnique. There were little or nothing written about the fate of the specific scientists. Different views can be seen on the closing of psychotechnics.

Ключевые слова: Советская психотехника, историко-психологические исследования, научная литература, Г. Мюнстерберг

Keywords: Soviet psychotechnic, historical and psychological sources, scientific literature, H. Münsterberg

Проблема историко-психологического источниковедения при изучении истории психологии – одна из актуальных. В.А. Кольцова, определяя задачи психологического источниковедения – рассмотрение природы исторических источников как продуктов человеческой деятельности, носителей информации о психологических характеристиках субъектов, их знаниях и представлениях; описание и классификация исторических источников с позиции их значения в исследовании развития психологического познания; определение направлений поиска исторических источников и формирование источниковой базы истории психологии; выявление путей извлечения и интерпретации содержащегося в источнике психологического знания [15, с. 286], – подчеркивает важность источниковедения как главной составляющей частью системы познания прошлого. Отсюда следует необходимое условие профессионального историко-психологического исследования – овладение

методами источниковедческого анализа, умение дать полную и адекватную оценку источника с учетом его информационных возможностей и места в системе источниковой базы, компетентность исследователя в области источниковедения [15, с. 288].

Историческим источником принято считать носитель информации, искомой человеком и удовлетворяющей тем самым его познавательные потребности [15, с. 290]. Русский религиозный философ, историк культуры, историк-медиевист, поэт Л.П. Карсавин отмечал, что «вживаясь» в источник, как часть минувшего, можно получить потенциальную возможность изучения гуманитарного знания «При достаточном понимании и правильной оценке источников, как частей прошлого, сами собою бледнеют и теряют силу жалобы на субъективность и ненадежность по сравнению с методами естественных наук метода исторического» [13, с. 38].

Как замечает А.Я. Гуревич, «проблема, поставленная историком, определяет выбор источников, которые он исследует. Более того, ...он “создает” свой источник. Выбрав для анализа определенный памятник прошлого, историк расчленяет его и перестраивает в свете своей проблемы» [6, с. 4]. Самая главная задача, которую должен решить исследователь-историк – «демистифицировать» источник через расшифровку сознания его творца, через понимание строя мыслей, воззрений и умственных навыков его создателя и его социальной среды»; это «трудоемкая процедура постижения ментального универсума людей, сформированных иной культурой, потаенных установок их сознания, возможно, ими самими не осознанных и не прорефлектированных» [6, с. 5]. Согласимся с М.М. Бахтиным в том, что историк вступает с людьми прошлого в своего рода «диалог» при условии задавания создателю источника правильных вопросов, обнаруживает свою неисчерпаемость, способность раскрывать все новые аспекты прошлого: «при его посредстве люди иной эпохи нарушают молчание, и историк способен расслышать их речи. ...Понятие диалога указывает на то, что во взаимодействие вступают два рода психики – психика современного человека с психикой человека прошлого» [6, с. 6].

Следующая задача, вытекающая из первой: сочетать два подхода – «извне», «когда общество прошлого рассматривается с позиций внешнего наблюдателя, прилагающего к материалу источников критерии и понятия современности», и «изнутри», связанный «с проникновением во внутренний мир людей изучаемой эпохи, подход, при котором изучается их собственный взгляд на самих себя, на свой социальный мир и природное окружение» [6, с. 6]. Их сопоставление необходимо, т.к. только так можно открыть возможность увидеть общество и культуру прошлого исторически верно и «стереоскопично».

Следование принципам формирования источниковой базы истории психологии, описанным В.А. Кольцовой, обеспечивают формирование полной и адекватной исследуемой проблемы источников, условием достижения глубокого и объективного историко-психологического исследования: принцип объективности, принцип валидности, принцип полноты и репрезентативности, принцип комплексности, принцип системно-иерархического строения, принцип историзма, принцип конкретности, принцип субъективно-деятельностного подхода, принцип единства логического и исторического [15, с. 286]. В.А. Кольцова предлагает следующую классификацию исторических источников при изучении истории психологии: 1. письменные источники – основной массив документы, раскрывающих историю развития психологической мысли; 2. вещественные источники – используемые учеными научные приборы, предметы быта, украшения, ритуальные предметы и т.д.; 3. устные источники – мифы, былины, анекдоты сказки и т.д.; 4. изобразительные источники (произведения живописи, иллюстрации в книга, схемы, диаграммы и т.д. [там же]).

Современные историки, специалисты по источниковедению, выделяют в отдельный класс российские источники XX в., выделяя при этом: законодательные источники, программные, уставные и директивные документы политических партий и общественных организаций, акты, делопроизводственные материалы государственных учреждений и общественных организаций, статистические источники, материалы планирования развития народного хозяйства, публицистика (официальная периодическая печать, неофициальная, свободная, альтернативная периодическая печать), источники личного происхождения (мемуары и дневники, письма), источники российской эмиграции, документы политических партий и союзов, общественных групп, творческих объединений, национальных и религиозных организаций, архивные материалы [11, с. 28]. По мнению авторов, этот временной пласт источников мало изучен и, к тому же, имеет свои особенности, где самое главное – своеобразный язык советского общества с его «новоязом», иносказаниями и умолчаниями, лозунгами, плакатами, призывами партруководства.

Что касается исторических источников по истории психотехнике, то они все относятся к письменным источникам: научные монографии и статьи, в т.ч. статьи и выступления психологов по случаю юбилейных советских дат; учебная литература; мемуары, автобиографическая литератур; биографические статьи и монографические исследования о научной судьбе конкретных психотехников; словари; художественная литература.

При изучении советской психотехники 1920-1930-х гг. научные монографии и статьи по истории психологии становятся основным источником получения историко-психологического знания.

Одной из первых работ, где была проведена попытка осмыслить пройденный за 30 лет путь советской психологией, был доклад Б.М. Теплова в Доме Союзов в Москве осенью 1947 г. После тридцати лет Советской власти, победы в Великой Отечественной войне подводились итоги научного развития. После критики буржуазной науки с ее несостоятельными попытками построения психологии и критики дореволюционной психологии в России, Б.М. Теплов переходит к обзору развития советской психологии: I и II Всероссийские съезды по психоневрологии (1923 и 1924 гг.), где был «дан бой» идеалистической психологии, первые опыты построения материалистической психологии, окончившиеся перестройкой психологии на основе ленинского философского наследия. Но все шло не так гладко – «особенно много вреда принесло перенесение на советскую почву лженаучной буржуазной педологии» [53, с. 18], в русло деятельности которой были втянуты такие талантливые ученые, как П.П. Блонский, М.Я. Басов, Л.С. Выготской и психотехника, «далеко стоящая от подлинной науки», «идейно и организационно существовала в значительной мере независимо от передовой советской психологии» [там же]. Объединила эти лженауки тестология, от которой, как пишет Б.М. Теплов, были далеки «представители подлинной советской психологической науки» (К.Н. Корнилов), но, к сожалению, ей «никто из психологов не дал тогда развернутой принципиальной критики» [53, с. 19]. Докладчик не назвал ни одного имени психотехников, не нашел ни одного положительного момента в их деятельности. Естественно, с постановлением ЦК ВКП (б) в 1936 г. пришел конец как педологии, так и «антинаучной психотехнической работе, теория и практика которой питались теми же источниками, что и педология» [53, с. 24].

Пожалуй, первой объективной и значимой работой в истории психологии второй половины XX в. стала статья С.Г. Геллерштейна, представляющий четкий, методический обзор наиболее значимых и перспективных проблем психологии труда. Заменяя название «психотехника» «психологией труда», он отметил, что в 1930-е гг. это было «зрелое в теоретическом отношении направление, отвечавшее на многие практические вопросы» и располагавшее «многочисленными экспериментально добытыми фактами» [5, с. 337]. Были установлены серьезные успехи в области эффективного упражнения: «психологи строили ...специальные серии последовательных тренировочных упражнений и применяли их на практике для развития и совершенствования профессионально важных функций», что стало ведущим направлением в лаборатории Института охраны труда. Геллерштейн называет множество имен исследователей, независимо друг от друга занимавшихся вопросами психологии труда, обозначая отрасль народного хозяйства: А.П. Шушаков и А.И. Колодная (железнодорожный транспорт). С.А. Жекулин

(автотранспорт), А.А. Толчинский, Н.К. Гусев, Б.А. Серебряков (промышленные предприятия Ленинграда), Т.Г. Егоров (связь), О.П. Кауфман (обувная промышленность), Г.В. Мельцер (текстильная промышленность), К. Гринева, М. Либерман (труд трикотажниц), С.Я. Рубинштейн (счетно-вычислительные машины), Ю.В. Котелова, Б.Б. Митлина, А.А. Нейфах (аппаратчики химического производства) и т.д., тем самым обозначив забытые заслуги психотехников, возможно, даже тех из них, кто сам старался не вспоминать свои прежние заслуги. Широкий спектр проблем успешно разрабатывали специалисты, и С.Г. Геллерштейн обозначает взаимосвязь и преемственность психотехники с современной ему психологией труда.

Следует отметить исследование А.В. Петровского, написанную по результатам его диссертации на соискание степени доктора педагогических наук (1965 г.), где психотехнике посвящена целая глава. Предпосылку ее активного развития в СССР автор видел в развернувшемся социалистическом строительстве, «реализующем генеральную линию партии в деле коллективизации и индустриализации страны» [30, с. 262]. Отдавая должную дань критике (в духе времени) буржуазной психотехнике за маскировку своего лица «покровами научной объективности и социальной нейтральности», в то время как никакая другая область науки не выражала так классовые интересы капиталистического строя, А.В. Петровский называет генетические корни советской психотехники – работы В. Штерна, Г. Мюнстерберга, Ф. Гизе, других психологов-эксперименталистов, тейлоризм. Прижилась психотехника в СССР, буквально с первых лет Советской власти, благодаря В.И. Ленину – он смог увидеть в буржуазной научной организации труда и положительные моменты, которыми следовало воспользоваться при строительстве разрушенного народного хозяйства, и Н.К. Крупской, благодаря ее «четкой и принципиальной линии» [30 с. 264]: именно ее четкая марксистская позиция «сыграла важную роль в принципиальной критике и самокритике, развернувшейся в психологической науке в период ее методологической перестройке» [30, с. 266]. Важным итогом развития психотехники в СССР автор считает создание и развитие военной и авиационной психологии, называя множество имен основателей: В.П. Осипов, А.А. Таланкин, Ю.П. Фролов, А.П. Нечаев, П.А. Рудик, К.К. Платонов, Л.М. Шварц и т.д.

Заслугой А.В. Петровского в истории изучения советской психотехники является описание двух этапов критики психотехники: начало 1930-х гг. – связан с пересмотром психотехнических проблем буржуазной психотехники, заимствованных советскими учеными, и середина 1930-х гг. – проходил «в обстановке нарушений ленинских норм партийной и государственной жизни» [30, с. 290]. Он дал достаточно полное описание развития советской психотехники, но все же анализируемый фрагмент его работы несет

отражение характерного идеологического рисунка 1960-х гг.: часто заменяется название отрасли «психотехника» на «психологию труда», несмотря на то, что в описываемый период – 1920-1930-е гг. говорили, конечно же, о психотехнике, а не о «психологии труда»; только по частым ссылкам на И.Н. Шпильрейна, упоминаниям его выступлений на различных международных съездах, можно догадаться, что автор видит важность этой фигуры.

Неожиданно живой работой выглядит небольшая и малоизвестная статья сотрудницы Шадринского педагогического института Л.А. Кудриной [17]. Обозначив несколько имен, забытых к тому времени (педологи В.А. Трейтер, Н.А. Коновалов, С.В. Бабайлова, эвропатолог Г.В. Сегалин), автор особо останавливается на достижениях уральских психотехников второй половины 1920-х гг. и 1930-х гг., работа которых «отвечала практическим задачам бурно развернувшегося в это время социалистического строительства. ...Эти исследования существенно отличались от традиционных психотехнических работ, и в этом – главная прогрессивная сторона уральских психотехнических исследований» [17, с. 20]. Перечислив проблематику их – психофизиологическое изучение профессий и проблема профотбора, разработка принципов и методов профконсультации, о применении психотехники к рационализации не только трудовых, но и производственных процессов, о психотехнических методах борьбы с травматизмом и аварийностью, вопросы производственного обучения – Л.А. Кудрина отмечает специфические условия промышленного развития на Урале в те годы: 1) значительный недостаток квалифицированных кадров рабочих и специалистов, 2) высокие темпы промышленного строительства и связанная с этим потребность в широком производственном обучении десятков тысяч человек, 3) внедрение новой техники, 4) создание новых социалистических форм организации труда. Причинами окончания, казалось бы, успешной работы психотехников на Урале Л.А. Кудрина указывает «усиливающееся критическое отношение к работам ряда советских психотехников, недостаточная связь психотехники с достижениями психологической науки в целом, острый недостаток в подготовленных кадрах психологов труда, отсутствие необходимой аппаратуры для экспериментальных исследований» [17, с. 24].

Примерно в это же время, в 1972 г., выходят доклады ведущих психологов СССР, посвященных 55-летию образования Советского Союза. Психологию Российской Федерации представляла статья А.А. Смирнова, суть которой была направлена, в основном, на настоящее и будущую перспективу развития науки. О противоречивом прошлом было сказано мало, а о педологии и психотехнике – ничего. И так во многих статьях. Но Ф.А. Ибрагимбеков, сам активный участник психологической жизни 1920-30-х гг., выступавший и как педолог и как психотехник, репрессированный в

конце 1940-х гг., все-таки смог написать о том, в 1931 г. в Баку организовали научно-исследовательский институт педагогики, психологии, педологии и психотехники при Наркомпросе АзССР [10]. В.М. Ковалгин из Белорусской ССР посвятил теплые строки первым психотехникам Беларуси – С.М. Василейскому, А.А. Гайворовскому, С.М. Вержболовичу, первым работникам Центральной психотехнической лаборатории, где разрабатывались теоретические и практические вопросы профориентации, профконсультации и профессионального отбора [14, с. 43].

Работа Е.А. Будиловой «Философские проблемы в советской психологии» (1972) отмечена такой же идеологической окраской, как и работа А.В. Петровского. Отметив ведущую роль психотехники в советской психологии, широкую распространенность психотехнических учреждений в СССР, организационные успехи научной отрасли, она отмечает, что «психотехники ...претендовали на самостоятельность в решении методологических вопросов» [4, с. 17], дисциплина находилась под влиянием чуждых марксизму положений, была слабо оснащена теорией, не учитывала новые социальные условия в стране, утверждала классовую нейтральность, имела трудности в методологии и И.Н. Шпильрейн был приверженцем идей В. Штерна.

В послеперестроечное время (1988) А.В. Петровский вносит значительные коррективы в свои ранее опубликованные работы по истории психологии в СССР в 1920-1930-е гг. Показательно, что, говоря о психотехнике, он, во-первых, дает объяснение: «особая ветвь психологии, видевшая свою задачу в осуществлении практических идей психологическими средствами, в использовании на производстве законов человеческого поведения для целесообразного воздействия на человека и регулирования его поведения» [31, с. 135]; во-вторых, упоминает основателей теоретиков-психотехников Г. Мюнстерберга, В. Штерна, Ф. Гизе; в-третьих, анализирует историческое развитие советской психотехники, в отличие от монографии 1967 г., в сочувственном тоне в отношении к ученым-психотехникам. Он пишет о незаконности ареста И.Н. Шпильрейна в 1934 г. [31, с. 136], объясняя всё политическими условиями того времени: культ личности, нарушение ленинских норм, что привели к непоправимому научному ущербу – неверному и тенденциозному представлению о советской психотехнике как о буржуазной «так называемой» «псевдонауке», сворачиванию всех разработок, связанных с задачами профотбора, производственного обучения, борьбы с травматизмом и аварийности, рационализации режима труда, реконструированию орудий труда и инструментов и т.д.

Коллектив авторов (В.Н. Кольцова, Ю.Н. Олейник, Б.Н. Тугайбаева) выделяет некоторые важные теоретико-методологические итоги развития психотехники: значительный вклад в изучение конкретного человека в его

своеобразии и во взаимодействии с разнообразными условиями среды; рассмотрение сложных интегральных характеристик человека, связанных с процессом освоения и осуществления трудовой деятельности; создание оригинальных методов психологического анализа профессий и т.д., что открыло «люфт для развития поисковых исследований и обоснования взаимодействия советской психологии с зарубежными психологическими школами и направлениями» [35, с. 58].

Н.С. Курек дал широкий историко-психологический взгляд на развитие психотехники, отмечая критические психотехнические исследования нравственного, интеллектуального и физического развития населения в СССР в 1920-е гг., службу психотехники пролетариату при строительстве социализма, идеологические атаки на отрасль с последующей историей ее ликвидации, но все же главные ракурсы изложения данной работы – истинные причины уничтожения психотехники, попытки понять, почему ее ликвидировали на основе только одного Постановления ЦК ВКП(б) в 1936 г., почему запретили тесты и отбор на их основе [18].

О.А. Артемьева в социальной биографии психотехники (с 1922 г.) отмечает, что, несмотря на активное развитие практической стороны психотехники, ее теория отставала, что привело к критике в отношении членов Всероссийского общества психотехники и прикладной психофизиологии (ВОПиПП) в 1930 г. и в 1932 г. Попытки отстоять психотехнику не увенчались успехом. С 1933 г. шла постепенная редукция уже занятых мест и достижений психотехники: закрытие секции психотехники в Государственном институте экспериментальной психологии, закрыты 29 психотехнических НИИ, прекращены психотехнические испытания на железной дороге, закрыт журнал «Советская психотехника» и пр. [1, с. 145]. Факторами влияния на развития психотехники в СССР О.А. Артемьева считает: востребованность исследований условий развития человеческих ресурсов во время НЭПа; курс молодой Советской республики на воспитание нового человека-работника; государственная политика поддержки и стимулирования пролетариата; введение плановой экономики, устранение нормирования труда, профессионального отбора; борьба за власть; наличие среди методологических основ психотехники буржуазных теорий, что определило усвоение таких установок научной деятельности: «стремление к совершенствованию человека, развитию его навыков, установки на усиление связи науки и производства, учебной и трудовой деятельности, на вовлечение значительного количества населения в диагностическую работу» [1, с. 150].

В.М. Кадневский описывает историю психотехники через историю тестов в системе профессионального отбора, и представляется особо интересным упоминание множества фамилий психотехников – составителей или переводчиков тестов [12].

Монография В.Н. Помогайбина посвящена конспективному отражению процесса эволюции основ психологии как главного методологического компонента исторического образа психологии [34]. В главе истории психологии новейшего времени автор посвящает несколько страниц психотехнике, закономерно возникшей в послереволюционной России, где сформировались производственные, технологические и социальные ее предпосылки. Выделяя «личностную ось» эволюции психотехники, В.Н. Помогайбин отмечает огромное влияние на психотехническое движение И.Н. Шпильрейна – «видного советского психолога и лингвиста» [34, с. 32].

Целый ряд научных статей по истории психотехники существенно дополняют различные стороны ее существования в Советском Союзе.

О.Г. Носкова в статье о московской школе психотехники осветила истоки возникновения индустриальной психотехники за рубежом и в Советской России начала 20-х гг. XX в., рассмотрев ее место среди других научно-технических дисциплин (одновременно существовали: научное управление и научная организация труда, рефлексология труда, психология труда, реактология труда, прикладная психофизиология, социальная инженерия, социальная психология в научном управлении государственными учреждениями) [27, с. 32]. Теоретическими основами индустриальной психологии – были идеи дифференциальной психологии личности и группы, построенной на базе западно-европейского и американского функционализма (В. Джемс, Г. Мюнстерберг, В. Штерн). О.Г. Носкова отмечает время активной жизни индустриальной психотехники в СССР – 14 лет (1922-1936 гг.). Ценным являются рассуждения автора о состоявшейся преемственности идей и достижений после ликвидации педологии и самороспуска психотехников в 1936 г., где абсолютная заслуга принадлежит С.Г. Геллерштейну, а также обзор главных достижений творчества И.Н. Шпильрейна и С.Г. Геллерштейна – лидеров московской школы индустриальной психотехники.

Серию блестящих научных статей, освещающих различные аспекты истории психотехники, оставил для нас В.М. Мунипов. Это исторический очерк, где эмоционально, порой, с болью, описана судьба педологии, психотехники и психологии, сплетенная в единый и неразрывный контекст [24], очерк истории психотехники, насыщенный фактами и размышлениями ученого [23], статья о выдающейся роли основателя психотехники Г. Мюнстерберга, и как, определяет В.М. Мунипов, предтечи Л.С. Выготского в методологии психологического познания [25].

А.А. Пископель обобщает исторический опыт методологического оформления и обоснования психотехники. Автор обращает внимание на программу С.Г. Геллерштейна («Проблемы психотехники на пороге второй пятилетки», 1932), означавшую «завершение этапа самоопределения советской психотехники» [32, с. 101] и ставящую на повестку дня проблемы

ее дальнейшего развития. Главная мысль Геллерштейна состояла в необходимости «включить психотехнику в контекст комплексного решения практических вопросов (задач) рационализации труда, ...с приобретением ею самого комплексного характера и ведущей роли в комплексной рационализации профессионального труда», тем самым он прокладывал курс на преодоление предметной замкнутости психотехники границами академической «области психологии». Адекватная рефлексия опыта психотехники была бы способна предотвратить повторение ее ошибок в деле взаимодействия академической психологии с новыми психопрактиками, но, как пишет, А.А. Пископпель, этого не случилось после оформления психологии труда, так и не ставшей преемницей психотехники после 25-летнего разрыва во времени.

С.А. Богданчиков, исследуя советскую психологию 1920-х гг., упоминает психотехнику только в русле резолюции реактологической дискуссии, проведенной партийной ячейкой Института психологии [3]. Исследователь отечественной психологии 1920-1930-х гг. А.И. Дзюра, говоря о прикладных отраслях психологии – рефлексологии, реактологии, педологии – психотехнику даже не упоминает [7,8].

О таком направлении в психотехнике, как психотехнике воздействия, о проблемах преподавания истории советской психотехники в курсе истории психологии, о психотехнических исследованиях по предотвращению аварий на транспорте и в рекламе пишет Н.Ю. Стоюхина [41, 44, 47, 48].

Большое значение имеют биографические статьи о научной судьбе отдельных психотехников, хотя их и немного: о И.Н. Шпильрейне [16, 28, 39], С.Г. Геллерштейне [28, 29], С.М. Василейском [50, 51], А.А. Гайворовском [49, 51], И.Н. Дьякове [45], А.П. Нечаеве [40], Н.В. Петровском [42] Д.И. Рейтынбарге [46], С.С. Чахотине [2, 38]. Обращает внимание тот факт, что количество публикаций о И.Н. Шпильрейне больше, чем о других психотехниках, впрочем, как и вообще в истории психологии больше написано о фигурах заметных и значимых.

Диссертационных исследований, посвященных истории советской психотехники, - единицы. Пионерским, максимально охватывающим такой культурно-исторический феномен как советская психотехника, стало исследование О.Г. Носковой «История психологии труда в России (1917-1957)» [26]. Две другие современные работы отражают более частные стороны изучаемого явления. Т.В. Зверева, посвятившая свой труд изучению психологических взглядов К.К. Платонова, показывает историю прикладной психологии, развернув ее через анализ судьбы и творчества К.К. Платонова [9]. Работа Ю.Б. Плавинской посвящена истории развития немецкой психотехники; автор обращает внимание на влияние немецкой психотехники на отечественную и видит сходство процессов становления и динамики развития психотехники в этих странах, поскольку они определялись

накопленным к тому периоду времени в мировой науке опытом и сложившимися социально-политическими и экономическими условиями [33]. О роли Г. Мюнстерберга и его зарубежных последователей в развитии психотехники пишут В.А. Мазиллов и Н.Ю. Стоюхина [21]

В литературе иностранных авторов мы найдем немного сведений о советской психотехнике, зато наши знания о развитии психотехники за рубежом станут шире. В книге немецкого ученого Х.Е. Люка мы находим самый полный исторический обзор развития экономической психологии на примере США и Германии [20].

Читая британского историка психологии Р. Смита [37], узнаем, что психотехника – направление, идеи которой отстаивал Г. Мюнстерберг, образовалось в качестве альтернативы другому направлению – тейлоризму, где «эффективность труда понималась механистически» [37, с. 162]: психологи были уверены, что смогут адаптировать рабочее место под работника. Р. Смит дает обзор развития зарубежных психотехнических исследований: Г. Мюнстерберг, Дж. Уотсон, Дж. Кеттел, Л. Терстоун в США, Ч. Майерс, Дж. Рис в Британии, при описании исследований в Германии автор отмечает драматичность истории развития направления. Советской психологии посвящен отдельный параграф, где называются имена А.К. Гастева, А.М. Коллонтай (неожиданно!), П.П. Блонского, Н.К. Крупской. Сложную, интеллектуально богатую жизнь советских ученых первого послереволюционного десятилетия Р. Смит объясняет «жестоким борьбой за скудные материальные ресурсы, заставлявшая исследователей искать доступа к партии как к источнику власти и распределителю финансов» [37, с. 324] на фоне философской и идеологической дискуссий.

Американские историки психологии Д.П. Шульц и С.Э. Шульц отмечают, что «индустриальная / организационная психология или психология труда» [54, с. 235] начала развиваться и завоевала популярность у разных общественных групп благодаря первой мировой войне, когда психологи США протестировали для армии весь личный состав, что, несомненно, способствовало популяризации психологии. Особо подчеркивается роль Г. Мюнстерберга в продвижении индустриальной психологии, сообщается его биография, достижения. Историк психологии из США Т. Лихи пишет о «промышленной психологии» (применении психологии в сфере менеджмента) [19, с. 389] в рамках прикладной психологии, для развития которой много сделали Ф. Тейлор, Г. Мюнстерберг, Э. Мэйо, Дж. Уотсон. Еще один американский историк М. Хант описывает только эксперимент с тестированием военных (правда, очень полно) из всего того, что делалось первыми американскими психотехниками. Норвежский историк П. Саугстад в главе «Прикладная психология в области общественной и частной жизни» [36, с. 339] уделяет внимание классику американской рекламы – Вальтеру Диллу Скотту,

применявшему психологию в рекламной деятельности и отборе персонала, также автором упоминается и Г. Мюнстерберг.

Все историки психотехники подчеркивают роль Г. Мюнстерберга в становлении научно-практической отрасли, важность экономического фактора в становлении психотехники – постановка проблемы происходит из практики, теории выбираются из общей психологии или создаются самостоятельно, методология заимствуется из классических естественных наук. Обращает внимание тот факт, что упоминание конкретных исторических личностей – ученых-психотехников – крайне скудно, и больше изучаются «громкие» имена. Большие расхождения видны у авторов при освещении вопроса о закрытии психотехники.

Очевидно, целостного, объемного исследования истории советской психотехники пока не написана. После закрытия/ликвидации/самороспуска психотехники в 1936 г. [22, 43, 52] о ней старались не упоминать, в то время, как о педологии, которую постигла, казалась бы, более незавидная участь, вспоминали, негативно оценивая ее заслуги, на протяжении еще нескольких лет. О психотехнике, но уже как о психологии труда, вновь стали говорить с 1957 г., опять же, не признав преемственности в научном наследии. Разрозненные кусочки изображения пока не складываются в единую картину.

Библиографический список

1. Артемьева О.А. Отечественная психология на переломе. Уровневая субъектная концепция социально-психологической детерминации развития психологии: монография. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2012. 382 с.
2. Бигарт Дж. Сергей Степанович Чахотин — русский тейлорист в Берлине (1922–1926) / Ежегодник Дома русского зарубежья имени Александра Солженицына, 2012. 664 с. С. 48-68.
3. Богданчиков С.А. Советская психология накануне 1936 года // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 156-164.
4. Будилова Е.А. Философские проблемы в советской психологии // Будилова Е.А. Труды по истории психологии / Е.А. Будилова; [отв. ред. Т.И. Артемьева, А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова]; Ин-т психологии РАН. – М.: Наука, 2009. 504 с.
5. Геллерштейн С.Г. Вопросы психологии труда // Психологическая наука в СССР. В 2-х тт. Т. 2. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 656 с. С. 337-361.
6. Гуревич А.Я. История и психология // Психологический журнал. 1991. Т. 12. № 4. С. 3-15.
7. Дзюра А.И. Из истории развития отечественной психологической науки в 20-30-е гг. XX в. // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 6. С. 68-76.
8. Дзюра А.И. Непонятая и «репрессированная» наука, или о драме развития отечественной психологии в 20-30-е гг. XX в. (Взгляд с методологических позиций «ноосферного реализма») // Вестник Академических знаний. 2012. № 2. С. 14-25.
9. Зверева Т.В. Система психологических взглядов К.К. Платонова. Автореф. ...канд. психологических наук (19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии). Москва, 2012. 21 с. С. 19.

10. Ибрагимбеков Ф.А. Развитие психологической науки в СССР. Азербайджанская ССР // Вопросы психологии. 1972. № 6. С. 36-40.
11. Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской истории: Учеб. пособие / И.Н. Данилевский, В.В. Кабанов, О.М. Медушевская, М.Ф. Румянцева. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1998. 702 с.
12. Кадневский В.М. История тестов: Монография. – М.: Народное образование, 2004. 464 с.
13. Карсавин Л.П. Введение в Историю: (Теория истории). – Пг., 1920.
14. Ковалгин В.М. Развитие психологической науки в СССР. Белорусская ССР // Вопросы психологии. 1972. № 6. С. 42-47.
15. Кольцова В.А. История психологии. Проблемы методологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. 511 с.
16. Кольцова В.А., Носкова О.Г., Олейник Ю.Н. И.Н. Шпильрейн и советская психотехника // Психологический журнал. Т. 11. 1990. № 2. С. 111-133.
17. Кудрина Л.А. История советской психологии на Урале // Итоги и перспективы советской психологии на Урале. Материалы к совещанию, посвященному 50-летию советской психологии на Урале. – Пермь: Пермский государственный педагогический институт, 1967. 92 с. С. 14-32.
18. Курек Н.С. История ликвидации педологии и психотехники в СССР. – СПб.: Алетейя, 2004. 330 с.
19. Лихи Т. История современной психологии. – СПб.: Питер, 2003. 448с.
20. Люк Х.Е. История психологии. Течения, школы, пути развития. – М.: Научный мир, 2012. 272 с. С. 190-196.
21. Мазиллов В.А., Стоюхина Н.Ю. Парадигма воздействия в работах Гюго Мюнстерберга и первых психотехников // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 3. Т. II. С. 179-190.
22. Мазиллов В.А., Стоюхина Н.Ю. Последняя осень советской психотехники // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 4. Т. II. С. 223-236.
23. Мунипов В.М. И.Н. Шпильрейн, Л.С. Выготский и С.Г. Геллерштейн – создатели научной школы психотехники в СССР // Культурно-историческая психология. 2005. № 2. С. 48-61.
24. Мунипов В.М. Общая судьбы педологии, психотехники и психологии в 30-е годы в СССР // Ежегодник Российского психологического общества. Антология современной психологии конца XX века. Т. 7. Вып. 3. Казань, 2001. – С. 208-233.
25. Мунипов В.М. Основатель психотехники Г. Мюнстерберг – предтеча Л.С. Выготского в методологии психологического познания // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 85-107.
26. Носкова О.Г. История психологии труда. России (1917-1957). Автореф. ...докт. психологических наук (19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии). Москва, 1997. 21 с.
27. Носкова О.Г. Московская школа индустриальной психотехники (К 115-летию И.Н. Шпильрейна и 110-летию С.Г. Геллерштейна) // Методология и история психологии. 2006. Т. 1. Выпуск 2. С. 31-46.
28. Носкова О.Г. Памяти И.Н. Шпильрейна и С.Г. Геллерштейна – основателей советской индустриальной психотехники // Вопросы психологии. 1991. № 6. С. 130-132.
29. Носкова О.Г. Психологическое наследие С.Г. Геллерштейна. // Спортивный психолог. 2009. № 3 (18). С.18-22.

30. Петровский А.В. История психологии. Формирование основ психологической науки. – М.: Просвещение, 1967. 367 с.
31. Петровский А.В. Непрочитанные страницы истории психологии – тридцатые года // Психологический журнал. 1988. Т. 9. № 4. С. 125-138.
32. Пископпель А.А. Педология и психотехника: исторический опыт методологического оформления и обоснования комплексных научно-технических дисциплин // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Выпуск 2. С. 94-106.
33. Плавинская Ю.Б. Становление и развитие психотехники в Германии в первой трети XX в. Автореф. ...канд. психологических наук (19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии). Санкт-Петербург, 2011. 21 с.
34. Помогайбин В.Н. История психологии: эволюция основ. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2013. 520 с.
35. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. Под ред. А.В. Брушлинского. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997. 576 с.
36. Саугстад П. История психологии. От истоков до наших дней [Текст] / П. Саугстад. – Самара: Бахрах-М, 2008. 544 с.
37. Смит Р. История психологии [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. 416 с.
38. Сорокина М.Ю. «В Каноссу!», или Как Сергей Чахотин вернулся на родину // Природа. 2007. № 3. С. 69-77.
39. Степанов С.С. И.Н. Шпильрейн / Степанов С.С. Психология в лицах. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 384 с. С. 151-156.
40. Стоюхина Н.Ю. Александр Петрович Нечаев как психотехник // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 2 (34). С. 118-128.
41. Стоюхина Н.Ю. История советской психотехники: психология воздействия. Учебное пособие. – М.: Логос, 2012. – 324 с.
42. Стоюхина Н.Ю. Николай Васильевич Петровский. Биографический очерк // Психологическая диагностика. 2010. № 1. С. 63-83.
43. Стоюхина Н.Ю. Некоторые вопросы о ликвидации психотехники // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 2. С. 1216-1220.
44. Стоюхина Н.Ю. Проблемы преподавания истории психологии советского периода (на примере психотехники) // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 1. Т. II. С. 271-277.
45. Стоюхина Н.Ю. Психолог И.Н. Дьяков – ученик профессора Г.И. Челпанова: один из многих // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2013. № 5-6. С. 72-96.
46. Стоюхина Н.Ю. Психология рекламы глазами психотехника Д.И. Рейтынбарга // Приволжский научный вестник. 2014. № 11-2 (39). С. 57-62.
47. Стоюхина Н.Ю. Психотехнические исследования 1920-1930-х гг. по предотвращению аварий на транспорте // Психолог. 2015. № 1. С. 66-93.
48. Стоюхина Н.Ю. Советские психотехники о рекламе: 1920-е гг. // Сборник конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 32. С. 108-117.
49. Стоюхина Н.Ю. Страницы биографии А.А. Гайворовского (к 110-летию со дня рождения) // Вестник Поволжской государственной социально-гуманитарной академии. Факультет психологии. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2009. 212 с. С. 6-19.
50. Стоюхина Н.Ю. Судьба и научное творчество Серафима Михайловича Василейского // Методология и история психологии. 2010. Т. 5. Вып. 2. С. 115-131.

51. Стоюхина Н.Ю., Кандыбович Л.А. Психотехники Беларуси: имена и судьбы (20-30-е гг. XX ст.) (Монография). – Минск: Тесей, 2009. 328 с.
52. Стоюхина Н.Ю., Мазилев В.А. Ликвидация – 1936: последняя осень советской психотехники // Человеческий фактор: социальный психолог. 2014. № 1 (27). С. 25-41.
53. Теплов Б.М. Советская психологическая наука за 30 лет. – М.: Всесоюзное общество по распространению политических и научных знаний, 1947. 32 с.
54. Шульц Д.П., Шульц С.Э. История современной психологии. – СПб.: Евразия, 2002. 532 с.

УДК 316.4

P.D. Trendafilova

Medical University – Sofia, Republica of Bulgaria

CHILD SEXUAL ABUSE IN BULGARIA

Аннотация. Краткий обзор ситуации сексуального насилия над детьми представлен в Болгарии в соответствии с официальной статистикой. Необходимость профилактических мер и действий подчеркивается. Услуги для детей, пострадавших от насилия в Болгарии являются недостаточными. Это очень важно для создания общества, законодательство, институты и профессионалы, которые чувствительны к проблеме сексуальной эксплуатации и принять общие стандарты для людей, работающих с детьми и в учреждениях, и специалистов, работающих на дому.

Abstract. A brief overview of the situation regarding child sexual abuse is presented in Bulgaria according to the official statistics. The need for preventive measures and actions is underlined. The services for children victims of violence in Bulgaria are insufficient. It is quite important to create a society, legislation, institutions and professionals who are sensitive to the child sexual abuse issue and to adopt common standards for people working with children both in institutions and professionals working at home.

Ключевые слова: Сексуальное насилие, детьми, официальная статистика.

Keywords: Sexual abuse, children, official statistics

Introduction

"Child abuse is any act of physical, mental or sexual abuse, neglect, commercial or other exploitation, resulting in actual or potential harm to health, life, development and dignity of the child, which can take place in a family, school or social environment." according to the Rules for Implementing the Law on Child Protection (adopted on 25.07.2003).

Most of the research studies show that sexual abuse has a long-term impact on the child's development: most of the parents who abuse their children have been abused themselves as children; often some behavioral anomalies can be noticed like asocial behavior, aggression and/or auto aggression, hyper activeness and so on; mental disorders among these children are quite often as well. Most of the girls who have been raped are making suicide attempts or become prostitutes.

The statistics show that children victims of sexual abuse become abusers more often than those who have not themselves been abused. For example, 50% of abusers have been victims of sexual abuse and 70% - of neglect, 1/3 of underaged abusers have been neglected in childhood or have been victims of violence.

Aim of the study

The aim of the present study is to outline the situation of child sexual abuse in Bulgaria according to the official statistics and to analyze the need for preventive measures and actions.

Main aspects of the national legislation

According to the national legislation like every child in the world, children in Bulgaria have rights and they are guaranteed by the country. Protection against abuse is a significant part of the UN Convention on the Rights of the Child. Pursuant to the UN Convention on the Rights of the Child, Article 34:

“State Parties undertake to protect the child from all forms of sexual exploitation and sexual abuse. For these purposes, States Parties shall in particular take all appropriate national, bilateral and multilateral measures to prevent:

(a) The inducement or coercion of a child to engage in any unlawful sexual activity;

(b) The exploitative use of children in prostitution or other unlawful sexual practices;

(c) The exploitative use of children in pornographic performances and materials.”

The UN regards as a child every person below the age of 18.

The document that seeks and protects children's rights is the Child Protection Act. The Child Protection Act has been adopted in Bulgaria on May 31, 2000. It regulates the rights and protection of children and young people until the age of 18.

The most important principles of this Act are:

The children have the right to protection.

The personality of each child must be respected.

Every child has a right to be raised in family environment.

Those, who make decisions on important issues, concerning the child, have to be guided by his interests.

When you read this act, you will know your rights, whom and how you may contact to receive protection. [2].

Main children's rights:

Right to protection

You have a right to protection when you are growing and during your development. The discrimination against you, based on your look, race, nationality, gender, origin and education is strictly prohibited. You have a right to your own language, culture and religion.

Right to protection against violence

The maltreatment, insult and neglect of a child are not allowed. It is not allowed any child to be forced to do any kind of job that can be harmful to him.

If you are forced to beg, prostitute or suffering a sexual or other violence, you can seek protection. You have a right to protection against forced involvement in religious sects.

Right to express yourself

You have the right to express your opinion on every issue that concerns your interests. Your opinion has to be considered in taking decisions, connected with you, at home or at school, by the state bodies and in court.

Right to information and consultation

You have the right to be informed and consulted by the Child Protection Departments. You may be consulted even without the permission of your parents if this protects your rights in the best way.

Protection of religious beliefs

To 14 years of age your attitude to religion is guided by your parents and from 14 to 18 years – based on an agreement between you and your parents or those who take care of you. If you disagree with your parents you may turn to the Child Protection Departments.

Right to hearing in court

If your rights and interests are decided in court, you have the right to be listened to. Before your hearing you must receive information to help you form your opinion. You have to be consulted for the eventual consequences from your wishes, from giving your opinion and about the court decisions. This is done in a suitable atmosphere and in the presence of a social worker. The decisions in court could not be announced without your permission if you are 10 years old.

Your rights must be respected. [2].

Bulgaria is not a child-centered country. According to Bulgarian legislation the witness is heard in court and very often children have to appear before the court and describe many times what had happened. Children are expected to confess about the sexual or other abuse in court, in the presence of the perpetrator. In many cases the perpetrator is their own father. A girl who has been systematically raped by her father has to live with him (with the perpetrator) during the whole investigation. Usually investigations have been carried out for years with no result. The girl has to go back at home where her father is living and no one can guarantee that the systematic rapes will stop. At this stage there is no injunction or other sanction that could be placed on the father /perpetrator to contact his daughter.

Again according to Bulgarian legislation sexual abuse of children below the age of 14 is an offence punishable under the Penal Code. But sexual relations with children above the age of 14 are prosecuted only if the sexual relations were performed coercively which is not acceptable. For example if a 15 or 16 year-old girl is living with a man of 40 or 50 and the parents have approved this, the institutions do not react because they don't have any right to react according to our legislation. Especially if the girls are Roma, no one can force institutions to take any actions.

Results

According to the summary of the Regional directorates "Social Assistance" (SARD) in 2014 multidisciplinary teams examined a total of 1102 signals. Leading

signals have children at risk brought by parents - 17% and second signals received on NTLD (116) 111-11%. [1, 3].

The distribution of signals according to the type of violence remained unchanged compared to the previous year. In 2014, nearly half of the signals, which have gathered multidisciplinary team, relate to physical violence - 48%. 18% of the complaints are related to child sexual abuse, mental abuse - 19% and neglect - 15%. [1].

If in 2013 the multidisciplinary teams have worked a total of 575 cases of violence, then in 2014 their number was 748, with 48% of them are related to physical violence. It is difficult to say that this data is associated with an increase in incidence of violence against children or just an increase in reporting of violence. The data is according to the State Agency for Child Protection (SACP).

As it was in the previous years the share of the signals supplied by GPs for children and by health facilities remains extremely low. Only 2% of the signals received from the health facility (incl. Ambulance, hospital, medical center, etc.) and signals by GPs are less than 1% from only three areas of the country. At the same time, these are professionals who have close contact with families and children, especially during infancy. The signs of child abuse committed in the family are difficult to be noticed from someone else outside the family. [3].

In year 2013 are received 2891 signals for child abuse. After examining and assessing the signals for 1384 children are open cases. These are about 48% of the signals who become cases. The data is according to the State Agency for Child Protection (SACP).

Table 1. Distribution of cases by the type of violence for 2013 and 2012.

Type of violence	Number of abused children for year 2013	Percentage for year 2013	Number of abused children for year 2012	Percentage for year 2012
physical	754	38,20%	781	36,70%
sexual	304	15,40%	324	15,30%
emotional	390	19,80%	413	19,40%
neglect	525	26,60%	609	28,60%
Total	1973	100%	2127	100%

For comparison, in 2012 the received signals for child abuse are 2903 and for 1454 have been opened cases. [4].

In 2013 the total numbers of cases (new and old cases) of child abuse on which social workers were involved have been 1973 and in year 2012 respectively 2127 cases. (Table 1, Figure 1)

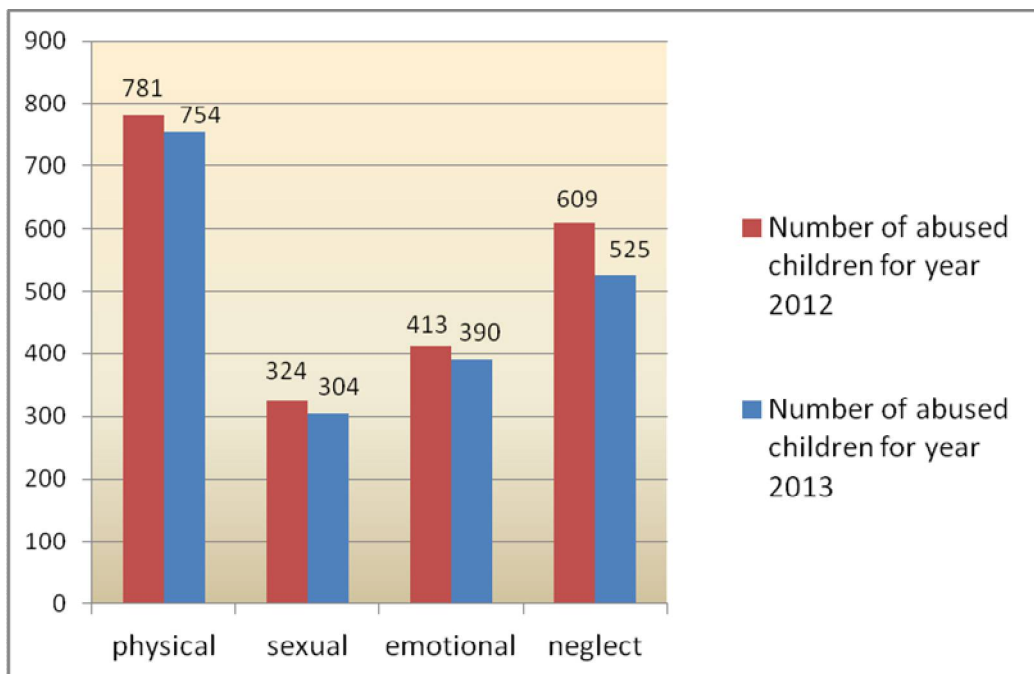


Figure 1. Distribution of cases by the type of violence.

Conclusions

We should be more sensitive about child sexual abuse, to recognize the problem and to take adequate actions against it. Child abuse is no longer a private problem. We should change the perspective and put an accent on the responsibility of the country and society as a whole.

There is insufficient synchronization in the legislation especially the interaction and coordination between the institutions and the justice system; between the institutions and NGOs as well.

The services for children victims of violence in Bulgaria are insufficient. The only realistic protection measure is "placement in an institution" where children have to live together. Quite often children are not prepared for this and the staff is unprepared to meet children's needs as well. There are also no programs for psychological help for victims of sexual abuse neither in the family nor in the institutions. This is only one of the reasons for the frequent revictimization of the sexually abused victims.

It is quite important to create a society, legislation, institutions and professionals who are sensitive to the child sexual abuse issue and to adopt common standards for people working with children both in institutions and professionals working at home. Continuing training of professionals working with victims of child sexual abuse is needed, as well as supervision of activities with children has to be applied.

References

1. Държавна агенция за закрила на детето, Доклад «Мониторинг на прилагането на Координационния механизъм за взаимодействие при работа в случаи на деца, жертви на насилие или в риск от насилие и за взаимодействие при кризисна интервенция», София, 2014 г., ДАЗД.
2. http://www.stopech.sacp.government.bg/?sid=child_eng (available on 21.07.2015)
3. [Электронный ресурс] URL: <http://sacp.government.bg/programi-dokladi/dokladi/> (дата обращения: 21.07.2015)
4. [Электронный ресурс] URL: <http://sacp.government.bg/programi-dokladi/statistika/> (дата обращения: 21.07.2015)

УДК 159.9

М.Н. Усманова, М.М. Бафаев

Бухарский государственный университет - Бухара, Республика
Узбекистан

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Аннотация. Исследовалась взаимосвязь показателей уровня тревожности и самооценки у студентов высшего учебного заведения и их адаптация в учебном процессе. На основе экспериментального исследования выявился высокий уровень взаимосвязи между этими показателями.

Abstract. The interrelation of indicators of level of uneasiness and a self-estimation at students of a higher educational institution and their adaptation in educational process was investigated. On the basis of an experimental research high level of interrelation between these indicators has come to light.

Ключевые слова: Самооценка, студенты, адаптация, тревожность, экспериментальное исследование

Keywords: A self-estimation, students, adaptation, uneasiness, an experimental research

Важнейшим социальным требованием к высшим учебным заведениям является ориентация образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы профессиональных знаний, но и на развитие его личности, познавательных и созидательных способностей, успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Многочисленными исследованиями установлено, что эффективность, успешность обучения во многом зависит от возможностей студента освоить новую среду, в которую он попадает, поступив в вуз. Начало занятий и устройство быта означает включение студента в сложную систему адаптации.

Процесс адаптации происходит тогда, когда необходимо преодолевать затруднения, связанные с новыми условиями. Именно с такими затруднениями сталкивается при поступлении в вуз бывший школьник. Адаптация студентов первого курса – весьма сложное явление, и оно связано с перестройкой стереотипов поведения и даже личности.

Многогранность адаптации связана и с неоднозначной социальной значимостью тех или иных компонентов социальной среды или протекающих в ней социальных процессов. Поэтому даже у конкретного первокурсника его адаптация к учебному процессу, к новым формам культурно - досуговой деятельности, к особенностям студенческой жизни (особенно - для проживающих в общежитии или на частной квартире), к новому коллективу (группы, специальности, факультета, института) будет идти разными темпами и завершаться не одновременно.

Изучая процесс адаптации студентов к обучению в высших учебных заведениях, можно выделить четыре аспекта: психофизиологический, социальный, педагогический, профессиональный.

Психофизиологический аспект адаптации связан с ломкой выработанного годами динамического стереотипа и формированием новых установок и навыков.

Социальный аспект затрагивает взаимодействие их со средой и привыканием к новому коллективу.

Педагогический аспект связан с особенностями приспособления студентов к новой системе обучения.

Профессиональный аспект затрагивает процесс включения студентов в социально-профессиональную группу, освоение ими условий будущей конкретной трудовой деятельности. Адаптация - приспособление.

Для проверки поставленной задачи мы использовали следующие **методы**:

– **опросник Казанцевой Г.Н.** «Изучение общей самооценки». Он позволил определить уровень самооценки личности.

– **шкала личностной и ситуативной тревожности Ч. Д. Спилберга - Ю. Л. Ханина.** Данный тест предназначен для информативного способа самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность как состояние) и личностной тревожности (как устойчивая характеристика человека). Это наиболее приемлемая методика, позволяющая дифференцированно измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние.

– **многоуровневый личностный опросник «Адаптивность-02» (МЛЮ-АМ)** А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина. Он предназначен для оценки адаптивных возможностей личности с учетом социально-психологических и некоторых психофизических характеристик, отражающих обобщенные особенности нервно-психического и социального развития.

В эксперименте участвовали 52 студента 1-х курсов.

Определенный уровень **тревожности** – естественная и обязательная особенность активной деятельной личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания.

Под **личностной тревожностью** понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения.

Ситуативная или реактивная тревожность как *состояние* характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Шкала личностной и ситуативной тревожности Ч. Д. Спилберга - Ю. Л. Ханина позволил оценить уровень развития личностной тревожности.

В методике есть **две оценочные шкалы**: одна измеряет **ситуационную тревожность**, а другая – **личностную**.

Данные анализа результатов показали, что у студентов данного курса наблюдается умеренная (средняя) тревожность, однако приличная часть студентов испытывает высокую реактивную тревожность 30% и высокую личностную тревожность 24%.

Низкой **реактивной** тревожностью обладают 7 (21%) студентов, средней реактивной тревожностью обладают 16 (48%) студентов, высокой реактивной тревожностью обладают 10 (30%) студентов.

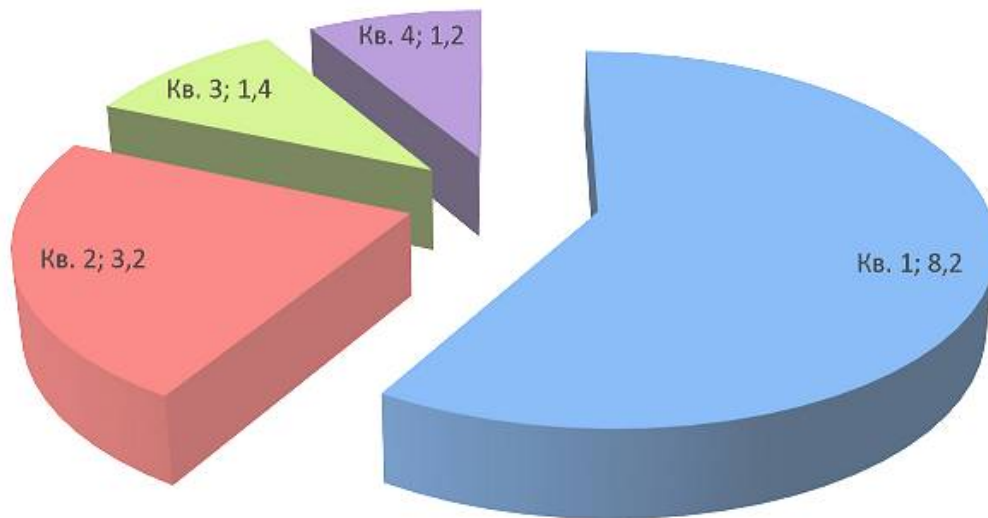


Рис. № 1. Результаты исследования реактивной тревожности

Низкой **личностной** тревожностью обладают 5 (15%) студентов, средней личностной тревожностью обладают 20 (60%) студентов, высокой личностной тревожностью обладают 8 (24%) студентов.

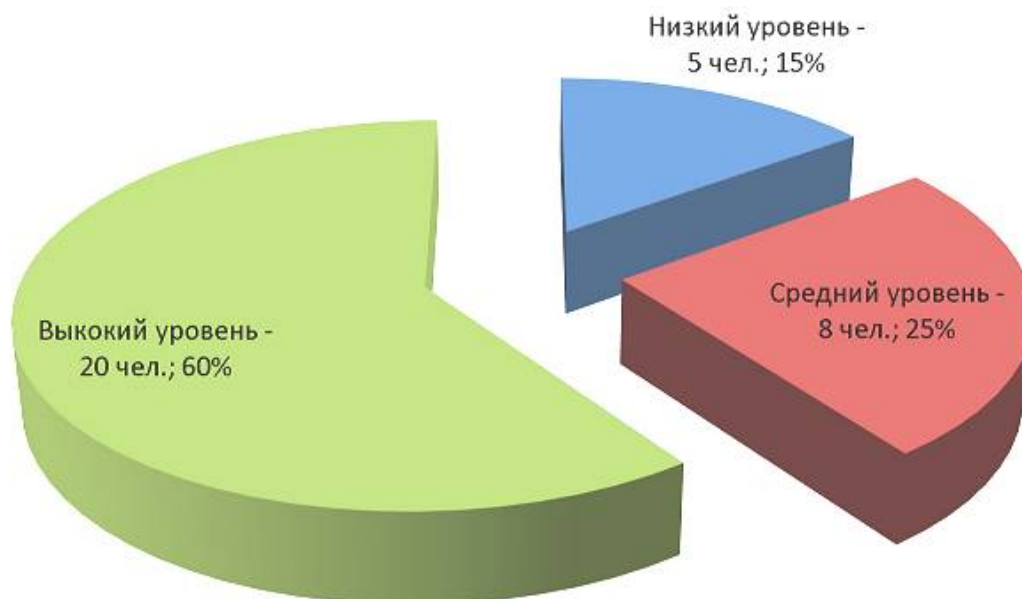


Рис. № 2. Результаты исследования личностной тревожности

Личности, относимые к категории **высокотревожных**, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. Если психологический тест выражает у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, то это дает основание предполагать у

него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа.

Лицам с **высокой оценкой тревожности** следует формировать чувство уверенности и успеха. Им необходимо смещать акцент с внешней требовательности, категоричности, высокой значимости в постановке задач на содержательное осмысление деятельности и конкретное планирование по подзадачам.

Для **низкотревожных** людей, напротив, требуется пробуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности, возбуждение заинтересованности, высвечивание чувства ответственности в решении тех или иных задач.

Определяя общий уровень тревожности, можно сказать, что большинству студентов первых курсов свойственен высокий уровень тревожности - 60 % (31 чел.). Студентов с высоким уровнем тревожности отличает замкнутость и малообщительность. Они безынициативны, что связано с ожиданием неудачи и низкой самооценкой.

И, наоборот, студенты, имеющие низкий уровень тревожности - 17% испытуемых (9 чел.) общительны и инициативны, но им свойственна слабая эмоциональная вовлеченность в различных жизненных ситуациях, сдержанность чувств.

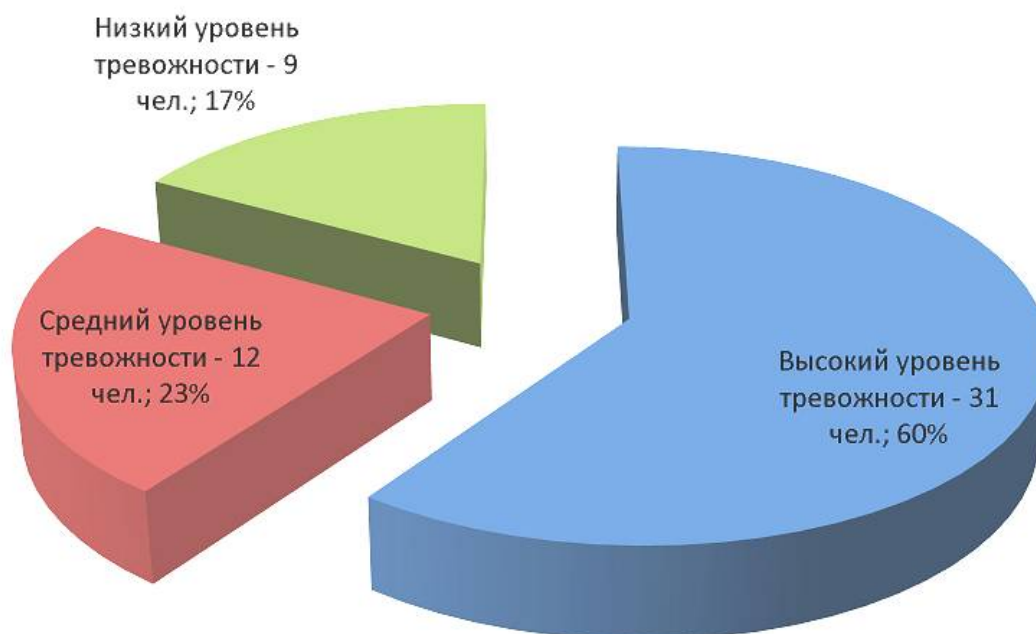


Рис. №3. Результаты исследования общей (ситуативной и личностной) тревожности

Средний уровень - 23% испытуемых (12чел.) тревожности говорит о том, что это более или менее спокойные студенты, достаточно активны и общительны, хотя встречаются случаи, когда появляется беспокойство, не обоснованное сложившимися обстоятельствами.

Анализируя результаты по опроснику Казанцевой Г.Н. «Изучение общей самооценки», можно сказать, что 44 % испытуемых (22 чел.) студентов выявился **низкий** уровень самооценки.

Таким студентам типична общая неустойчивость образов «я» и мнений о себе. Они больше других склонны закрываться от окружающих, боятся выражать свои чувства и свое мнение. Особенно ранимы и чувствительны ко всему, что как-то затрагивает их.

33 % испытуемых (18 чел.) имеют **средний** уровень самооценки. Им характерно большая самостоятельность, они менее внушаемы и более спокойно переживают критику и менее чувствительны, чем те, кто имеет низкий уровень самооценки.

23 % испытуемых (12 чел.) имеют **высокий** уровень самооценки. Это уверенные в себе люди, с высоким самоуважением и чувством уверенности в себе.

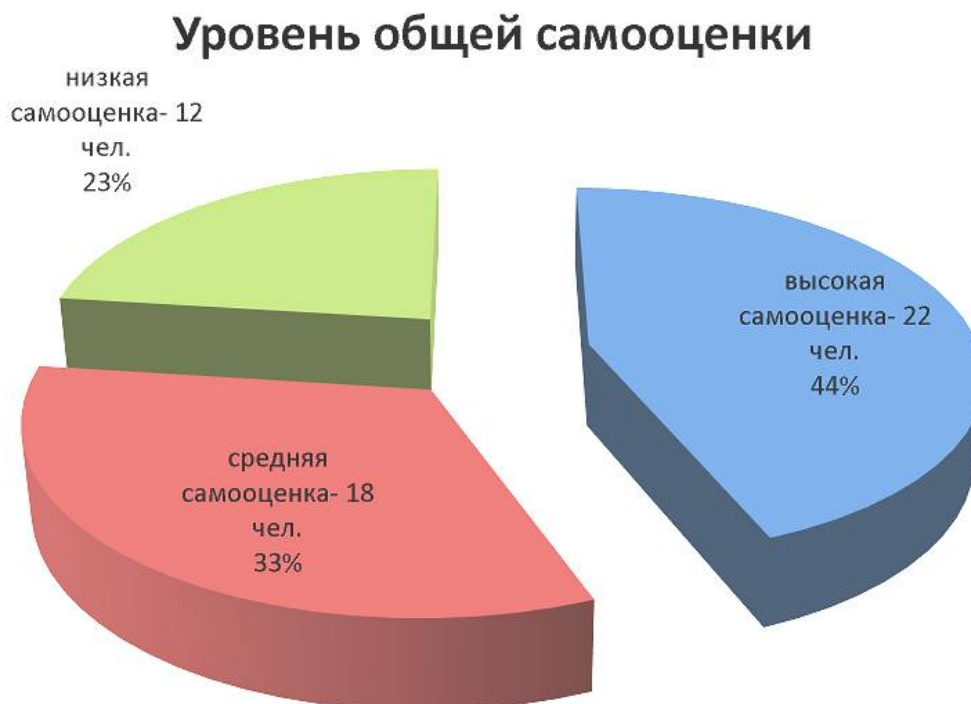


Рис. № 4. Результаты исследования общей самооценки

Таким образом, студентам с высоким уровнем тревожности свойственен низкий уровень самооценки и одно из направлений коррекции тревожности в данном случае является повышение самооценки.

Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность-02» (МЛЮ-АМ) разработан А.Г.Маклаковым и С.В.Чермяниным. В основу методики положено представление об адаптации, как о непрерывном процессе

активного приспособления человека к постоянно меняющимся условиям социальной среды и профессиональной деятельности.

Эффективность адаптации во многом зависит от того, насколько реально человек воспринимает себя и свои социальные связи, точно соизмеряет свои потребности с имеющимися возможностями и осознает мотивы своего поведения. Искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушению адаптации, что может сопровождаться повышенной конфликтностью, нарушением взаимоотношений, понижением работоспособности и ухудшением состояния здоровья. Случаи глубокого нарушения адаптации могут приводить к грубым нарушениям воинской дисциплины, правопорядка, суицидальным поступкам, срыву профессиональной деятельности и развитию болезней.

В группу с **низким уровнем** адаптации вошли 42% испытуемых (22 чел.). Группу с удовлетворительным уровнем адаптации составили 34% испытуемых (8 чел.). В группу с высоким и нормальным уровнем адаптации входят 24% испытуемых (12 чел.).

Анализ результатов теста показал, что студенты первого курса в основном испытывают низкую и удовлетворительную адаптацию, 76% испытуемых (40 чел.) студентов данного курса – очень большой процент.



Рис. № 5. Результаты исследования адаптивных способностей

На следующем этапе мы попытаемся определить, есть ли связь между адаптивными способностями и уровнем тревожности студентов. Может ли данный показатель дезадаптации быть связан с уровнем тревожности.

Результаты по шкале оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина) и Многоуровневому личностному опроснику «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) представлены в таблице.

Таблица № 1.

Уровень тревожности	Адаптивные способности		
	Высокие	Средние	Низкие
Высокий	0	1	8
Средний	2	9	4
Низкий	7	2	0

Таким образом, как видно из таблицы, при высоких адаптивных способностях высокий уровень тревожности у студентов не наблюдается, им присущ в основном низкий уровень тревожности.

У студентов со средними адаптивными способностями наблюдается в основном средний уровень тревожности, однако высокий и низкий уровень тревожности почти равен в показаниях.

И, наконец, группа студентов с низкими адаптивными способностями. Здесь мы наблюдаем следующую картину: на первый взгляд наша гипотеза подтвердилась, что высокий уровень тревожности приводит к дезадаптации студентов. Самый высокий процент выборки приходится на сочетании низких адаптивных способностей с высоким уровнем тревожности.

Мы сопоставили результаты студентов, которые вошли в группы высокой, средней и низкой адаптивной способности, и сравнили их результаты, полученные при проведении теста на уровень тревожности Спилбергера-Ханина. Так, например, студент под номером 1 по тесту МЛЮ-АМ вошел в группу низкой адаптации а по тесту Спилбергера-Ханина он обладает низкой реактивной и личностной тревожностью. Но при сопоставлении мы опирались на личностную тревожность.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что высокий уровень тревожности приводит к дезадаптации студентов вузов подтвердилась.

В результате проведенного исследования мы выявили связь уровня тревожности с уровнем адаптации у студентов.

Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы:

Уровень тревожности у студентов первого курса достаточно высок. 33% обучаемых испытывают дискомфорт, плохо адаптируются в новой обстановке. На это влияет рассмотренные и проанализированные объективные и субъективные факторы.

Таким образом, выявление трудностей у студентов и определение путей их преодоления позволит повысить академическую активность студентов, успеваемость и качество знаний. В результате реализации личностного адаптационного потенциала в процессе адаптации достигается определенное состояние личности - адаптированность, как результат, итог процесса адаптации.

УДК 159.9:34.01

Д.В. Устинов, Н.В. Устинова

Донецкий национальный университет - Донецк, Республика Украина

ПРОБЛЕМА УЧЕТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АТТРИБУТА НЕОСОЗНАННОГО В ФОРМИРОВАНИИ ПОНЯТИЯ МОТИВА ПРЕСТУПЛЕНИЯ

Аннотация. Представлены результаты анализа и систематизации психологических аспектов в определении понятия мотива преступления, являющиеся основанием для дополнения доминантного ряда его признаков атрибутом неосознанного.

Abstract. In paper produce results and systematization psychological aspects in formation of concept of motives of crime, which is the basis for addition of domination line its signs to attribute undeliberate.

Ключевые слова: Проблемы юридической психологии, психологические аспекты мотива преступления, атрибуты субъективного и неосознанного, уточнение определения мотива преступления

Keywords: Problems of juridical psychology, psychological aspects of motive of crime, subjective and unconscious attributes, clarify the definition of motive of crime

Введение. Понятие мотива преступления принадлежит к числу важнейших основополагающих конструктов юриспруденции, а полнота и контрастность в определении данного понятия играют одну из ключевых ролей в повышении эффективности правоохранительной деятельности и правосудия. Этим обусловлены длительная история и многочисленность разносторонних исследований по вопросам содержательного наполнения понятия мотива преступления. С середины XIX века философы и ученые юристы, практические криминологи и правоведы, действующие

правоохранители и адвокаты, а позднее психологи и психиатры занимались изучением феномена мотива преступления, вопросами формулировки описания атрибутов этого понятия. В современной трактовке типологизированное и представленное в научной и учебной правовой литературе понятие мотива преступления определяется как обусловленное потребностями осознанное внутреннее побуждение, которое вызывает у лица решимость совершить преступление, и которым оно руководствовалось при его совершении.

Однако, анализ научных работ по данной проблематике показывает, что в целом понятие мотива преступления до настоящего момента интерпретируется очень разнообразно и включает при этом как юридические, так и психологические положения. Изучая каждое из предложенных определений мотива преступления, следует заметить, что даже основные используемые термины «побуждение», «стимул» ученые трактуют по разному, вкладывая в него, в зависимости от применяемой концепции, свое содержание, наполнение

В целом же можно констатировать, что и в настоящее время не сформировано всеобъемлющее определение мотива преступления, которое бы с необходимой полнотой и целостностью учитывало спектр психологических аспектов, получило бы при этом максимально консолидированное признание специалистов разных профилей, как юристов, так и психологов, и не подвергалось содержательной критике.

В указанном контексте, целью данной работы является мотивированное уточнение подмножества психологических аспектов в содержательном наполнении понятия мотива преступления.

Характеристика взглядов о ведущих аспектах комплексного понятия мотива преступления. Многообразие мнений о феномене мотива преступления, кроме общих проблем, связанных с его содержательным наполнением, обусловлено также тем, что по своей природе мотив преступления, хотя и относится к психологической категории, однако этим понятием оперируют практики-правоохранители и юристы и его, соответственно, исследуют ученые – представители различных наук. Наряду с психологами это, в первую очередь, специалисты в области уголовного права, криминологии, криминалистики. Специалисты-правоведы первыми стали целенаправленно изучать теорию мотива преступления, формулировать его атрибуты, а затем, расширяя круг содержательных аспектов, постепенно перешли размытую границу юриспруденции и психологии. С развитием знаний о личности, к изучению мотива преступления присоединились психологи, которые и привнесли в изучаемое понятие некоторые используемые и в настоящее время психологические категории. Соответственно вопрос о приоритете психологического либо

правового начал в определении мотива преступления до сегодняшнего дня является предметом научных исследований и дискуссий.

Еще в 1867 году во Флоренции состоялся международный конгресс криминологов, в ходе которого наряду с определением мотива преступления, была впервые разработана классификация таких мотивов. Позднее М.П. Чубинский [25] в работе «Мотив преступной деятельности и его значение в уголовном праве» сформулировал модифицированное понятие мотива преступления, рассмотрел его психологическое, моралистическое и юридическое наполнение, исследовал роль мотивов преступления в существующих и разрабатываемых законодательных актах различных стран Европы, предложил новую классификацию мотивов.

В начале 70-х годов XX века А.Н. Леонтьев [13] указывает, что работы по проблеме мотива почти не поддаются систематизации, т.к. сильно различаются значения, в которых употребляется термин «мотив». «При этом создается впечатление, что понятие мотива превратилось в большой мешок, в котором сложены самые разнообразные вещи. Среди мотивов или мотивирующих факторов называется, например, аппетит, влечения, импульсы, привычки и навыки, желания, эмоции, интересы, цели или такие более конкретные мотивы как раздражение электрическим током, ощущение удовольствия, честолюбие, зарплата, идеалы».

Некоторые исследователи в своих работах представляют мотив преступления как некий побудительный стимул. Так, согласно В.А. Якушину [28] "...мотив является таким возбуждением к преступному поведению, о котором в известном смысле можно сказать, что он выступает движущей силой, внутренним источником этого поведения. В отличие от чувства он носит конкретно выраженный характер и является стимулом к определенному действию".

В контексте предложенных определений мотива преступления вполне обоснованной представляется точка зрения на мотив, как побуждение в том или ином виде, стремление к реализации волевых актов определенным способом, совершению или несовершению каких-либо действий. Мотив преступления, как составная часть мотивированной деятельности, включает в себя побуждение совершить деяние (выполнить или не выполнить действие) преступным способом, т.е. способом, который запрещен нормами уголовного законодательства.

Выражая точку зрения о соотношении юридических и психологических аспектов в понятии мотива преступления, И.Г. Филановский [23] писал: "Если в психологии мотив деятельности человека объясняет движущие силы поведения вообще, то в уголовном праве он должен открыть специфические движущие силы преступного поведения. Поэтому механическое перенесение в право того определения, которое дается в психологии, представляется нам неверным, так как психологи открывают истоки побуждений нормального

поведения, а в праве нужно найти истоки побуждений для поведения, отклоняющегося от нормы". По мнению Б.С. Волкова [7], "диалектика взаимоотношений психологического и уголовно-правового понятия мотива очень проста: она выражает соотношение общего и частного, рода и вида".

Сторонник доминирования психологического начала в содержании понятия мотива преступления Б.В. Харазишвили подчеркивал [24], что "мотив - всегда лишь психологическая проблема. В противном случае понятий мотива "может быть столько, сколько отраслей права". Поэтому "введение уголовно-правового определения мотива является ненаучным". Согласно утверждению Н.Г. Иванова [11], мотив - это "...прежде всего психофизиологическое понятие, которое превратилось в юридическое потому, что, во-первых, заняло необходимое место в уголовном законе, а во-вторых, отпочковавшаяся от науки уголовного права криминология уделяла и продолжает уделять этому уникальному феномену достаточно пристальное внимание". Г.Б. Виттенберг и П.Н. Панченко [5] отмечали, что «...рассмотрение мотива и цели в плане вины ведет к фактическому упрощению сложного психического явления и может повлечь умаление роли отдельных его компонентов, имеющих важное уголовно-правовое значение". Н.И. Загородников [10] предлагал описание мотива преступления как "определенного рода психическое состояние человека, которое побудило его к совершению общественно опасного деяния". А.Л. Боер [3] определяет мотив как вызванное внешними или внутренними стимулами, детерминированное свойствами личности, интегрированное психическое образование, побуждающее к поведению, направленному на снятие психического напряжения осознанной актуализированной потребности биологического или социального характера путем нарушения уголовно-правового запрета. По мнению Б.С. Волкова [6], "мотив преступного деяния есть то, что, отражаясь в сознании человека, побуждает его совершить преступление". В.А. Лобанов [14] считает, что "мотив - это внутреннее психическое переживание, которое вызывает решимость виновного, толкает его на совершение определенного действия". В этой позиции акцент делается только на эмоциональной стороне деятельности человека и при этом не уделяется должного внимания иным составляющим внутреннего содержания, обуславливающего поведение человека.

Таким образом, на сегодняшний день признано, что совершенствование понятия мотива преступления неразрывно связано с развитием как психологического, так и правового направления. Психология изучает общие закономерности развития и функционирования психики, а также индивидуальные проявления психических качеств людей, имеющих отношения к совершению преступления. Задачей же правовой компоненты должен стать максимальный учет такого психологического начала, глубокое понимание самой сути психологической деятельности человека при

совершении им преступления для наиболее точной уголовно-правовой оценки содеянного, установления причин и условий, способствующих совершению преступлений, разработки системы методов и средств, применяемых для предупреждения, раскрытия, расследования преступлений.

Психологические атрибуты осознанного и неосознанного в системе признаков мотива преступления. С позиций психологической науки мотивы преступления в своем происхождении обусловлены и внешними, и внутренними факторами, проявляющимися в ходе истории личности и формирующимися лишь при условии вступления человека в разнообразные отношения с окружающими, его включенности в общественные связи. Несмотря на это, они, представляя собой одну из психологических форм отражения действительности разных периодов жизни, лежат как бы внутри поведения. Мотив - это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий. Это внутренняя непосредственная причина преступления.

В представляемой многими и следователями характеристике психологических аспектов понятия мотива преступления доминирует аспект осознанности. Авторы этих научных работ указывают на осознанность побуждения, выступающего мотивом преступления, говорят о понимании потребности, четком представлении цели. Так, И.Г. Филановский [23] считает, что мотив преступления это - "осознанный и конкретно опредмеченный интерес, побудивший к совершению общественно опасного деяния". С.А. Тарарухин [20] полагает, что "мотив преступления - это осознанное побуждение (стремление) к совершению конкретного целенаправленного поступка (волевого акта), представляющего общественную опасность и предусмотренного уголовным законом в качестве преступления". А.В. Наумов [15] называет мотив общественно опасного деяния "осознанным побуждением (потребностью, чувством и т.д.) к достижению определенной цели посредством совершения преступления". А.И. Рарог [16] определяет мотив преступления, как «обусловленное определенными потребностями осознанное побуждение, стимулирующее субъект к совершению преступления и проявляющееся в нем».

Вместе с тем в исследованиях различных периодов высказывалось внимание к атрибутам субъективного, импульсивно-подсознательного, неосознанного в содержательном наполнении понятия мотива преступления. Так, в одной из первых основополагающих работ по проблеме содержания мотива преступления Н.А. Терновский [21] констатирует следующее: «Под именем мотива преступления понимается психическое свойство, порождающее желание, страсти, тот импульс, душа преступления, та сила, которая гонит человека на путь преступления и на

борьбу с обществом, то благо, которого преступник добивается, те причины, которые создавали недовольство существующим положением, то удовлетворение, которого преступник ищет, та связь с конкретным преступлением, которая делает вероятным решимость на него... Сущность нравственной испорченности в том и состоит, что при ней являются ложные представления о предстоящих выгодах, а потому между желаниями и средствами, употребляемыми для приобретения их, нет правильного отношения... Бывают, впрочем, случаи, когда и в самом чистом уме какая-нибудь беглая мысль дурного свойства принимается за хорошее вследствие минутного помрачения нравственного света... Могут быть такие побуждения, которые ни один человек не в состоянии отгадать. Иногда во время совершения преступления человек может дойти до такой крайности, которая первоначально не входила в планы его действий. Часто человек не может дать отчета в том, какие обстоятельства имели влияние на его побуждения. Посему не следует упускать из виду ни одного обстоятельства, потому что невозможно знать наперед, какое значение оно может иметь в связи с другими фактами...». Среди специалистов-психологов имеется точка зрения на мотив преступления как определенного вида побуждение к деятельности, как правило, преступной, а также понимание необходимости учитывать при анализе мотива преступления иные психологические категории, побуждающие к преступным действиям: определенное психическое состояние, психическое образование, стимул, интерес, объект, являющийся средством удовлетворения потребности, собственно, саму потребность.

В настоящее время вина, мотив, цель, эмоциональное состояние лица, как правило, считаются самостоятельными составляющими субъективной стороны преступления, различными по содержанию и формированию, но органически связанными между собой и взаимозависимыми. И хотя наличие этой взаимосвязи в настоящее время признается большинством исследователей, ее особенности и структура изучены недостаточно. Совокупность мотивов, а также лежащих в их основе потребностей и ценностей составляет мотивационную сферу и является ее ядром. Разделяя мотивационную сферу на ядро и периферию, различные по степени податливости внешним воздействиям, авторы полагают, что именно ядерные образования максимально определяют свойства всей системы, которой является личность. Очевидно, что мотивы имеют определенные пласты, и верхние из них, особенно те, которые выполняют функции непосредственного побуждения к действию, чаще всего, осознаются личностью. Значительно меньше, а обычно вообще не охватываются сознанием глубинные уровни, которые и заключают в себе субъективный смысл поведения, его личностную значимость. В целом среди значительной части исследователей имеется консенсус в отношении

соображения о том, что наряду с осознанными мотивами некоторые мотивы преступления могут быть скрыты от сознания субъекта.

Таким образом, понятие мотива преступления, наряду с такими психолого-юридическими категориями, как форма вины, цель преступления, эмоциональное состояние субъекта преступления, призвано одновременно раскрывать содержание обязательной составляющей состава преступления – его субъективной стороны.

Признавая роль мотива преступления в квалификации содеянного, исследователи с различных позиций подходят к определению его места в структуре субъективной стороны преступления.

В частности, в работах, опубликованных в начале второй половины XX века, одни из исследователей мотив и цель определяют как составные части вины, которая и является субъективной стороной преступления. Например, П.С. Дагель и Д.П. Котов [9] отмечают, что "мотив, цель, эмоции - необходимые компоненты психического отношения, составляющего вину". Б.С. Утевский [22], связывая мотив с формированием умысла, считал его необходимым элементом лишь этой формы вины. Другие юристы ставили знак равенства между мотивом и интересом (И.Г. Филановский [23]), мотивом и эмоциональным состоянием лица, нарушившего требования закона (Б.В. Харазишвили [24]), мотивом и целевой направленностью преступления (С.А. Тарарухин [20]). Ю.В. Чуфаровский [26] считает, что потребность, прошедшая через систему побудительных факторов и осознанная человеком, становится мотивом поведения. Кроме этого, исследователь приводит определение мотива, называя им осознанное побуждение для определенного действия. Признавая существование осознанных и неосознанных побуждений, он определяет последние как систему установок.

С.Л. Рубинштейн [18] и А.В. Наумов [15] указывают, что деятельность виновного направлена на достижение цели. При этом под целью понимают то будущее, которого желает человек и которого он стремится достичь в результате уголовно-противоправной деятельности. Цель является представлением о желательном, соответственно осознанном, результате, который и определяет направленность действий. Однако при наличии неосознанного или частично осознанного побуждения не представляется возможным говорить о цели совершения преступления, как о результате преступных действий. Всякое действие, направленное к определенной цели, выходит из тех или иных побуждений. А более или менее адекватно осознанное побуждение выступает как мотив.

А.Н. Леонтьев [13] в своих исследованиях отмечает, что неосознаваемое не отделено от сознаваемого и они не противоречат друг другу – это разные уровни психического отражения, свойственного

человеку, которые наличествуют в любой сложной деятельности. Также исследователь указывает на то, что осознание мотива происходит на определенном этапе становления личности, и что для ребенка или подростка такой внутренней задачи просто нет.

Коллектив авторов Антонян Ю.М., Еникеев М.И. и Эминов В.Е. в своих работах уделяют много внимания неосознанности мотивов преступного поведения. Они утверждают, что отношения человека к окружающему миру, ощущения себя в этом мире, которые возникая и начиная проходить становление в детстве, и формируют потребности и ценности, лежат в основе мотивов преступного поведения [1].

Преступные побуждения, а затем действия, направленные на удовлетворение той или иной потребности в результате преступной деятельности могут многократно переходить из категории осознанных в категорию неосознаваемых и обратно, что отражается, с одной стороны, в многократном безотчетном повторении преступных действий, а с другой стороны, как прецеденты анализа своих поступков. Однако такие переходы не связаны с исчезновением либо безотчетным повторным появлением мотива преступления.

Нецелесообразно также ставить вопрос о наличии или отсутствии мотива преступления в зависимость от умственных способностей субъекта преступления. Факт неспособности правонарушителя осознать характер удовлетворяемых потребностей, отсутствие готовности проанализировать свои действия либо необходимости задуматься об этих категориях, не может означать отсутствие мотива преступления, а в некоторых случаях и являться атрибутом оценки состава преступления.

Отдельного рассмотрения требуют факты преступной деятельности, совершаемой в состоянии тяжелого алкогольного, наркотического либо токсического опьянения, когда наличие осознанности побуждений и характера их удовлетворения опровергается результатами медицинского освидетельствования. В этом случае можно вести речь о неосознанном удовлетворении потребностей, но не об отсутствии мотива преступления.

Проблема учета атрибута потребности в содержательном наполнении понятия мотива преступления. Своеобразная концепция мотива преступления в широком и узком смысле предложена С.В. Складчиковым [19]. Роль мотива в узком смысле слова он сводит к выбору человеком того или иного пути удовлетворения имеющейся у него потребности. Мотив в этом смысле является ориентирующим, так как он побуждает человека произвести выбор между различными вариантами действия, ориентирует его на определенный тип поведения. В понятие мотива в широком смысле по мнению целого ряда исследователей должны включаться наряду с ориентирующим мотивом также и осознанные потребности (целевые мотивы), поскольку именно они определяют

содержание конечной цели поведения. Должны учитываться также ситуативные психические образования, лежащие в основе выбора лицом конкретного объекта и (или) конкретного способа поведения, - технические мотивы, поскольку указанные образования позволяют человеку технически осуществить поведение в рамках избранного типа для удовлетворения актуализированной потребности. Анализируя результат противоправного деяния, А.И. Рарог [16] и С.В. Скляр [19] говорят об удовлетворении определенных потребностей нарушителя, которые могут быть как осознанными, так и не осознанными. Коллектив авторов А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская [2] достаточно широко интерпретируют понятие мотива преступления, называя им то, что побуждает человека к определенной активности, деятельности, а также называя мотивом объект, который выступает в качестве средства удовлетворения потребности.

Е.П. Ильин [12], анализируя понятие потребностей, которое также трактуется с разных точек зрения, формулирует выводы, указывая, что потребность тесно связана с нуждой, понимаемой в широком смысле как нужность, желанность чего-то, а не только как дефицит. При этом, понимая нужду как надобность, ученый говорит, что потребность это психическое отражение объективной нужды в чем-либо организма (биологические потребности) и личности (социальные и духовные потребности), и что потребность можно рассматривать как психический образ нужды.

При одной и той же потребности мотивами поведения могут быть разные объекты. Осмысленная человеком потребность, признанная им существенной и подлежащей удовлетворению, обретает значение интереса и это движущая сила конкретного поступка или определенной линии поведения. В.В. Романов [17], давая характеристику противоправного поведения, выделяет в качестве элемента потребность, которая служит источником активности, предваряющим собственно саму деятельность. По его мнению, мотивом становится потребность, приобретшая побудительную силу, направляющую деятельность.

В итоге, обобщая соображения о принципиальной роли атрибутов субъективного, импульсивно-подсознательного и неосознанного, атрибута потребностей, а также признанную большинством исследователей необходимость учета этих атрибутов в содержательном наполнении понятия мотива преступления, можно предложить его следующее уточненное определение: **«Мотив преступления – это внутреннее осознанное или неосознанное побуждение к удовлетворению потребности, способом, запрещенным уголовным законодательством».**

Библиографический список

1. Антонян Ю.М., Еникеев М.И., Эминов В.Е. Психология преступника и расследования преступлений. Ю.М. Антонян, М.И. Еникеев, В.Е. Эминов. – М.: Юристъ, 1996. – 203 с.
2. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Юридическая психология: Учебник. – Харьков: Изд-во Нац. ун-та внутр. дел, 2002. – 596 с.
3. Боер А.Л. Месть в мотивационной структуре преступного поведения (криминологический и уголовно-правовой аспекты). – Дис. канд. юр. наук. Санкт-Петербург, 2002 – 228 с.
4. Васильев В.Л. Юридическая психология. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – 655 с.
5. Виттенберг Г.Б., Панченко П.Н., Дагель П.С., Котов Д.П. Субъективная сторона преступления и ее установление. – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1974. – 243 с.
6. Волков Б.С. Проблема воли и уголовная ответственность. – Казань: Издательство Казанского университета, 1965. – 136 с.
7. Волков Б.С. Мотивы преступлений. – Казань: Издательство Казанского университета, 1982 – 152 с.
8. Гаухман Л.Д. Квалификация преступлений: закон теория практика. – М.: АО «ЦентрЮрИнфоР», 2001. – 316 с.
9. Дагель П.С., Котов Д.П. Субъективная сторона преступления и ее установление. – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1974. – 243 с.
10. Загородников Н.И. Преступления против здоровья. – Москва: Юридическая литература, 1969.- 168 с.
11. Иванов Н.Г. Мотив преступного деяния. – Москва: Методический центр МВД РФ, 1997. – 64 с.
12. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 512 с.
13. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М.: Издательство МГУ, 1971. – 40 с
14. Лобанов В.А. Мотив и цель при хищении социалистического имущества / В.А. Лобанов // Вопросы советского права и законности на современном этапе (под ред. Маргунского С.П., Островского Л.Я. , Тихоненко В.А.). – Минск: Наука и техника, 1965. – 254 с.
15. Наумов А.В. Мотивы убийств: учебное пособие. – Волгоград: НИ и РИО ВСШМВД СССР, 1969 . – 136 с.
16. Рарог А.И. Субъективная сторона и квалификация преступления. – М.: ООО «Профобразование», 2001. – 133 с.
17. Романов В.В. Юридическая психология. – Москва: Юристъ 1998. – 488 с.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
19. Складов С.В. Вина и мотивы преступного поведения как основания дифференциации и индивидуализации уголовной ответственности. – Дис. докт. юр. наук. Москва, 2004. – 495 с.
20. Тарарухин С.А. Установление мотива и квалификация преступления. – Киев: Выща школа, 1977. – 149 с.
21. Терновский Н.А. Юридические основания и суждения о силе доказательств и мысли из речей Председательствующего по уголовным делам. Пособие для юристов практиков и присяжных заседателей. – Тула: Типография В.Н. Соколова, 1901. – 202 с.
22. Утевский Б.С. Вина в советском уголовном праве. – М.:, 1950. – 131 с
23. Филановский И.Г. Социально-психологическое отношение субъекта к преступлению. – Л.: Издательство ЛГУ, 1970. – 176 с

24. Харазишвили Б.В. Вопросы мотива поведения преступника в советском уголовном праве. – Тбилиси: Цодна, 1963 – 288 с.
25. Чубинский М.П. Мотив преступной деятельности и его значение в уголовном праве. – Ярославль: Типография Э.Г. Фальк, 1900. – 350 с.
26. Чуфаровский Ю.В. Юридическая психология. Учебное пособие. – М.: Право и Закон, 1997. – 320 с.
27. Шиханцов Г. Г., Юридическая психология – М.: Зерцало, 1998. – 352 с.
28. Якушин В.А. Субъективное вменение и его значение в уголовном праве. – Тольятти: ТолПИ, 1998. – 296 с.

УДК 159.9 +159.9.07+159.9.072

Т.Ю. Ушакова

Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского - Одесса, Республика Украина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Аннотация. В статье произведен теоретический анализ и обобщение наиболее известных методик изучения ответственности. Установлено, что преимущественно феномен исследуется с помощью самооценочных опросников, ситуативных тестов решения проблемных ситуаций, экспертной оценки. Также применяются методы наблюдения, беседы и сочинения с их последующим контент-анализом. Несмотря на многообразие психодиагностического инструментария до сих пор неопределенной остается универсальная теоретико-методологическая основа изучения данного качества.

Abstract. Given article presents theoretical analysis and generalization of the most known methods of investigation of responsibility. It is stated, that phenomenon is prevailing examined with the help of self-assessment questionnaires, situational tests of solving the problematic situations, expert assessment. The techniques of observation, dialogue and composition with the further content-analysis are used as well. Despite the variety of psychodiagnostic instrumentary it remains indeterminate universal theoretical-methodological basis of investigation of the given quality..

Ключевые слова: Диагностика ответственности, тест, опросник, экспертная оценка, методика

Keywords: Diagnostics of responsibility, test, questionnaire, expert assessment, method

Феномен ответственности рассматривается с позиции многих наук: философии, педагогики, психологии, этики, юриспруденции. Особенности рассмотрения ответственности в психологии заключаются в необходимости предварительного эмпирического изучения данного качества. Именно

поэтому перед практическими психологами, научными сотрудниками, студентами нередко изначально ставится запрос выбора адекватного психодиагностического инструментария, соответствующего исследовательским целям.

Теоретический анализ публикаций и диссертационных исследований (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Дементий, И. А. Кочарян, А. Махнач, К. Муздыбаев, М. А. Осташева, И. А. Панарин, В. П. Прядеин, М. В. Савчин, В. Г. Сахарова, Г. И. Тимошук и др.) показал существование значительного количества психодиагностических методик изучения феномена ответственности, поэтому целью данной статьи является их анализ и обобщение.

Установлено, что рядом исследователей (В. П. Прядеин, Г. И. Тимошук, М. В. Савчин, И. А. Панарин и др.) разработаны опросники, направленные непосредственно на изучение различных аспектов феномена ответственности. В то же время существуют психодиагностические инструменты, опосредованно либо же в комплексе с другими психологическими характеристиками изучающими ответственность (А. Д. Ишкова, Н. Г. Милорадова, М. А. Закирова, О. В. Сысоева, Н. Н. Сатонина).

Сначала коснемся методик, непосредственно направленных на изучение ответственности. Большой вклад в этой области был сделан В. П. Прядеиным, который, на основе системного изучения ответственности, разработал комплекс опросников, изучающих различные компоненты данного явления. Кратко рассмотрим их особенности. Одной из наиболее известных методик является опросник «Ответственность», представленный в двух формах - «ОТВ-70» и «ОТВ-110» [8]. Методика основана на разработанной автором компонентной структуре и включает в себя 70 утверждений, оцениваемых согласно инструкции по 7-бальной шкале. Обработка результатов производится двумя способами. Первый вариант, предусматривает подсчет суммы баллов по каждому из соответствующих показателей. Второй вариант предполагает, что в расчет принимаются только параметры, указывающие на выраженность признака. В соответствии с ключом методика позволяет исследовать шесть глобальных компонентов (динамический, эмоциональный, регулятивный, результативный, когнитивный и мотивационный), а также их двенадцать составляющих (эргичность, аэргичность, стеничность, астеничность, интернальность, экстернальность, социоцентричность, предметность, субъектность, осмысленность, осведомленность, эгоцентричность) [8, С.52-54].

Методика также содержит шкалы «искренность» и «трудности в реализации ответственных дел». В дальнейшем автор рассматривает условное объединение параметров по индивидуальным (операциональным) и личностным (содержательным) характеристикам. К индивидуальным были

отнесены: динамические, эмоциональные и регуляторные характеристики, что в большей мере зависят от природных задатков. В качестве содержательных характеристик выделены: мотивационные, когнитивные и результативные показатели, в основном зависящие от окружения [6, 7, 8].

Следует отметить, что данная методика позволяет провести многомерно-функциональный анализ ответственности. В то же время, несмотря на явную содержательность предложенной автором методики, диагностика мотивационного компонента представлена всего лишь двумя показателями, что, в сочетании со сложностями в обработке, подсчетом суммарного показателя путем объединения гармонических и агармонических составляющих (что не всегда отображает реальный уровень ответственности), можно рассматривать в качестве ограничивающих факторов в получении и интерпретации результатов.

В дальнейшем В. П. Прядеиным была разработана аналогичная методика - «ОТВ-110», которая была дополнена шкалами, уточняющими специфические характеристики феномена ответственности. Автор также выделяет дополнительные параметры: личностные и операциональные трудности, инструментально-стилевые и содержательно-смысловые стремления, интуиция, экстраполяция, эмпатия к близким и окружающим, взятие ответственности на себя [8, С.55]. Следует отметить, что данная методика интересна более детальным рассмотрением трудностей в реализации ответственных дел, но, на наш взгляд, некоторые из шкал данной методики (например, эмпатия, интуиция или же экстраполяция) не всегда выступают специфическими маркерами ответственности, а могут свидетельствовать о проявлении определенных качеств личности.

Опросник «ОРС» (ответственность раньше и сейчас) был разработан с опорой на вопросы, использовавшиеся в исследовании Д. И. Фельдштейна. На основе факторного анализа было выделено 10 вопросов, ответы на которые дают сведения о собственном поведении – в прошлом (3-4 года тому назад) и сейчас. Результаты позволяют соотнести теперешнюю и ретроспективную ответственность, а также особенности ее проявления: выраженная, ситуативная ответственность, безответственность [6, 8].

Ряд методик позволяет определить только уровень проявления ответственности, к ним можно отнести: «Ответственный ли Вы человек?» (А. Махнач), Шкала социальной ответственности (Л. Берковиц и К. Лутгерман), опросник диагностики ответственности (М. В. Савчин), тест «ЭДО» (В. П. Прядеин) [8, 9, 11].

Разработанный М. В. Савчиным опросник состоит из 30 утверждений, которые необходимо оценить по пятибалльной шкале. Данная методика предназначена для измерения уровня ответственности у людей возрастом от 16 до 45 лет [10, С.244]. Подобная методика разработана А.Махначем «Ответственный ли Вы человек?». Ученый предлагает ответить на 25

вопросов, выразив с ними согласие или несогласие. Полученные данные указывают на уровень проявления ответственности: низкий, средний или высокий [9, С.265]. Шкала социальной ответственности Л. Берковица и К. Луттермана представляет собой методику, состоящую из 12 утверждений, которые необходимо оценить по семибальной шкале. Описание уровня социальной ответственности соответствует интерпретации локуса контроля Дж. Роттера, таким образом приравнивается социальная ответственность и локус контроля, хотя эти феномены не являются абсолютно идентичными [11]. Также для экспресс-диагностики ответственности может использоваться разработанный В. П. Прядеиным тест «ЭДО», состоящий из 12 утверждений, которые необходимо оценить по 7-ми бальной шкале. Тест позволяет определить проявления: выраженной, ситуативной ответственности и безответственности [8, С. 66-68].

Следует подчеркнуть, что хотя данные методики достаточно просты в применении, обработке и, несомненно, целесообразны в проведении экспресс-диагностики ответственности личности, но отсутствие шкалы искренности может негативно отразиться на достоверности полученных результатов через высокую социальную желательность данного социально-психологического качества.

Важно отметить, что некоторые методики применимы только для исследования ответственности у определенной выборки испытуемых. Критерием определения генеральной совокупности, для которой предназначены те или иные диагностические инструменты выступает возраст испытуемых, выполняемые социальные роли, их профессиональная принадлежность и пр. Например, И. А. Панариным разработан опросник, изучающий социальную ответственность лидеров молодежных движений, а И. Г. Тимощук исследовал уровень морально-этической ответственности психологов.

Методика «Мера социальной ответственности» И. А. Панарина состоит из трёх заданий, соответствующих трём шкалам (глубина ответственности при различных масштабах негативных социальных последствий; мера ответственности лидера за социально-групповые явления в молодежном движении; ответственность лидера за негативные социальные проявления у молодежи и в отношении к молодежи). Каждое задание состоит из пунктов, которые предполагают оценку по 10-ти бальной шкале меры персональной ответственности [5]. Методика И. Г. Тимощука «ДУМЭОЛП» разработана на основе выделенной им структуры морально-этической ответственности и позволяет измерить выраженность не только структурных компонентов, но и ее общего уровня. Опросник состоит из 6 шкал (морально-этическая рефлексия, морально-этическая мотивация, альтруистические чувства, моральная интуиция, экзистенциальная ответственность, морально-этические ценности) и дополнительной шкалы, позволяющей определить

показатель социальной желательности [12]. На наш взгляд, ориентация данных методик на определенную выборку уменьшает диапазон их диагностического применения.

Существует также ряд методик, исследующих специфику проявления ответственности в разных возрастных группах: «Диагностика ответственности подростков» М. А. Осташева, методика решения воображаемых экспериментальных ситуаций М. В. Матюхина, С. Г. Ярикова (разработана для младших школьников), тест «Исполнительность – ответственность» В. П. Прядеина (тест для родителей) [3, 8, 11].

Остановимся на этих методиках более детально. Методика «Диагностика ответственности у подростков» М. А. Осташевой состоит из 30 вопросов, в которых испытуемому необходимо оценить степень своего согласия с ними от +4 до -4. Обработка результатов позволяет судить о проявлении дисциплинарной ответственности, ответственности за себя и за других [11].

Методика М. В. Матюхиной, С. Г. Яриковой базируется на самооценке учеником своей личной ответственности, при этом авторами отмечается важность последующей беседы с ребенком и уточнение его ответов. Для изучения направленности ответственности этими же авторами создана методика решения воображаемых экспериментальных ситуаций - детям раздаются карточки с десятью описанными событиями и их возможными причинами. Ребенку необходимо представить, что описанные события произошли с ним и выбрать один из предложенных вариантов [3]. Разработанный В. П. Прядеиным тест для родителей позволяет оценить степень их контроля за детьми, ответственность и исполнительность детей, а также меру критического отношения родителей к поведению ребенка. Методика состоит из 16 утверждений, которые необходимо оценить по 7-ми балльной шкале [8].

И. А. Кочарян разработал опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности «ОДЛСО». Методика состоит из 67 утверждений, которые предполагают согласие или несогласие с ними. С ее помощью диагностируется и дается характеристика таких типологических вариантов ответственности: «принципиальность», «самоутверждение», «нормативность», «этичность» и «самопожертвование» [5]. Данная методика, на наш взгляд, является новаторской в изучении ответственности, т.к. позволяет исследовать целый симптомокомплекс личностных характеристик связанных с определенным типологическим вариантом ответственности.

Существует ряд методик направленных на изучение других феноменов, но имеющих в своей структуре шкалу ответственности, к таким относятся: «Шкала экзистенции» (А. Лэнгле и К. Орглер), «Смысловые базовые установки» (А. Д. Ишкова и Н. Г. Милорадова), «Ответственность,

саморегуляция, риск» (В. П. Прядеин). Также в некоторых диссертационных исследованиях и публикациях (М. А. Закирова, О. В. Сысоева, Н. Н. Сатонина) в качестве методики, определяющей проявление (уровень) ответственности используют «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера, хотя, на наш взгляд, данные феномены нельзя рассматривать тождественно из-за их многоаспектности.

Кроме уже описанных методик, в публикациях и диссертационных исследованиях встречаются сведения об использовании других методов изучения ответственности: наблюдения (В. П. Панарин, В. В. Очнев, Е. Н. Гроза); беседы (М. Н. Абуткина, Е. Н. Гроза); сочинения с последующим контент-анализом (М. Н. Абуткина, В. П. Прядеин); экспертной оценки (В. П. Прядеин, И. А. Кочарян, И. Г. Тимощук, И. А. Панарин, В. В. Очнев).

Таким образом, обобщение существующих методов и методик для эмпирического изучения ответственности показало наличие достаточно большого количества разнообразных диагностических инструментов и процедур, которые можно применять как для какой-то конкретной группы испытуемых, так и для достаточно широкой выборки респондентов. В основу большинства описанных методик положена теоретическая концептуальная структура ответственности автора-разработчика.

Установлено, что ответственность преимущественно исследуется с помощью самооценочных тест-опросников, ситуативных методик решения проблемных ситуаций, экспертной оценки. Также применяют методы наблюдения, беседы и сочинения с последующим контент-анализом.

Учитывая многогранность ответственности и широчайший спектр ее проявления, не удивительным является существующее многообразие психодиагностического инструментария, что все же не исключает отсутствия универсального концептуального основания для эмпирического изучения данного качества.

Важным, на наш взгляд, остается вопрос комплексного изучения ответственности и учёт социальной желательности данного качества личности, т.к. именно это может препятствовать получению достоверных результатов. Посему, возможным направлением дальнейшей исследовательской работы в русле данной проблематики видим разработку психодиагностического инструментария с учетом всех вышеизложенных требований.

Библиографический список

1. Борцова, М. В. Факторы становления начальных форм ответственности личности: теоретический аспект. / М. В. Борцова. – Славянск-на-Кубани, 2007. – 125 с.
2. Дементий, Л. И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности: диссертация... доктора психологических наук: спец. 19.00.01 "Общая

психология, психология личности, история психологии” / Л. И. Дементий. – М., 2005. - 357 с.

3. Иванова, Т. Ф. Изучение и формирование ответственности у младших школьников. / Т. Ф. Иванова. - URL: <http://psychology.net.ru/articles/content/1088979124.html> (дата обращения: 13.07.15).

4. Кочарян І. О. Типологічні та структурні особливості особистісного симптомокомплексу відповідальності: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / І.О.Кочарян - Харків, 2010. - 20 с.

5. Панарин, И. А. Психология социальной ответственности лидеров молодежных движений: автореф. дис. на соиск. учен. степени док. психол. наук: спец. 19.00.05 “социальная психология” / И. А. Панарин. – М., 2010. - 45 с.

6. Прядеин В. П. Половозрастные особенности ответственности личности. / В. П. Прядеин. - Екатеринбург, 1998. - 291 с.

7. Прядеин, В. П. Ответственность как системное качество личности. / В. П. Прядеин. - Екатеринбург, 2001. – 209 с.

8. Прядеин, В. П. Психодиагностика личности: Избранные психологические тесты. / В. П. Прядеин. – Сургут, 2014. – 215 с.

9. Розанова, В. А. Психология управления. / В.А. Розанова. – М., - 1999. – 352 с.

10. Савчин, М. В. Психологія відповідальної поведінки / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ, 2008. – 280 с.

11. Сахарова, В. Г. Ответственность как личностный фактор и возможности её диагностики: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Сахарова В. Г. – Хабаровск, 2003. - 184 с.

12. Тимошук, І. Г. Формування морально-етичної відповідальності особистості майбутнього практичного психолога: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / І.Г. Тимошук. - К., 2003. — 20 с.

13. Хартман, О. Ю. Психологічні чинники становлення відповідальності батьків за розвиток дитини дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О. Ю. Хартман - Харків, 2010. - 20 с.

УДК 159.95

Т.А. Фотекова, Н.В. Захаренко, Ю.М. Масалович

Хакасский государственный университет имени Н.Ф.Катанова -
Абакан, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ СЕЛЬСКИХ И ГОРОДСКИХ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты нейропсихологического обследования 60 второклассников, живущих в селе, 60 детей того же возраста из малого города и 58 школьников из большого города. Исследование основано на концепции культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Выявлено, что тип поселения оказывает влияние на формирование ВПФ.

Abstract. The total neuropsychological study has been conducted among 60 second-class pupils living in the country, 60 children of the same age living in the town and 58 city school children. The study is based on Vygotsky's concept of the cultural-historical psychology. The results indicate that the type of settlement influences the formation of HMF.

Ключевые слова: Высшие психические функции, социокультурные факторы, программирование и контроль, серийная организация движений, лево- и правополушарные функции

Keywords: Higher mental functions, socio-cultural factors, programming and control, serial organization of movements, left and right hemisphere functions

Принимая во внимание социальную опосредованности морфо- и функциогенеза мозга, важно исследовать характер влияния средовых факторов на формирование высших психических функций.

Одним из таких факторов является городской или сельский тип поселения, а также размеры города, численность населения, которые определяют образ жизни. Очевидно, что жители города и села предпочитают разные виды деятельности, по-разному организуют свое время и общение, у них разное отношение к образованию. Город, особенно большой, активнее стимулирует умственную деятельность, требует более разносторонней осведомленности, способствует расширению кругозора, постоянному поиску новой информации. Такие динамичные условия с одной стороны приводят к стрессу, с другой развивают гибкость и адаптивность, что требует хорошего уровня произвольной регуляции деятельности.

Жизнь в селе протекает более размеренно, она более проста в когнитивном отношении, предъявляет меньше требований к абстрактному

мышлению, но больше к приобретению конкретных предметных навыков. В условия сельской жизни образование имеет меньшую ценность, чем в городе. Следует отметить также, что родители сельских школьников имеют, как правило, менее высокий образовательный уровень, у них ниже социально-экономический статус, который, как видно из различных исследований, оказывает существенное влияние на развитие нейрокогнитивных функций [3, 4]. В селе и в городе различаются также географический и культурный ландшафт, что также должно приводить к специфике тех ВПФ, которые связаны с переработкой симультанной, пространственной информации.

Нами было обследовано 178 второклассников, 60 из которых проживают в сельских районах Республики Хакасия, 60 - в г. Абакане, который мы отнесли к малым городам (175000 жителей), и 58 детей – в г. Красноярске, который мы рассматривали, как большой город (1052218 жителей).

Было проведено полное нейропсихологическое обследование с использованием методов, разработанных А. Р. Лурией [2] и адаптированных в лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова под руководством Т. В. Ахутиной [1]. Статистическая обработка данных производилась с использованием описательных статистик, однофакторного дисперсионного анализа ANOVA, и апостериорных критериев. Обработка данных осуществлялась с применением пакета программ IBM SPSS Statistics 20.

Опираясь на модель трех функциональных блоков мозга, предложенную А.Р.Лурией, и представления о межполушарной асимметрии мозга, для анализа данных мы использовали три укрупненных показателя. Первый показатель – это индекс III блока мозга, он позволяет судить о состоянии, функций программирования, регуляции, контроля и серийной организации движений и речи. Поскольку второй блок мозга функционально латерализован, то для его оценки применялись два показателя: индекс переработки информации по левополушарному типу и индекс переработки информации по правополушарному типу. Процедура вычисления индексов состоит в отборе наиболее информативных для каждого индекса и преимущественно однофакторных показателей, их суммировании и последующей нормализации.

В индекс III блока мозга включены оценки за выполнение проб на реакцию выбора, реципрокную и графомоторную координацию, динамический праксис, ритмы по инструкции, слоговую структуру слова, пересказ текста (критерии смысловой адекватности, программирования и грамматического оформления высказывания)

Индекс переработки информации по левополушарному типу состоит из оценок праксиса позы пальцев правой руки, орального праксиса,

лексического оформления текста, понимания названий предметов и действий, близких по звучанию и значению, понимания пассивных и активных логико-грамматических конструкции, объема кратковременной и долговременной слухоречевой памяти. В качестве штрафных оценок учитывались общий показатель «левосторонних» ошибок в пробах на зрительно-пространственную память («обтаивания» фигур, «улучшение» гештальта, упрощения фигур), количество звуковых замен и замен слов по семантическому сходству при запоминании, число вербально-перцептивных ошибок в пробах на зрительный гнозис.

Индекс переработки информации по правополушарному типу представляет собой нормализованную сумму показателей праксиса позы пальцев левой руки, оценок копирования стола, опознания недорисованных изображений, объема произвольной слухоречевой и зрительно-пространственной памяти. В индекс включены также штрафные параметры: количество перцептивно близких и перцептивно далеких ошибок и ошибок фрагментарности в пробах на зрительный гнозис; количество случаев выхода за границы изображения при работе с кубиками Коса; количество координатных ошибок при копировании стола; общий показатель «правосторонних» ошибок в пробах на зрительно-пространственную память (комплексные искажения фигур, «разложение» гештальта, дизметрии); количество искажений слов в пробах на слухоречевую память.

Полученные данные свидетельствуют о том, что индекс функций III блока мозга растет вместе с размерами поселения (Рисунок 1). Однофакторный дисперсионный анализ подтверждает наличие влияния места проживания на состояние функций передних отделов мозга ($F=9,187$, $p<0,000$). Хуже всего произвольная регуляция деятельности сформирована у сельских младших школьников, дети из большого города отличаются в лучшую сторону от сверстников, живущих и в селе и в маленьком городе ($p<0,000$ $p<0,021$ соответственно). Младшие школьники из большого города лучше усваивают инструкцию, легче извлекают свободные и направленные ассоциации, реже демонстрируют ошибки инертности, успешнее формируют смысловую программу высказывания. У них также лучше развита серийная организация, как на двигательном, так и на речевом уровне. Они быстрее осваивают и автоматизируют новые двигательные навыки, грамматически правильнее и разнообразнее оформляют свою речь, имеют хорошо сформированную слоговую структуру слова.

Между городскими детьми также есть различия в состоянии функций передних отделов мозга в зависимости от размеров города. Школьники из большого города имеют более высокий показатель данного индекса по сравнению со школьниками из малого города ($p=0,021$). Эти различия

обусловлены прежде всего более высоким уровнем развития у них функций серийной организации движений и речи ($p=0,000$).

Дети, живущие в маленьком городе, по уровню функционирования передних отделов мозга занимают промежуточное положение, но все-таки ближе к сельским сверстникам. Результаты статистического анализа не указывают на отсутствие различий между этими двумя группами.

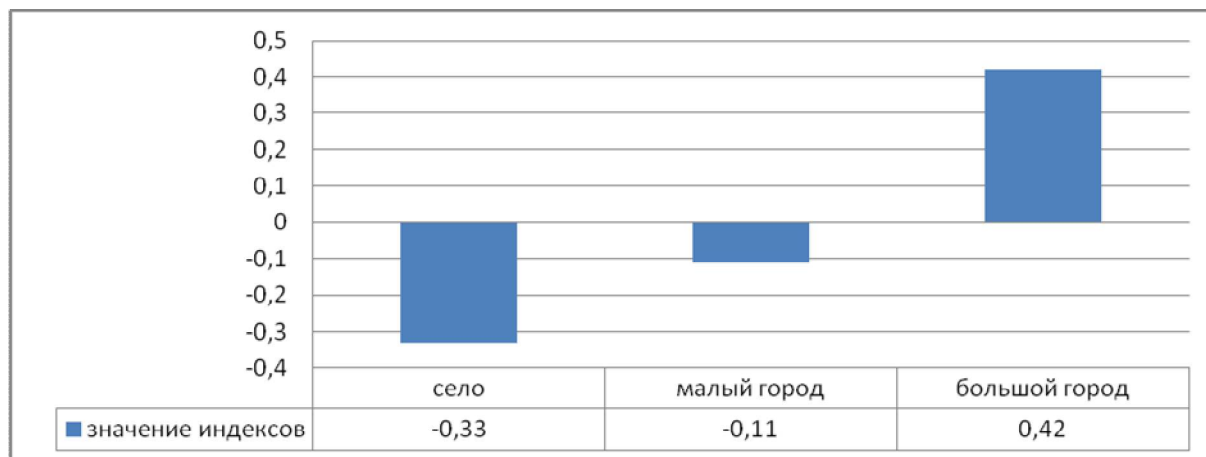


Рис.1. Индексы функций III блока мозга

Как оказалось, еще больше влияния место жительства оказывает на состояние левополушарных функций ($F=20,26$ $p<0,000$). В этом случае все три группы четко отличаются друг от друга (рисунок 2). При этом сохраняется тенденция к возрастанию значения индекса по мере увеличения размеров поселения: младшие школьники из большого города успешнее сверстников из малого ($p<0,032$), а те, в свою очередь, опережают сельских детей ($p<0,004$). Эти различия проявляются в ассоциативном эксперименте, при назывании перцептивно сложных объектов, при запоминании двух групп по три слова. Дети из большого города опережают остальных в показателях импрессивной речи, в частности в понимании названий предметов и действий, близких по звучанию и значению, пассивных логико-грамматических конструкций, они также реже допускают вербально-перцептивные ошибки и семантически близкие парафазии. Следует отметить, что дети из малого города также во всем успешнее сельских сверстников, а по отдельным показателям слухо-речевой памяти и связной речи даже превосходят школьников из большого города.

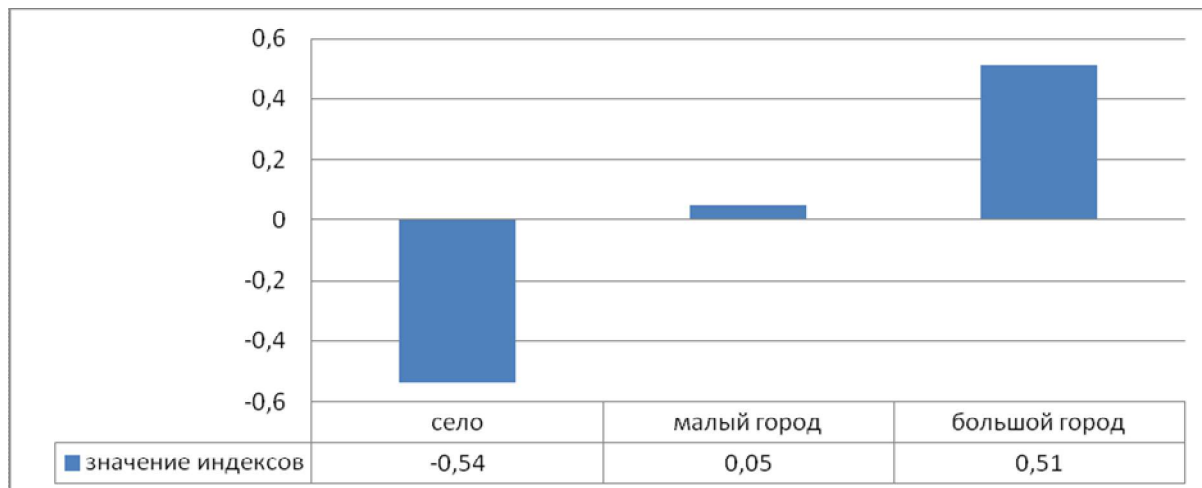


Рис.2. Индексы функций II блока мозга (левое полушарие)

Показатели индексов правополушарных функций также статистически достоверно различают сравниваемые группы ($F=12,2$ $p<0,000$), однако их значения не укладываются в ранее описанную тенденцию. Здесь нет линейной зависимости величины индекса от размеров поселения (Рисунок 3). Кроме того, по многим показателям наиболее успешны сельские дети, а самые низкие результаты часто характеризуют второклассников из маленького города.

Выявлены различия между сельскими испытуемыми и детьми из малого города ($p<0,000$), а также между двумя группами городских детей ($p<0,000$), но различия между значениями индексов сельских школьников и учащихся из большого города статистически не подтверждаются. Сельские дети успешнее, чем жители малого города, ориентируются в пространстве собственного тела, у них лучше сформировано гештальтное восприятие, они успешнее копируют трехмерный объект, реже допускают координатные ошибки, лучше опознают недорисованные изображения, имеют больший объем зрительно-пространственной памяти, реже допускают ошибки, обусловленные дефицитом переработки информации по правополушарному типу и по типу зеркальности при воспроизведении невербализуемых фигур. При этом дети из села чаще искажают слова, допускают грубые перцептивно далекие ошибки в пробах на зрительное восприятие, хуже, чем остальные дети, понимают логико-грамматические конструкции, передающие взаимное расположение предметов в пространстве. Школьники из большого города также имеют правополушарные трудности, отражающиеся в ошибках, обусловленных невозможностью правильно расположить рисунок в двухмерном пространстве относительно горизонтальных и вертикальных краев листа, в дизметрических ошибках, изменении пропорций и «разложении» гештальта фигур, нарушениях порядка их следования при воспроизведении.

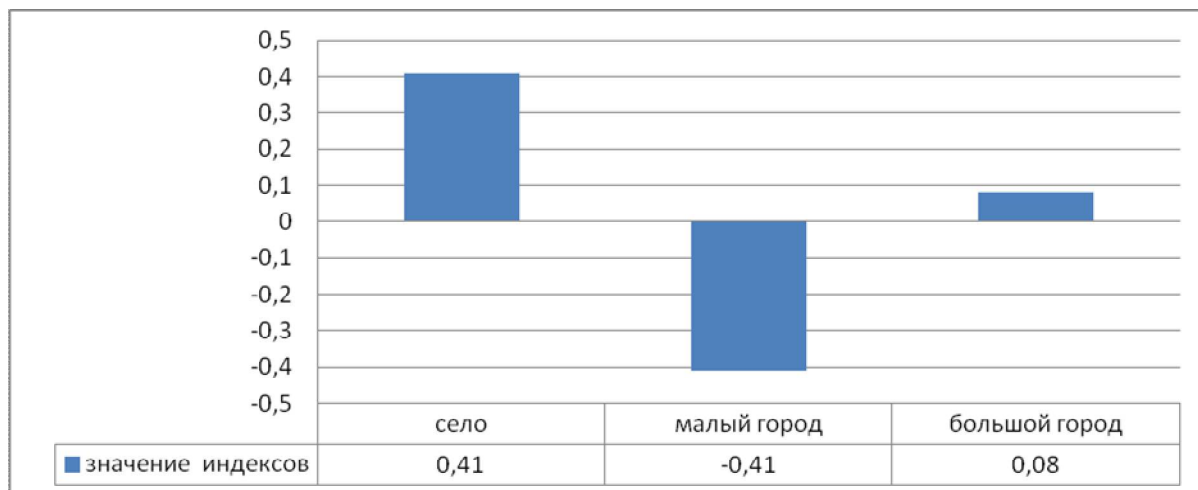


Рис. 3 Индексы функций II блока мозга (правое полушарие)

Наше исследование подтверждает, что тип поселения оказывает выраженное влияние на состояние высших психических функций младших школьников.

Жизнь в большом городе стимулирует ускоренное развитие функций передних отделов мозга и левого полушария, что приводит к ослаблению правополушарных функций за счет феномена «обкрадывания».

Сельские условия проживания замедляют формирование ВПФ, особенно левополушарных (речевых), но создают благоприятные условия для развития правополушарных функций

Дети из малого города по состоянию функций III блока мозга приближаются к сельским школьникам, по уровню развития левополушарных функций значительно их превосходят, а по степени сформированности правополушарных столь же значительно от них отстают.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В. Полонская Н.Н., Пылаева Н.М., Максименко М.Ю. Методики нейропсихологического исследования детей // Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под ред. Т.В.Ахутиной, О.Б. Иншаковой. М.: Секачев, 2012. С.11-33
2. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. 3-е изд. М.: Академический проект, 2000
3. Фотекова Т.А, Влияние социокультурных факторов на развитие высших психических функций // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 11. С 254-265
4. Noble K. G., McCandliss B. D., Farah M. J. Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities // Developmental Science 10:4, 2007. С.47

УДК 93.908

Н.А. Чиканова

Омский государственный педагогический университет - Омск,
Российская Федерация

ОБРАЗ Н.М. ЯДРИНЦЕВА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СИБИРЯКОВ В КОНЦЕ XX - НАЧАЛЕ XXI ВВ.

Аннотация. В статье анализируются предпосылки формирования региональной идентичности сибиряков. Исследуется связь популярности наследия Н.М. Ядринцева и формирования регионального интеллектуального сообщества.

Abstract. In article prerequisites of formation of regional identity of Siberians are analyzed. Communication of popularity of heritage of N. M. Yadrintsev and formation of regional intellectual community is investigated.

Ключевые слова: Ядринцев, идентичность, память, Сибирь

Keywords: Yadrintsev, identity, memory, Siberia

Значение представлений об общем прошлом для формирования национальной, территориальной, культурной идентичности признано и проблематизировано современными исследователями. Э. Ренан определял современную нацию как исторический результат, сообщество, сконструированное на основе чувства принадлежности [1]. Представление членов сообщества об общих исторических корнях является ключевой точкой формирования и существования социальной группы. М. Хальбвакс определял память как социальную конструкцию, призванную обозначить для сообщества собственные «ориентиры» [2]. Развивая мысль М. Хальбвакса, П. Нора выдвинул концепцию «мест памяти» – материальных, временных и символических точек, к которым прикрепляются социальные воспоминания [3]. Формирование национальных, культурных, этнотерриториальных групп происходит посредством поддержания и воспроизведения социально значимых «мест памяти». «Месту памяти» П. Нора придаёт широкое значение: им могут быть материальные объекты (здания, памятники), эмблемы (гербы, условные изображения), социальные институты, лозунги, исторические личности.

География нашего исследования охватывает Сибирь, на территории которой в XIX в. возникает сибирское областничество. Ряд вопросов, касающихся сибирского областничества, до сих пор остаётся дискуссионным на современном этапе развития исторической науки. Рассматривая

актуальный научный дискурс, мы пришли к выводу о том, что возникновение и развитие областничества в XIX в. характеризует начало складывания национального, интеллектуального, культурного сообщества на территории Сибири.

С момента возникновения и до установления советской власти в Сибири областничество было символом борьбы за расширение прав региона: экономическую самостоятельность, признание за населявшими её народами права на культурное равенство и самоопределение, демократизацию политической системы, предоставления гражданских прав населению. С приходом большевиков к власти был запущен механизм культурной революции, в ходе которой произошло изменение концепции общественно-политического и культурного развития общества. Уничтожались символы прежнего режима, подвергались забвению исторические события и личности, которые не вписывались в систему новых ценностей: были сожжены портреты областников, разрушены их могилы, разделявшие областнические взгляды были репрессированы.

В связи с изменением концепта социально-политического развития, со второй половины 1980-х гг. происходит «возрождение» идей и символов областнического наследия. В рамках утверждения новых «мы-групп» – профессиональных, территориальных, культурных, – требовалось осознание их членами общего исторического прошлого, восстановления или создания символизировавших его «мест памяти». Предпосылки обращения к дореволюционному наследию заключаются в актуальности идей, изложенных областниками в XIX в. Статьи местных газет и журналов периода 1990-х гг. иллюстрируют осознание их авторами «сибирского вопроса». «Думаю, что и сегодня сибирякам есть о чём задуматься. – писал Д. Чижик в апреле 1991 г. – Ведь Сибирь и поныне является сырьевой союзной колонией. Получая валюту за наше золото, алмазы, газ, нефть, пушнину, лес, центр продолжает делать вид, что никакого сибирского вопроса не существует. А вместе с тем, беспредельный азиатский край, страна переселенцев, колонизаторов, ссыльных, каторжан и немногочисленных местных народностей, исторически развивающихся по особым социально-экономическим законам, разорена и унижена. Что такое десяток более-менее развитых городов на такой территории и при таких сырьевых ресурсах?» [4]. Приведённый отрывок характеризует не только демократизацию прессы в рамках утверждавшегося плюрализма идеологий в России, но и центробежные силы, проявлением которых стало формирование и трансляция особого типа сибирского патриотизма.

Другой предпосылкой возрастающего внимания к областническому наследию стала потребность сибирской интеллигенции в реконструкции представлений о собственной, региональной культуре. Эта тенденция проявилась в рамках противопоставления сибирской духовности и

коммунистической идеологии. Член Союза писателей В.Н. Яранцев писал о том, что насаждаемая в советский период система ценностей оставалась внешней, не-сибирской, отстранённой. По мнению автора, фундаментальная система ценностей была заложена именно в период областничества, когда Н.М. Ядринцев и Г.Н. Потанин заговорили об интересах Сибири; именно эта мировоззренческая установка смогла сохраниться на протяжении XX в. [5]. Трансляция представлений о собственной, сибирской, духовности была необходима для репрезентации границ «мы-группы», представленной региональной интеллигенцией.

В контексте формирования «мы-группы» в рамках сибирского региона выделяется два уровня в ней. Создание и восстановление памятников, мемориальных досок, название улиц, публикация в прессе статей, сопровождаённых иллюстративным материалом, включение представлений об областниках в курс отечественной истории средней школы предполагает создание массовых представлений о дореволюционных деятелях сибирской истории в контексте истории России. Учреждение конференций, организация музейных коллекций, выпуск специализированных изданий, работа узконаправленных объединений (например, Русского Географического Общества) идентифицирует сибирских интеллектуалов в рамках утверждения исторического опыта их группы.

Одним из идеологов и лидеров сибирского областничества XIX в. был Н.М. Ядринцев, в связи с чем его фигура стала «местом памяти» в сибирском крае.

Особое значение в создании «мест памяти» имеет коммеморация – мероприятия по намеренному увековечению памяти. Возникновение и закрепление «мест памяти» исходит как от сообщества, так и от государственных институтов, в связи с чем исследователями востребована категория «политики памяти» [6]. Политика памяти в социальном контексте имеет два аспекта. Во-первых, она интегрирует общественные, территориальные и национальные группы, обозначая способы позитивной идентификации сообществ. Во-вторых, политика памяти служит инструментом социального управления, актуализируя или интерпретируя участки исторического прошлого, которые могут быть вписаны в господствующую национальную идею.

Политика памяти включает вопросы установления, восстановления, демонтажа памятников, выбора их формы и художественного исполнения, присвоения или восстановления прежних исторических названий улиц, а также создание музейных коллекций, увековечивающих значимые для населённого пункта события или личности.

Одним из наиболее ранних актов коммеморации Н.М. Ядринцева стало сооружение памятника на его могиле. Надгробие и бронзовый бюст работы скульптора К.М. Сибирякова были сооружены в конце XIX в. В 1994 г. вышла

статья М. Хренкова, посвящённая 100-летию со дня смерти Н.М. Ядринцева. Автор писал, что расходы на изготовление памятника «приняли на себя учёные и писатели Петербурга, и учащиеся, интеллигенция и купечество Барнаула» [7]. Указание на социальный состав пожертвователей говорит о популярности Н.М. Ядринцева в основном среди представителей интеллектуального труда. Интеллигенция была адресатом его работ, поэтому позднее, после смерти Н.М. Ядринцева, эта социальная группа стала основным акцептором целенаправленного сохранения культурной памяти о нём.

На восточной грани пьедестала высечены стихи сибирского поэта И.В. Фёдорова-Омулевского:

«Желал бы я, чтоб в недра дорогие
Мой прах ты приняла, родимая земля!
Лежать в чужой стране, где люди все чужие,
Где чуждые кругом раскинулись поля, —
Я не могу!...»

Словесное оформление памятника Н.М. Ядринцева в начале XX в. свидетельствует о развитии национального мышления населения Сибири. Н.М. Ядринцев был для сибиряков частью местной истории, которой можно и нужно было гордиться в эпоху становления региональной идентичности. Вместе с тем, анализ эпитафий Н.М. Ядринцеву иллюстрирует начальный этап зарождения «мы-группы» сибиряков: описывая лидера областничества как сибиряка, используются не столько духовные, сколько территориальные характеристики. Насколько сильно прочтение Н.М. Ядринцева как сибиряка в первые годы XX в. повлияло на культурную память о нём в конце XX - начале XXI столетий можно судить, обратившись не только к источникам, созданным и обращённым к узкому кругу интеллектуалов – историков, филологов, этнографов, знающих историю Сибири, но также и к тем, которые нацелены на массового читателя. Отражение темы вопросов сохранения, восстановления памятника Н.М. Ядринцева, актов вандализма по отношению к нему, нашло широкое отражение в материалах научных конференций, а также в периодической печати крупных сибирских городов. Политические выводы, сделанные Н.М. Ядринцевым во второй половине XIX в., заложили основу формирования регионального патриотизма, в связи с чем происходит популяризация имени героя нашего исследования в последние два десятилетия. Могила Н.М. Ядринцева стала одним из важнейших мест памяти для сибиряков – об этом упоминал и Д.Н. Фиалков, ещё в детстве посещавший захоронение [8], А. Долгушин [9], В. Серебряный [10]. В дореволюционный период, начиная с 1900 г., в июне на могиле Н.М. Ядринцева проходили ежегодные панихиды, которые в 1919 г. по инициативе Г.Н. Потанина и П.И. Макушина были перенесены с летнего времени на 8 ноября. «Так, когда-то в те дни, когда в Петрограде жил и работал Н.М.

Ядринцев, день этот особо отмечался», – писала барнаульская литературная газета «Время» [11]. В настоящее время можно посетить могилу Н.М. Ядринцева в Барнауле, и найти её фотографию на краеведческих ресурсах сети Интернет [12].

Со второй половины 1980-х гг. в прессе, а на современном этапе – в сети Интернет обсуждаются вопросы создания мемориальных досок и памятников, посвящённых лидеру сибирского областничества. В 1989 г. редакция газеты «Омская правда» опубликовала статью «Память и памятники. Наше наследие», в которой содержался призыв «создать памятники или бюсты тем или иным видным деятелям партии и государства, писателям, актёрам, художникам» [13]. Среди перечисленных в статье деятелей, оказавших положительное влияние на историю Омска и Омской области, не оказалось уроженца города Н.М. Ядринцева, оставившего значительный след в общественном и интеллектуальном развитии сибирских городов последней четверти XIX в. В связи с этим на страницах той же газеты появилась статья П. Вибе, возглавлявшего краеведческий кружок исторического факультета Омского государственного педагогического института. Автор писал о необходимости сооружения памятника Н.М. Ядринцеву: «Это – дело чести омичей» [14]. В 2014 г. на сайте информационного агентства «Омскрегион» появилась статья о необходимости сооружения памятников Н.М. Ядринцеву, Г.Н. Потанину и основателю Омска И.Д. Бухгольцу [15].

Одним из направлений в политике памяти о Н.М. Ядринцеве в эпоху новой России стало открытие посвящённых ему мемориальных досок в сибирских городах.

Мемориальная доска как часть городского пространства может быть рассмотрена как приём соучастия историческим событиям, «очеловечения» истории. Факт открытия мемориальной доски является важным событием в культурно-исторической жизни города. Мемориальная доска Н.М. Ядринцеву в Омске была открыта в 1992 г. на здании генерал – губернаторского дворца (ул. Ленина, 23), в котором с 1877 г. по 1889 г. размещался Западно-Сибирский Отдел Императорского Русского Географического Общества.

Мемориальная доска Н.М. Ядринцеву открыта в г. Барнауле 9 сентября 2000 г. в рамках празднования 270-летия города. Н. Тиунова посвятила статью этому событию: «Открытие памятной доски Николая Ядринцева, – писала автор, – стало ещё одним подарком городской администрации жителям города к юбилею Барнаула. Появился ещё один ухоженный уголок, поставлены скамейки, разбиты цветочные клумбы. Теперь площадка около дома по ул. Ядринцева, 146 станет ещё одним местом поклонения для всех, кто чтит память Н.М. Ядринцева, для кого дороги идеи просвещения» [16].

Мемориальная доска Н.М. Ядринцеву в Барнауле с точки зрения художественного исполнения ориентирована на современный визуальный стандарт: она содержит не только информацию о лидере сибирского

областничества, но и воплощают её в художественно-эстетических формах. Текст повествует об основных направлениях деятельности Н.М. Ядринцева: «Переулочек назван именем сибирского писателя, публициста, общественного деятеля, исследователя Алтая Николая Михайловича Ядринцева (1842-1894)». Огромная важность с точки зрения коммеморативной функции заключается в символическом изображении заслуг Н.М. Ядринцева в изучении Алтая: на мемориальной доске изображены горы – знак географического и этнографического исследования им этой территории. Важнейшим вкладом Н.М. Ядринцева в развитие Алтая стали его экспедиции сюда в 1878 и 1880 гг., в ходе которых он проводил географические исследования местности, собрал большой фактический материал о переселенческом вопросе и развитии хозяйства местных жителей, привёз этнографический и ботанический материал. За отчёт о поездке в горный Алтай Н.М. Ядринцев награждён малой золотой медалью.

Изображение портрета на мемориальных досках стало одной из характерных практик коммеморации. Н.Н. Ефремова отмечала, что портрет претерпел эволюцию: от официального, фиксирующего особенности внешности выдающегося человека, он приобрёл черты психологического портрета-образа [17]. С помощью портрета-образа зритель получает возможность вырабатывать собственное суждение об исторической личности и о времени создания памятных символов. Изображение Н.М. Ядринцева на мемориальной доске в Омске относится к категории портрета-образа. Зрителю представлен барельеф интеллигента XIX в.: одухотворённое лицо повествует о способности критически мыслить, нравственно сопереживать судьбе родины и народа. Образ Н.М. Ядринцева как представителя российской интеллигенции дополнен очками, в массовом сознании часто ассоциирующихся с постоянной интеллектуальной деятельностью, например, чтением или созданием книг.

Одним из массовых институтов, сохраняющих культурную память о Н.М. Ядринцеве, стала сибирская пресса. Анализируя газетные и журнальные публикации о Н.М. Ядринцеве в постсоветский период, мы пришли к выводу о том, что обращение к лидеру областничества отражает экономические, политические и духовные потребности сибирского общества. В 1990-е гг., в период коренной перемены экономической модели, демократизации общественно-политической жизни, выстраивания партнёрских отношений между правительственным центром и регионами России, образ Н.М. Ядринцева в периодической печати реконструировался в контексте дискурса о будущем российской провинции. «Наряду с правительственными реформами – писала А.Г. Кандеева – Ядринцев видел и другой, чрезвычайно плодотворный путь обновления провинций и укрепления всего государства: силами самого народа, предоставления ему гражданских прав, самоуправления, возможности активного участия в строительстве

собственной судьбы, в условиях большей демократизации общественной жизни» [18]. В приведённом случае периодическая печать служила интитуцией для передачи культурной памяти, которая, по мысли Яна Ассмана, служит передаче смысла посредством коллективных воспоминаний [19]. Спустя десятилетие, в начале XXI в., дискурс о Н.М. Ядринцеве был переориентирован с политического на духовный аспект. Это отражает стабилизацию внутривполитической обстановки, но иллюстрирует потребность идентификации сибиряков не только в качестве территориальной, но и культурной общности. Примером приведённого тезиса может служить дискуссия на страницах журнала «Сибирские огни» о существовании самобытной сибирской литературы [20]. Вместе с тем, можно говорить о переплетении истории, современности и литературы: литературоведы, критики, писатели обращались к тем художественным и публицистическим произведениям Н.М. Ядринцева, которые содержат наиболее злободневные аспекты развития Сибири.

Научные конференции и чтения, приуроченные к памятным событиям биографии Н.М. Ядринцева, стали интегративным ресурсом для сибирских интеллигентов. На первых ядринцевских чтениях, проведённых в 1992 г. в Омске, В.Г. Рыженко отметила, что «фигура Н.М. Ядринцева в год его 150-летия оказалась объединительным ресурсом для сплочения регионального сообщества интеллектуалов в ситуации разрыва прежних научных связей, фрагментации коммуникативного поля отечественной исторической науки» [21]. Ядринцевские чтения регулярно проходят в крупных сибирских городах. Содержательный анализ текстов показывает, что образ Н.М. Ядринцева оказал воздействие на постановку научных проблем, решение вопроса о востребованности наследия сибирских учёных и отбора содержания исследовательских материалов, актуализации региональной истории как фактору сплочения научного сообщества в постсоветский период.

Сибирские библиотеки с целью увековечения памяти о Н.М. Ядринцеве проводят тематические выставки. Экспозиции библиотек Омска, Новосибирска, Иркутска, посвящённые творчеству Н.М. Ядринцева, приурочены к памятными датами его рождения (октябрь 1842 г.) или смерти (июнь 1894 г.), или к Дню Сибири (26 октября). Содержание выставок призвано сформировать у читателей чувство исторической общности, развивать сибирский патриотизм, трудиться на благо края. В Барнауле ежегодная выставка, популяризирующая имя Н.М. Ядринцева, проводится в День знаний. Это иллюстрирует прочтение образа Н.М. Ядринцева, в первую очередь, как просветителя и исследователя Сибири. Повествование о Н.М. Ядринцеве в день знаний призвано сформировать у сибиряков положительное представление об истории регионального просвещения.

Коммуникативной площадкой сибиряков, раскрывающей для исследователей новые аспекты складывания региональной идентичности в

современный период, стали ресурсы сети Интернет, которые предоставляют возможность высказать мнение каждому читателю. Анализ контента форумов и краеведческих сайтов позволяет сделать вывод о востребованности наследия Н.М. Ядринцева в современной Сибири. Участники Интернет-форумов обращаются к интеллектуальному наследию Н.М. Ядринцева в контексте обсуждения вопросов, касающихся современного политического и экономического развития Сибири [22]. Вместе с тем, современному обществу присуща тенденция визуализации истории, откликом на которую стало появление форума «Новосибирск в фотозагадках». С помощью данного ресурса произошла популяризация портретов знаменитого лидера областничества и откликов на них [23].

Резюмируя вышеизложенное, представляется возможным сделать следующие выводы.

Сибирское областничество характеризовало демократические тенденции в дореволюционной России. После смерти лидера движения Н.М. Ядринцева в 1894 г. память о нём сохранялась в коммуникативном пространстве сибирской интеллигенции, а также посредством таких социальных институтов, как периодическая печать, организации просвещения, научные учреждения. Существенное изменение его образа в советский период истории отражает перемены концепции национальной, региональной, групповой идентичности. Официальная идеология следовала тактике замалчивания и развенчания имперских персонажей истории. Вместе с тем, принадлежность Н.М. Ядринцева к интеллигенции позволила сохранить его образ как символ региональной идентификации в среде советской интеллигенции послевоенного периода. Дореволюционное прочтение Н.М. Ядринцева в первую очередь как областника переместило внимание сибиряков на его литературную деятельность.

После распада Советского государства произошло обострение ряда актуальных экономических и общественно-политических вопросов, в ходе обсуждения которых сибирская общественность ощутила потребность в территориальной и культурной самоидентификации. Повсеместно произошло обращение к дореволюционной истории как альтернативной советскому прошлому точке зрения. Советское сообщество, участвовавшее в сохранении памяти о нём, было невелико. С развитием современной России потребность в собственной истории в регионах была высока, в связи с чем появилось большое количество публикаций об областничестве и его лидере. Другой аспект популяризации образа Н.М. Ядринцева – демократизация средств массовой информации, свобода слова, в соответствии с которой возникла возможность перенесения исторического опыта края или города на современную почву.

В повествовании о Н.М. Ядринцеве обнаруживается тенденция эмансипации сознания жителей Сибири в вопросах развития всех областей

жизни. Его фигура стала символом региональной идентификации, происходившей, с одной стороны, в размежевании с советской идеологией, с другой – была направлена на утверждавшей наличие исторического опыта, подчёркивавшего позицию Сибири как равноправного региона в составе России.

Обосую роль в многоаспектном возрождении памяти о Н.М. Ядринцеве сыграла сибирская интеллигенция. Созданная ей интерпретация собственной, сибирской истории и культуры, стала основой для создания коммуникативного поля различных социальных институций. Вдохновлённое историческими образами сибирское общество приступило к обсуждению вариантов их популяризации – в исследуемом нами аспекте – создании памятников, мемориальных досок, наименовании улиц в честь лидера областничества Н.М. Ядринцева. Таким образом, значение фигуры Н.М. Ядринцева как символа идентификации сибирского населения, «места памяти», обозначающего развитие обособленной от властного центра культуры, представление о нём как о создателе и носителе сибирской системы ценностей означает закономерное продолжение процессов складывания национальной идентичности, начавшихся в XIX в.

Библиографический список

1. Renan, E. Was ist eine Nation? [Электронный ресурс]. URL: http://ucparis.fr/files/9313/6549/9943/What_is_a_Nation.pdf (Дата обращения: 19.07.2015).
2. Хальбвакс, М. Социальные рамки памяти. М.: Новое издательство, 2007. С. 161.
3. Нора, П. Франция – память / Пер. с фр. Д. Хапаевой. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1999.
4. Чижик, Д. Н.М. Ядринцев: мечты о Сибири // Вечерний Омск. – 1991. – 12 апреля. – С. 3.
5. Яранцев, В.Н. На почве ревности и любви. // Сибирские огни. 2004. № 10. [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--90aefkbasn4aisie.xn--plai/content/na-pochve-revnosti-i-lyubvi> (дата обращения: 6.10.2014).
6. Миллер, А. Роль экспертных сообществ в политике памяти в России [Электронный ресурс]. URL: <http://gefter.ru/archive/11115> (дата обращения - 05.02.2015).
7. Хренков, М. «Заступнику народному»: светлой памяти Н.М. Ядринцева // Алтайская правда. – 1994. – 22 июня. – С. 4.
8. Фиалков, Д.Н. Из тьмы забвения // Омская правда. – 1992. – 3 ноября. – С. 2.
9. Долгушин, А. Имя в строке истории // Омская правда. – 2001. – 17 января. – С. 7.
10. Серебряный, В. «...И оживают забытые имена» // Алтайская правда. – 1980. – 12 декабря. – С. 8.
11. Цит. по: Бурик, Н.М. Образ Н.М. Ядринцева в газетной прессе Алтая 1910-х гг. / Культура и интеллигенция России: Личности. Творчество. Интеллектуальные диалоги в эпохи политической модернизации: материалы VIII Всероссийской научной конференции с международным участием в рамках подготовки к 300-летию Омска и празднованию юбилейных событий российской истории (Омск, 16-18 октября 2012 г.) / ответственный редактор В.Г. Рыженко, О.В. Петренко. – Омск, 2012. – С. 431.

12. Фотографии могилы Н.М. Ядринцева: сайт централизованной библиотечной системы г. Барнаула [Электронный ресурс]. URL: <http://citylib-barnaul.ru/naschi-ozdaniy/nikolaj-mixajlovich261012> (дата обращения: 25.07.2015); Иркипедия [Электронный ресурс]. URL: http://irkipedia.ru/content/yadrincev_nikolay_mihaylovich (дата обращения: 20.02.2014).
13. Память и памятники. Наше наследие // Омская правда. – 1989. – 4 октября. – С. 4.
14. Вибе, П. Наше наследие // Омская правда. – 1989. – 6 декабря. – С. 2.
15. Краеведы предлагают установить к 300-летию Омска памятник Петру Великому [Электронный ресурс]. URL: <http://omskregion.info/item.asp?id=27368> (дата обращения: 14.03.2015).
16. Тиунова, Н. От яви у великих не помрачнют лики? // Вечерний Барнаул. – 2000. – 9 сентября. – С. 1.
17. Ефремова, Н.Н. Мемориальные доски Санкт-Петербурга // Мемориальные доски Санкт-Петербурга: Справочник / Сост.: В.Н. Тимофеев, Э.Н. Порецкая, Н.Н. Ефремова. – СПб., 1999. – С. 16.
18. Кандеева, А.Г. «Провинция – будущее!» // Новое обозрение. – 1991. – 12 апреля. – С. 7.
19. Ассман, Ян. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Пер. с немецкого М.М. Сокольской. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 95.
20. Казаркин А.П. Проза Сибири в XX в. // Сибирские огни. 2008. № 7. [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--90aefkbasn4aisie.xn--plai/content/proza-sibiri-v-xx-veke> (дата обращения: 1.10.2014); Берязев В.А. По следам Аввакума и князя Гагарина. // Сибирские огни. – 2007. – № 1. – С. 149; Яранцев В.Н. Сибирское «воскресенье» // Сибирские огни. 2008. № 9. [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--90aefkbasn4aisie.xn--plai/content/sibirskoe-voskresenie> (дата обращения: 6.10.2014) и др.
21. Рыженко В.Г. Оглядываясь в начало 1990-х годов: образ Н.М. Ядринцев в материалах научной конференции, посвященной его памяти / Первые ядринцевские чтения. – Омск, 2012. – С. 75.
22. Вы думаете, что-то поменялось за 150 лет? / Форум в Томске [Электронный ресурс]. URL: <http://forum.vtomske.ru/topic/?id=9620> (дата обращения: 10.07.2015); Николай Ядринцев: патриот русской провинции [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gumilev-center.ru/nikolajj-yadrincev-patriot-russkojj-provincii/> (дата обращения 10.07.2015).
23. Новосибирск в фотозагадках: Ядринцев Николай Михайлович [Электронный ресурс]. URL: <http://nsk-kraeved.ru/viewtopic.php?id=967> (Дата обращения: 16.07.2015).

УДК 159.9:37.07:005.95]:001.895

В.П. Чудакова

Институт педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, Институт психологии имени Г. С. Костюка Национальной академии педагогических наук Украины - Киев, Республика Украина

ПСИХОЛОГО-ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье представлены компоненты «психолого-организационной технологии формирования готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности» как средства развития конкурентоспособности личности, в условиях быстро изменяющейся среды.

Abstract. The article presents the components of «psychological and organizational technology of formation of readiness to Innovation activities» as a means of developing the competitiveness of the individual, in a rapidly changing environment.

Ключевые слова: Инновационная деятельность, психологическая готовность к инновационной деятельности, психолого-организационная технология формирования готовности к инновационной деятельности, модели, экспертиза, коррекция

Keywords: Innovative activity, psychological readiness to Innovation activities, psychological and organizational technology of formation of readiness to Innovation activities, the models, examination, correction

Решительный переход образования на инновационный путь развития объективно определяет необходимость в психологических исследованиях различных сторон инновационной деятельности и подготовки к ней конкурентоспособных профессионалов. Сложность внедрения нововведений/инноваций, стереотипы управления, экономические ограничения и другие факторы с особой остротой обуславливают невозможность реализации новейших программ без изменений методологии, стратегии и тактики руководства инновационным процессом. Для решения проблем, которые мешают инновациям на уровне управления, уделяется значительное внимание ученых, практиков и политиков (А. Галчевський, Л. Даниленко, В. Ильин, Л. Карамушка, А. Кинах, В. Кремень, В. Лазарев, С. Максименко, В. Поташник, В. Семиноженко, В. Семиченко, Ю. Швалб и др.). Концентрированность ученых и практиков на проблемах управления

инновационными процессами, не всегда позволяют распознать еще более сложную и более значимую проблему осуществления инноваций – психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности. Таким образом, персонал образовательных организаций – главный ресурс и ключевое действующее лицо в обновлении, реформировании образовательного процесса, именно к нему предъявляются новые требования. Поэтому, психологические факторы являются важным и наиболее сложным барьером эффективного осуществления инновационных преобразований и требуют детального исследования.

Целью нашей статьи является представление психолого-организационной технологии формирования готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности

Новые педагогические разработки потенциально способны существенно повысить качество образовательного процесса, но очень часто, даже после глубокого ознакомления с новой педагогической методикой, персонал образовательных организаций не пользуются ею или возвращаются к старым формам и методам после столкновения с трудностями внедрения новаций. Среди них наибольшую сложность для персонала, который много лет работал по типовой системе, является необходимость изменения не только форм деятельности, но и своей личности – системы ценностей, стереотипов поведения, системы отношений. Отдельные инновации обуславливают необходимость в обновлении содержания образования (например, информационно-компьютерные технологии обучения), что вызывает общее личностное сопротивление и делает невозможным нововведения. Даже при большой значимости инновации, экономической поддержке, поддержке руководства и общества происходит разрушение инновационного проекта на уровне психологических факторов и условий. Поэтому в качестве приоритетной для исследования является проблема формирования психологической готовности персонала организаций к инновационной деятельности, как одного из факторов конкурентоспособности личности в быстроизменяющихся условиях, что является главным ресурсом организационного развития [1].

Дефиниция «*психологическая готовность к инновационной деятельности*» рассматривается нами как интеграционный показатель уровня развития инновационной тенденции персонала образовательных организаций, объединяющий компоненты, значимые для ускоренного внедрения нововведений. Достижение *максимума психологической готовности* персонала образовательных организаций к инновационной деятельности – это состояние личности, при котором ключевые внутренние детерминанты эффективности инновации достигли довольно значительного уровня, что способствует инновационной деятельности. Определение таких компонентов и оценка необходимых их уровней одна из главных проблем

исследования. *Психологическая готовность к инновационной деятельности* субъективно воспринимается как легкость осуществления педагогического процесса и других сопутствующих инновационных действий. *Неготовность к инновационной деятельности* – проявляется в возникновении состояния сопротивления, неудовлетворенности, эмоционального отклонения от деятельности в новом стиле и инновационными средствами. Психологическая готовность «накапливается» во время личных попыток использовать новые педагогические технологии и отображается (субъективно в самооценках и объективно в действиях) как рост уверенности выполнения инновационных действий. В более абстрактном понимании *психологическая готовность к инновационной деятельности* является высокой вероятностью эффективного осуществления любых педагогических действий безотносительно к содержанию учебного предмета или конкретных задач воспитания и обучения. [1].

Одним из важных аспектов внедрения нововведений мы считаем исследование психологической готовности к инновационной деятельности не только на статическом уровне (корреляционно-факторный анализ детерминант и их структур), но и на динамическом уровне (анализ психологических закономерностей адаптации к новым формам деятельности в процессе подготовки и проведения инновационной деятельности). Компонент психологической готовности к осуществлению инновационной деятельности «статического уровня» можно трактовать как «базовый инновационный потенциал», а часть психологической готовности «динамического уровня» – как процесс «наращивания» имеющегося инновационного потенциала (вероятности общей эффективности внедрения нововведения). Важность изучения динамического аспекта психологической готовности обусловлена тем, что личность – это сложная адаптивная система, способная к значительной и радикальной, сознательной перестройки внутренних компонентов для осуществления практической деятельности по инновационным алгоритмам с использованием новых средств. Процесс усвоения инновационных составляющих сопровождается созданием особого психологического состояния способности к изменениям, что способствует автоматизации отдельных инновационных действий и постепенному достижению мастерства их выполнения в процессе многократного использования. Таким образом, *инновационная деятельность* – сложная системная психолого-педагогическая и организационная проблема, которая может быть изучена средствами и на основе методологии многомерных системных исследований и решена на основе комплексной программы специальной психологической подготовки и научно-методического сопровождения инновационной деятельности персонала на уровне отдельных организаций [1;].

Главной методической проблемой формирования психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности является определение содержания, разработка и внедрение психолого-педагогических технологий и методов экспертизы, коррекции и развития специальных компетентностей, направленных на развитие личности в аспектах необходимых для внедрения. *Главной организационной проблемой* внедрения новаций являются психологические сложности согласования действий и взаимодействий руководителей, персонала образовательных организаций и учащихся с новыми педагогическими технологиями, предупреждения и устранения конфликтов в ходе трансформации содержания инновационной деятельности, систем связей и отношений всех уровней. *Ключевая психологическая проблема* – выявление и применение внутренних закономерностей функционирования личности персонала образовательных организаций, личностных и профессиональных черт и особенностей, которые способствуют или создают сопротивление усвоению ими новых форм деятельности по обучению и воспитанию учащихся. [1; 2].

Для решения выше названных проблем нами разработана и внедрена «Психолого-организационная технология формирования готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности» (далее «Технология»), которая являющейся комплексной системой научно-методического обеспечения внедрения инноваций в образовательную практику. За основу взят технологический подход, основное назначение его заключается в разработке (проектировании) и внедрении специальных гуманитарных технологий, разновидностью, которой является «психолого-организационная технология», которая направлена на решение конкретных проблем в организации [1; 2; 3]. «Технология» дает возможность оказывать психологическую помощь психологам, управленцам всех уровней и персоналу организаций, направленной на решение определенных психологических и организационных проблем, связанных с инновационными изменениями; деятельностью и развитием организации в целом, так и функционированием персонала организации. Она является профессионально емким, универсальным инструментом, который (в первую очередь) предназначается для психологов, которые имеют фундаментальную базовую подготовку. Но, по экономическим причинам, не все образовательные организации смогли ввести в свой штат психологов, при этом выяснилось, что не все психологи готовы к работе с руководителями и персоналом организаций (Л. Карамушка, З. Кисарчук и др.) [2]. Учитывая такие обстоятельства, «Технологией» могут воспользоваться и успешно освоить управленцы, методисты, научные сотрудники в условиях специальной психологической подготовки и консультирования (тренингов-семинаров, коучингов), при помощи и поддержке соответствующих

специалистов. Говоря о перспективности и возможности массовой реализации технологии можно отметить, что она является пригодной для воссоздания не только автором, но и другими специалистами, с гарантией достижения запланированных результатов. Для этого целесообразно использовать разработанную автором программу семинара-тренинга «Управленческая компетентность руководителя по формированию готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности в условиях образовательной среды» [3].

«Технология» состоит из двух взаимосвязанных и взаимодополняющих частей (которые отвечают исследованию внутренних и внешних условий внедрения инноваций):

I. Модель экспертизы и коррекции организационно-инновационной среды образовательных организаций (внешние условия): 1.1. Модель экспертизы организационно-инновационной среды образовательных организаций [4]; 1.2. Коррекционная модель создания благоприятной организационно-инновационной среды организаций [5].

II. Модель экспертизы и коррекции внутренней психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности (внутренние условия): 2.1. Модель экспертизы внутренней психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности [6]; 2.2. Коррекционная модель многоуровневого рефлексивно-инновационного тренинга, коучинга «Психологические средства самосовершенствования и развития творческого потенциала личности» [7; 8].

В свою очередь, каждая составляющая моделей «Технологии» включает основные компоненты: информационно-смысловой, диагностическо-интерпретационный, коррекционно-развивающий [1; 2-6].

Подробнее ознакомимся с общим дизайном, с содержанием и структурой моделей «Технологии».

«1.1. Модель экспертизы организационно - инновационной среды (внешние условия)». Проведение экспертизы дает возможность: определить общий уровень развития педагогического коллектива; выяснить настолько он отличается от «идеала», где именно резерв в достижении наилучших результатов; обнаружить факторы (сильные и слабые стороны), которые детерминируют эффективность инновационной деятельности коллектива, а которые приостанавливают или вообще блокируют ее; понять за счет чего в наибольшей мере создается неблагоприятная среда, какие из мотивационных условий необходимо изменить, прежде всего. [4].

«1.2. Коррекционная модель создания благоприятной организационно-инновационной среды». Для ее реализации осуществлен подбор и разработаны интерактивные креативные развивающие и коррекционные методы для разрешения проблем (слабых сторон) обнаруженных в

организации на предыдущем диагностическом этапе исследования. С этой целью использовались методы «номинальных групп» («мозгового штурма»), модерации, Дельфи (адаптированный вариант В. Чудаковой). Для внедрения коррекционной модели в практику работы образовательных организаций разных типов целесообразно привлечь весь коллектив организации и выработать групповое решение. Это дало возможность: выработать конструктивные мероприятия по ликвидации обнаруженных недостатков; провести экспертизу альтернативных предложений; определить первоочередные задачи и направления работы коллектива по созданию благоприятной организационно-инновационной среды; сформировать условия мотивирующие персонал организации к инновационной деятельности [5].

«2.1. Модель экспертизы внутренней психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности (внутренние условия)». Для ее реализации использован валидный и надежный психолого-диагностический инструментарий. Исследованы *интегральный* целевой и *прогностические* показатели. В результате исследования целевого *интегрального* показателя «инновационность», определены состояние «уровня инновационности» (позитивный, нулевой, негативный) и «тенденцию инновационности» персонала образовательных организаций (теоретико-интеллектуальная, эмоционально-практическая). С помощью *прогностических* показателей исследованы: отношение к профессиональной деятельности; самоосознание себя как профессионала; мотивационные характеристики, отношение к самосовершенствованию и самоактуализация; индивидуально психологические особенности личности и эмоционально волевой самоконтроль. [1; 6].

2.2. Коррекционная модель многоуровневого рефлексивно-инновационного тренинга, коучинга «Психологические средства самоусовершенствования, развития творческого потенциала личности» (далее РИТ) [7; 8]. Для появления в личности психологических новообразований, которые необходимы для формирования внутренней психологической готовности к инновационной деятельности, необходимо обеспечить достаточную интенсивность рефлексирования, что может быть реализовано через насыщение образовательной среды носителями организованной рефлексии. Одним из эффективных и апробированных на практике средств активизации личностного, а с помощью этого и профессионального самоопределения есть *рефлексивно-инновационный тренинг*, который являет собой систему специально организованных развивающих взаимодействий между его участниками и их взаимообогащения. Принципы проведения рефлексивных занятий: истина не может быть передана, она может быть только пережитая; снятие статусных барьеров и субординации; обучение в целом и каждого элемента в частности,

исходя из интересов обучающихся; максимальный учет и развитие интереса у отдельного участника рефлексивно-инновационного тренингу.

Для формирования внутренней психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности нами разработан, апробирован и внедрен в практику работы образовательных организаций многоуровневый рефлексивно-инновационный тренинг (РИТ). Внедрение его повышает эффективность деятельности, стимулирует естественную синергию качества действий и внутренние равновесие. Он улучшает показатели работы отдельных людей и команд путем раскрытия скрытого потенциала и преодоления ограничивающих стереотипов мышления. Обеспечивает осознание и освобождение от стереотипов непродуктивного образовательного опыта и деятельности путем переосмысления последней и выдвижения благодаря этому инноваций, которые ведут к преодолению тех проблемно конфликтных ситуаций, которые возникают в процессе решения практических задач в сфере общения, деятельности, личностного развития, профессионального самосовершенствования и коррекции.

Курс РИТ состоит из десяти модулей (уровней), внедряется в практику работы образовательных организаций. Каждый модуль представленного тренинга является логическим продолжением и завершением предыдущего, и имеет свой образовательный развивающий цикл, в комплексе представляют систему подготовки и развития арсенала личной эффективности человека. [7]. Занятие методом рефлексивной практики действенны в работе со всеми категориями управленцев, менеджеров, психологов, персонала, и для тех, в деятельности кого изменения и развитие отдельных людей и групп играет существенную роль.

РИТ предоставляет участникам возможность: раскрыть новые возможности, для успешного инновационного решения многих задач профессиональной деятельности, эффективного формирования личности, с задействованием ее личных усилий и резервов; обеспечить поиск человеком в самом себе мобилизующих факторов для выхода из затруднений, экстремальных и проблемных ситуаций.

Курс РИТ позволяет решить следующие задачи: *развитие* рефлексивных навыков и коммуникативной компетентности; *овладение* умениями адекватно воспринимать себя и окружающих, что дает возможность корректировать нормы личного поведения и межличностного взаимодействия; *развитие* эмоциональной устойчивости в сложных жизненных ситуациях и способности к быстрой адаптации; *овладение* технологией разрешения межличностных противоречий и преодоление конфликтных ситуаций; *развитие* способности гибко реагировать на ситуацию, быстро перестраиваться в различных условиях и разных группах, выйти на новый уровень управления своими состояниями; *овладение*

стратегиями создания адекватной самооценки и уверенности в себе, формирования позитивной мотивации, постановки и достижения стратегических и тактических целей [1; 6; 7].

Преимущества РИТ, над традиционными методами обучения, тренинг позволяет за небольшой промежуток времени решить задания интенсивного формирования и развития способностей, которые необходимы для реализации профессионального и личностного самоопределения, сосредоточения на этом усилий, позволяет достигать оптимального раскрытия и задействования творческого потенциала личности в жизни и профессиональной деятельности. Выступает как средство высвобождения творческого потенциала, повышения личностного и профессионального роста, развития, и коррекции разнообразных человеческих изменений. Результатом РИТ являются заметные личностные и профессиональные изменения, которые происходят у его участников. [1; 7].

В результате внедрение «Технологии» дало возможность:

– *руководителю организации*, определить индивидуальные особенности сотрудников, выяснить какую отдачу он может ожидать от них в условиях, которые созданы в организации; понять, за счет чего создается неблагоприятная организационно-инновационная среда, какие из условий необходимо изменить, прежде всего; определить психологически готовых к инновационной деятельности сотрудников и подобрать команду для ее эффективного осуществления;

– *персоналу*, самоосознать себя как профессионала на основе самопознания себя; определить свои сильные и слабые стороны, наметить пути формирования внутренней психологической готовности к инновационной деятельности;

– *психологу*, изучить состояние организационно-инновационной среды организации и сформированности психологической готовности персонала к инновационной деятельности; спрогнозировать эффективность их профессиональной деятельности; проводить с ними коррекционную работу с учетом индивидуальных особенностей личности каждого из них, в том числе, по программе рефлексивно-инновационного тренинга.

Библиографический список

1. Чудакова В. П. Моделі й технологія формування психологічної готовності персоналу організацій до інноваційної діяльності як чинника конкурентоздатності особистості в швидкозмінних умовах: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка (гол. ред.) та ін. – К.– Алчевськ: ЛАДО, 2013. Том II. Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія. /за ред. С. Д. Максименко, Л. М. Карамушки, – 2013. – Вип. 38. – С. 314–326.

2. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посібн. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипломної освіти / Л. М. Карамушка, Т. В. Зайчикова, О. В. Винославська та ін.; За наук. ред. Л. М. Карамушки. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. С–366 с.413.

3. Чудакова В.П. Управлінська компетентність керівників з формування готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності в умовах освітнього середовища: Програма спецкурсу (семінару – тренінгу). / В.П.Чудакова –К. ТОВ Інформаційні системи., 2012. -45 с.

4. Чудакова В.П. Експертиза організаційно-інноваційного середовища, як чинника забезпечення формування інноваційності й конкурентоспроможності особистості в швидкозмінних умовах. / В.П. Чудакова // Освіта і розвиток обдарованої особистості. Щомісячний

5. Чудакова В. П. Корекція організаційно-інноваційного середовища – чинник формування інноваційності та конкурентоздатності особистості / В.П. Чудакова // Освіта і розвиток обдарованої особистості. Щомісячний науково-методичний журнал. 2013.№ 7 (14) (липень) -С. 91-109.

6. Чудакова В. П. Модель експертизи і корекції внутрішньої психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності – чинник формування конкурентоздатності особистості / В.П. Чудакова // Освіта і розвиток обдарованої особистості. Щомісячний науково-методичний журнал. 2013.№ 10 (17) (жовтень). – С. 52-61.

7. Чудакова В.П. Програма багаторівневого рефлексивно-інноваційного тренінгу «Психологічні засоби самовдосконалення і розвитку творчого потенціалу особистості»: Програма модулів багаторівневого рефлексивно-інноваційного тренінгу. / В.П.Чудакова - К.: ПІККП, 2007. - 37с.

8. Чудакова В.П. Коучинг, как средство развития одаренной личности и формирования успешных жизненных стратегий. Мастер-класс коучинга «Ваш успех в открытии ваших способностей». / В.П. Чудакова // Освіта і розвиток обдарованої особистості. Щомісячний науково-методичний журнал. 2012. № 2. (липень) - С. 93-98.

9. Чудакова В.П. Психологическая готовность к инновационной деятельности как фактор конкурентоспособности личности в быстроизменяющихся условиях // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2015. – № 2; URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/pdf/2015/2/981.pdf> (дата обращения: 30.07.2015).

УДК 340.63+159

Л.Ф. Чупров

Научный журнал «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири»
- Черногогорск, Российская Федерация

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КАЗУИСТИКА: АНАЛИЗ СУДЕБНОГО ЭКСПЕРТНОГО ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОГО ЗАКЛЮЧЕНИЯ (ОБНАРУЖЕНИЕ ФАЛЬСИФИКАЦИИ РАБОТ И.С.КОНА)

Аннотация. В статье представлен опыт анализа конкретного случая судебной искусствоведческой экспертизы. Цель статьи – заложить основы почти не разработанного направления в отечественной психологической практике как психологическая казуистика. Анализ судебных экспертиз представляет обширное поле для накопления такого рода материалов. Дан анализ некорректного цитирования трудов ученого. Это позволило автору сделать вывод об умышленной фальсификации и некорректном использовании научной литературы.

Abstract. In article experience of the analysis of a concrete case of judicial art criticism examination is presented. Article purpose to put in pawn a basis almost not developed direction in domestic psychological practice, as psychological casuistry. The analysis of judicial examinations represents an extensive field for accumulation of such materials. The analysis of incorrect citing of works of the scientist is given. It has allowed the author to draw a conclusion on deliberate falsification and incorrect use of the scientific literature.

Ключевые слова: Психологическая казуистика, судебная экспертиза, фальсификация, сексология, И.С. Кон, произведения

Keywords: Psychological casuistry, judicial examination, falsification, sexology, I.S. Kon, products

Казуистика (casuistry от лат. casus – «случай», «казус») – метод принятия решений, особенно важен в этике, основан на опыте принятия решений в подобных случаях в прошлом. Метод противоположен принятию решений на основании этических принципов.

В медицине казуистика изучает отдельные случаи заболевания. Не исключение она и в судебно-медицинской практике, где «... эксквизитные случаи постоянно встречаются в работе судебно-медицинского эксперта. Они являются предметом особого внимания специалистов, требуют неординарных подходов к поиску ответов на поставленные следствием вопросы» [8, с. 3]. Судебному эксперту-психологу тоже приходится накапливать опыт отдельных случаев во избежание диагностических ошибок в дальнейшем.

В психологии казуистический метод – это, скорее, исключение, чем правило, хотя экспертная деятельность является одним из «древних» видов диагностической работы психолога [1; 9; 11]. Именно она дает богатейший материал для накопления и анализа психологической казуистики.

Предыстория.

Судьба сделала однажды мне подарок. Весной 1983 г. я впервые увидел и имел удовольствие общаться с Академиком РАО, профессором, доктором философских наук Игорем Семёновичем Коном (1928-2011). Тогда еще не академик ни АПН СССР, ни РАО, но довольно известный ученый. Научное наследие этого советского и российского социолога, антрополога, философа, сексолога еще ждет своего исследователя [2]. Тогда в Минске состоялась «Всесоюзная Школа молодых ученых философов-этиков», куда я, в то время ассистент кафедры педагогики и психологии, был почти насильно командирован руководством Абаканского государственного педагогического института. Школа проходила в Республиканском молодежном культурном центре «Юность» (РМКЦ), за городом, что дало возможность общению с «маститыми учеными» как на лекциях и круглых столах, предусмотренных программой, так и неформально, в свободное от занятий время. Так я оказался на презентации И.С. Кона (и даже за одним столом в «Рыбацком погребе» РМКЦ) и участвовал в совместном обсуждении полотен литовского художника и композитора Микалоюса Константинаса Чюрлёниса. С работами И.С. Кона я был знаком и ранее. Его труды не залеживались на полках книжных магазинов и были весьма популярны не только среди ученых и научных работников, но известны и массовому читателю.

Кто бы мог тогда предполагать, что спустя три десятилетия мне придется под присягой в Суде отстаивать имя этого ученого.

Немного о «предыстории».

По известным причинам, связанным с неразглашением тайны следствия, оставим за скобками обстоятельства самого дела, ФИО экспертов и подсудимого, ограничимся лишь предметом казуистического исследования. По запросу адвоката поступило на рассмотрение эксперта-психолога экспертное заключение «Искусствоведческой экспертизы». Адвокат обратила внимание на несоответствие квалификации экспертов-искусствоведов и на то, что для обоснования своих выводов о принадлежности изображений (фото) к разряду порнографии, они использовали ссылки на литературу вне их профессиональной компетенции, в частности, на труды по сексологии И.С. Кона. Оба эксперта имели опыт экспертной работы, степени кандидатов наук и т.п., но их профессиональная квалификация, по мнению адвоката (как хорошо, что юристы имеют знания по юридической психологии), не позволяет сделать однозначный вывод о границах их профессиональной компетенции.

Экспертное заключение.

При всей стройности внешней формы и текста рассматриваемой экспертизы, которые, на первый взгляд могут служить эталоном учебного раздаточного материала по курсу «Юридическая психология», при внимательном рассмотрении обнаруживаются некоторые мелочи. Как известно, «дьявол кроется в мелочах».

К структуре и оформлению любой экспертизы предъявляется ряд требований, которые необходимо соблюдать [11]. В рассматриваемом акте не были учтены эти формальности. Команду экспертов представляли специалист-искусствовед, чьи интересы лежат в плоскости хакасских национальных женских похоронных обрядов, и философ, преподающий «Культурологию», однако экспертиза не носила названия «комплексная». Хотя, даже в этом случае, каждый из специалистов, принимавший участие в экспертизе, должен оформлять свою часть отдельно, еще до вынесения общего суждения по всей экспертизе. Более того, эксперты даже не поинтересовались предысторией уголовного дела: отсутствует целый раздел «Обстоятельства дела» и сведения о том, что они ознакомлены с материалами.

Список приведенной литературы не соответствует дисциплине «Искусствоведение». Более того, лишь один из указанных в списке источников, приведен как страница, она же (страница) использована в тексте как цитата [9]. Всего в список были включены четыре источника:

Гомбрович В. Порнография.

Кон И.С. Сексология [5].

Кон И.С. Сексуальная культура в России. Клубничка на березке [4].

Хорунженко К.М. Культурология. Энциклопедический словарь [9].

Закрадывается подозрение, что эксперты не читали и не знакомы, хотя бы и поверхностно, с содержанием указанных ими произведений.

Так, «Порнография» – один из наиболее популярных романов известного польского писателя и драматурга Витольда Гомбровича (1904-1969). Попадание его в этот список случайно? Или эксперты не способны дифференцировать научный труд от художественной книги? Тогда почему это иностранный автор? В российской отечественной литературе найдется целая плеяда писателей, разрабатывающих данную тематику.

Из списка процитирован в тексте экспертизы всего один источник: К.М. Хорунженко «Культурология. Энциклопедический словарь» [10]. Проверить корректность цитирования не представляется возможным, поскольку нет через Интернет доступа к этой книге. Эксперты в качестве литературы указали одну страницу, ее же привели в качестве цитаты: (стр. 2 «Экспертизы») «Порнография - крайняя непристойность, циничность, вульгарная натуралистичность в изображении половых отношений в

литературе, театре кино и пр. (Хоруженко К. М. Культурология. Энциклопедический словарь. - С. 387).»[10].

«Порнография - непристойное, вульгарно-натуралистически изображение или словесное описание полового акта, имеющее целью сексуальное возбуждение. Эротика - сексуальные чувства, фантазии и (стр. 3 «Экспертизы») и переживания, а также все то, что их стимулирует. (Кон И. С. Введение в сексологию)»[3]. Поскольку перед экспертами стояла задача определить, к какому разряду относятся фигурирующие в уголовном деле фото – к эротике или порнографии, то они решили опираться на авторитет ученого. Ведь он уже не сможет опровергнуть, сделанные ими, инсинуации.

В то же время, в тексте экспертизы на стр. 3 приведена (для подтверждения своих теоретических взглядов на предмет исследования) ссылка на работу И. С. Кона «Введение в сексологию» [3], которой нет в приведенном экспертами списке литературных источников.

Текстологический анализ цитаты (определение термина) «Порнография» (с. 2 «Экспертизы») не совпадает ни с одним из 12 фрагментов текста источника [3], где встречается понятие «порнография». Отсюда следует, что эксперты попросту выдумали этот текст по отношению к термину «порнография» и приписали его авторство И. С. Кону. Со второй частью их определения понятия «эротика», мы встретимся чуть ниже.

В терминологическом словаре приведенной в списке литературы экспертами книги И. С. Кон «Сексология» [5, с. 378], можно прочесть следующее определение: «Порнография – сексуально-откровенные материалы, которые зритель считает непристойными» [5, 374]⁵. **Зритель считает** (ключевое слово – *считает*), а, как известно, «на вкус и цвет товарища нет». «Эротика (прил. – эротический) – сексуальные чувства, фантазии и переживания, а также все то, что их стимулирует» [5, с. 378]. Термин «эротика» у И.С. Кона встречается 29 раз в обсуждении излагаемого материала в «Клубнике на березке» [4].

У экспертов-искусствоведов каким-то образом получился «кентавр»: такое цитирование корректным не называется. Поскольку кентавр, как известно, тоже конь, хоть и мифологический (но с мягким знаком), он и перескочил со страниц «Сексологии» [5] на страницы «Введение в сексологию» [3]. Через годы, расстояния и переплеты.

На странице 3 «Экспертизы» читаем: «В основе признанных в искусствоведении критериев отличия порнографии от эротики лежат положения, разработанные в работах доктора философских наук, социолога, социального психолога, сексолога И.С. Кона». Цитата занимает почти всю четвертую страницу «Экспертизы». При этом, нет ни источника, где И.С. Кон приписывает себе «лавры авторитета» в искусствоведении, ни того

⁵Ссылки на страницы первоисточников (трудов И.С. Кона) даны по электронным версиям книг, поэтому могут страницы не всегда совпадать с таковыми на бумажном носителе (*прим. автора*).

искусствоведческого источника, который удостоил академика РАО такого «почетного венка». Искусствоведческой литературы в представленном экспертами списке вообще нет. Текст этот слишком большой, чтобы его не заметить в приведенных источниках. Там его обнаружено не было. Если И.С. Кона и является авторитетом для искусствоведов, то где этот источник?

Более того, у И.С. Кона в «Сексологии» на стр. 289 можно прочитать следующее: «Никакого научного (и вообще четкого) определения понятие «порнография» не имеет и иметь не может (Эрос и порнография в русской культуре, 1999; Что кому порнография? 2003)» [5]. Правда, у него же есть текст, внешне сходный с критериями, приведенными экспертами: «Бесчисленные философы и искусствоведы, обсуждавшие соотношение «хорошего» эротического искусства и «плохой» порнографии, пришли к выводу, что различие заключается не в предмете, а в способе его изображения и сформулировали ряд общих принципов» [5, с. 290]. Далее представлены принципы (их семь) и утверждается следующее: «Однако все различия существуют только в рамках определенной культуры и только для человека, стоящего на определенной стадии развития» (там же).

Заключение.

Для того, чтобы получить заключение о том, что фотографии не представляют эстетической и художественной ценности, нанимать искусствоведа нет необходимости. Даже таких, как в данном случае, что не представлены в базах данных ни в РИНЦ, ни в «Карте российской науки», ни в иных других. Выказать субъективное отношение к фото и выдать это за последнее откровение науки – большой учености не требуется. И в этой экспертизе именно так обстоят дела.

Эксперты-искусствоведы либо не обладают необходимыми знаниями, либо специально нарушили все этические стандарты и как научные работники, и как преподаватели высшей школы, и как просто эксперты. Они приводят работы И.С. Кона по медицинской сексологии, рассчитанные на врачей и психологов, по социологии, но, при этом, ими почему-то исключаются из рассмотрения те труды автора, которые непосредственно посвящены искусствоведению и сексуальной культуре [6; 7]. Например, не включена значимая для анализа многих важных контекстов экспертизы работа И.С. Кона «Мужское тело в истории культуры» [6]. Здесь прослеживается, как варьировалось художественное отображение мужского тела и его каноны от эпохи к эпохе, от культуры к культуре. Книга построена на богатейшем изобразительном материале: в ней более 400 иллюстраций – от изображений эпохи палеолита, произведений мировой живописи и скульптуры до современной фотографии и даже рекламы.

Будь это студенческая выпускная квалификационная работа, а не экспертное заключение для Суда, вероятно, все это и осталось бы в недрах казуистики «студенческих ляпов». В данном же случае авторы

фальсификации – кандидаты наук, имеющие ученую степень, звание доцента или соответствующий статус в государственных (республиканских) учреждениях. Это уже иной уровень нарушения профессиональной, научной и преподавательской этики, который может трагически сказаться на судьбе человека, деяние которого стало предметом рассмотрения этих незадачливых «экспертов». Ну, как тут не вспомнить анекдот про одного обидчивого автора, что он «не читатель, а писатель».

Библиографический список

1. Бафаев, М.М. Все, что ниже пояса – проблема «non simplex» (Интервью независимого эксперта Л.Ф. Чупрова о судебно-психологической сексологической экспертизе) / М.Ф. Бафаев // Наука. Мысль. – 2015. – № 1; URL: wwenews.esrae.ru/7-67 (дата обращения: 16.07.2015).
2. Вержибок, Г.В. Наследие И.С. Кона: дифференциация и многообразие гендерных отношений // 500 лет использования понятия «Психология» в литературе, искусстве, науке и практике (по факту первого упоминания этого понятия в библиографии работ MarkoMarulic): материалы Международной (заочной) научной конференции (Черногорск, 12 января 2014 года – 30 декабря 2014 года) / под ред. А.А. Кроника, Л.Ф. Чупрова, Г.В. Вержибок // ЭНЖ «РЕМ: Psychology. Educology. Medicine». – 2014. – №№ 1.sr-4 (дайджест). – С. 33-39.
3. Кон, И.С. Введение в сексологию / И.С. Кон. – М.: Медицина, 1989. – 336 с.
4. Кон, И.С. Сексуальная культура в России. Клубничка на березке / И.С. Кон. – М.: ОГИ, 1997. – 464 с.
5. Кон, И.С. Сексология: учеб. пособие / И.С. Кон. – М.: Академия, 2004. – 383 с.
6. Кон, И.С. Мужское тело в истории культуры / И.С. Кон. – М.: Слово/Slovo, 2003. – 432 с.
7. Кон, И.С. Гомоэротический взгляд и поэтика мужского тела / И.С. Кон // Митин журнал. – 1999. – № 58. – С. 215-239.
8. Попов, В.Л. Судебно-медицинская казуистика / В.Л. Попов. – Л.: Медицина, 1991. – 304 с. – URL: http://www.volgmed.ru/uploads/files/2011-3/4257-sudebno-medicinskaya_kazuistika.pdf.
9. Сабанин, П.В. Экспертное психологическое исследование образовательного процесса в школе / П.В. Сабанин // Наука. Мысль. – 2015. – № 1; URL: wwenews.esrae.ru/7-64 (дата обращения: 17.07.2015).
10. Хорунженко, К.М. Культурология. Энциклопедический словарь / К.М. Хорунженко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 640 с.
11. Чупров, Л.Ф. Работа психолога как судебно-психологического эксперта / Л.Ф. Чупров // Журнал <http://novainfo.ru/> [Электронный ресурс] – URL: <http://novainfo.ru/rabotapsikhologa-kak-sudebno-psikhologicheskogo-eksperta> – 27.03.2011 г.

УДК 316.023.6

А.С. Щукин

Научный журнал «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири»
- Санкт-Петербург, Российская Федерация

РЕТИАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ИНФОРМАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Аннотация. В работе рассматривается зависимость ретиальной коммуникации от функционала компьютерной сети.

Abstract. The paper discusses the relationship of the retinal communication to the computer network.

Ключевые слова: Ретиальная коммуникация, массовая коммуникация, информационная технология

Keywords: Retinal communication, mass communication, information technology

К середине 00-х годов термин ЭВМ (электронная вычислительная машина) окончательно стал исчезать из нормативных документов, технической документации и публикаций РФ. Причиной тому стали: всё возрастающая мощность персональных компьютеров, снижающаяся цена на комплектующие, увеличение скорости передачи данных (локальные и глобальные сети), а также повсеместное использование компьютеров. Термин «вычислительная машина» перестала отражать применение устройств.

Персональные компьютеры всё чаще называют «узлами», «станциями», «точками доступа» (доступа к данным и к другим людям). Отсутствие доступа к сети Интернет воспринимается как поломка, а не как отключенная функция. Мы считаем, что некая ключевая веха находится именно в середине 00-х годов, когда мощнейший процессор Intel Pentium 4 перестал наращивать свою тактовую частоту. Развитие получила технология многоядерных процессоров, что значительно удешевило процессоры Intel Pentium 4. Тогда же у коммуникационных систем на порядок увеличилась скорость передачи данных. С этого момента в РФ открылась возможность широкому кругу потребителей строить стабильные коммуникационные связи через информационные технологии (электронная почта, чаты, сайты знакомств, персональные сайты, деловые форумы, социальные сети).

Примерно с этого времени следует говорить о *массовой* «информационной технологии, включающей средства коммуникации» (ИТвсК).

Ранее мы уже обращались к теме ретиальной коммуникации [5, 6].

Согласно Андреевой Г.М. [3, гл. 5] рассматривать коммуникацию как обмен информационными сообщениями не совсем корректно. При общении смысл сообщений не всегда важен. Ретиальная коммуникация посредством Интернет – это скорее некий знак. Например, выкладывая сообщение в блог, пользователь сообщает: он здесь, в одном информационном поле с другими, он на связи, он современен.

До сих пор нет единого мнения в отношении того, является ли данный вариант коммуникации лишь разновидностью общения, к которой одинаково применимы все положения теории общения как деятельности, или это совершенно новый вариант общения, требующий углубленного дополнительного теоретического осмысления.

Возможно, что дело в восприятии конкретной ИТвсК, в ее месте в массовом сознании потребителя, а не в потенциальных возможностях технологий. Например, коммутационный (стационарный), а также мобильный телефон не сильно изменил природу человека, если изменил вообще.

Эффект реального присутствия персоны в Интернет привел, по всей видимости, к определенной аутентичности личности вне сети и в ее пределах. Удаление личного профайла воспринимается как личная трагедия. Потеря доступа к личной странице воспринимается почти как потеря возможности общаться.

Ранее неудобство от общения испытывали люди с нарушениями функций речи, застенчивые или замкнутые. Сейчас сложности возникают у людей с высокой потребностью к живому общению, людей эмоциональных. Поскольку общаясь через компьютер, без присутствия в кругу живых людей, чрезвычайно сложно реализовать такую потребность.

До сети Интернет (какой мы ее знаем сейчас) существовала менее известная, но довольно широко распространенная сеть Фидонет [2]. Там ретиальная коммуникация была весьма специфической, поскольку обычно происходила не «онлайн», а «оффлайн». Сеть считалась делом малообщительных людей – преимущественно специалистов из компьютерной области. Это был особый вид ИТвсК и ретиальной коммуникации, но психологические исследования на эту тему широко не известны.

Пользователь может вовсе не иметь намерений общаться в сети, а использовать Интернет для получения информации по запросу, как библиотеку знаний. Развитие ИТвсК в целом, прежде всего, направлено на предоставление информации по запросу, а не на межличностное общение.

До широкого распространения социальных сетей, основной целью попадания в Интернет часто объявлялась – общение в чатах и форумах. Когда старшее поколение познавало Интернет с помощью своих детей, им как раз разъяснялась подобная цель. Человек мог ошибочно воспринимать Сеть как огромный чат. Можно предположить, что сейчас родители узнают

от детей про Интернет именно со стороны пользования социальными сетями, участиями в сообществах, коммуникации с его членами, а не только с родственниками и друзьями. Современные онлайн игры с миллионами игроков и возможностью общения (в том числе голосового) между игроками – также пример ретиальной коммуникации.

Интернет 90-х, 00-х и 10-х – это разные виды средств связи, разные принципы и особенности общения. Сегодня, например, можно констатировать – чат «умер». Его полностью вытеснили социальные сети. Такая же участь может постигнуть ISQ-клиенты.

Интересно, что не произошло развитие средств полноценной виртуальной реальности (кибер-шлем, перчатки). В литературе начала 2000-х такие технические средства соседствовали в каталогах аппаратных средств рядом с мышами и клавиатурами. И вот уже почти 15 лет никакого развития эта область не получила. Люди неосознанно желают большего погружения в мир ИТвсК. Заменой технических виртуальных средств погружения в Интернет стали программные средства. Укрепился статус понятия «личной страницы», стал усиливаться перенос реальной личности в Интернет – сначала создание персональных сайтов, а потом и личных страниц социальных сетей.

Согласно [1], «доля пользователей Интернета в современной России в 2 раза превышает число тех, кто не применяет Интернет-коммуникацию» (данные на 2013 год). Из этого же источника узнаем, что чаще и активнее всего Интернетом пользуются люди с высшим образованием, из культурных, экономически обеспеченных слоев российского общества. Если сделать предположение, что Интернет-коммуникация – это какая-то отдельная форма общения, отличная от типичной межличностной формы коммуникации, то это означает, что самые современные, успешные, образованные люди выбирают не типичную форму общения. Что получается не логичным. Удаленные от центров города и села сегодня во многом обеспечены доступом в Интернет. Речь идет не только о домашних компьютерах и смартфонах, но о компьютерном оборудовании школ и других учебных заведений.

Главное предположение авторов [1]: «на современном этапе, фактор вовлеченности в Интернет-коммуникацию не только отражает процессы социальной эксклюзии (социального исключения), но, вероятно, и усиливает их». Иначе говоря, становится не так важно: живет ли человек в городе или в деревне, как то пользуется ли он Интернетом для общения.

Подойдем формально к вопросу коммуникации в ИТ, сформулировав две следующие гипотезы.

Гипотеза 1 («прозрачное» общение). Использование ИТвсК для обмена информацией между двумя и более пользователями не рассматривается как альтернативный способ коммуникации. Иначе говоря,

факт применения ИТвсК не приводит к образованию обратных связей в цепочке «Отправитель – ИТвсК – Получатель».

Гипотеза 2 («невидимость»). Информационная технология с коммуникационной функцией (техническое или логическое средство) лишь предоставляет возможность реализовать потребность в коммуникации, причем степень восприятия такой коммуникации как «межличностной» определяется индивидуально.

Заключение.

В чистом виде ретиальная коммуникация не является приоритетным видом деятельности в ИТвсК. Более того, наблюдается и регрессная тенденция. Некоторые люди, которые несколько лет активно пользовались социальными сетями, постепенно перестают относиться к этому инструменту, как к средству общения. Они лишь выкладывают там контент (фото и видео), назначают встречи, хранят актуальный список контактной информации. Непосредственного онлайн общения уже не происходит.

Эта сеть очень изменчива и интенсивно развивается, меняясь из года в год до неузнаваемости. Корректнее говорить о разных типах сети Интернет в разные временные отрезки.

Итак, вид коммуникационного Интернета меняется, не меняя по сути общения между людьми. С какого-то момента видоизменение самого Интернета может достигнуть такого этапа развития, когда коммуникация посредством него не будет отличаться от коммуникации вне ИТвсК.

Библиографический список

1. Бродовская Е.В., Шумилова О.Е. Российские пользователи и непользователи: соотношение и основные особенности // Мониторинг общественного мнения, 3 (115), май-июнь 2013 http://www.bizhit.ru/2013_115_2-Brodovskaya_Shumilova.pdf;
2. Пузырев В. Компьютерная сеть FIDONet для начинающих и не только. М., 1999. 192 с;
3. Андреева Г.М. Социальная психология, третье издание, М.: наука, 1994.
4. Чупров Л.Ф. Ретиальная коммуникация практического психолога // Психологический журнал Л.Чупрова. [Электрон. ресурс]. - режим доступа: <http://leochuprov.narod.ru/retecommunications.html>. - май 27, 2009 г.;
5. Чупров Л.Ф., Щукин А.С. Ретиальная коммуникация и информационные технологии в социально-психологической работе // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: материалы III Международной научно-практической конференции (9-10 декабря 2014 г.) / отв. ред. Ю.Ю. Шурыгина. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГУТУ, 2014.С. 240-241.

СОДЕРЖАНИЕ

Андронникова О.О. Специфика сценария жизненного пути у виктимных мужчин и женщин различной гендерной дифференциации.....	8
Арпентьева М.Р. Жизнеутверждающий потенциал взрослой личности в профилактике психических расстройств.....	22
Арпентьева М.Р. Менеджер: профессиональный отбор и развитие.....	34
Ахметова Л.В., Назарова А.М. Исследование взаимосвязи уровня учебных достижений обучающихся подростков с их когнитивными способностями.....	50
Балакирева В.А. Освоение продуктивной деятельности учащимися начальной школы.....	59
Балканска П.А., Георгиев Н.Р. Психологические методы предотвращения школьной тревожности.....	64
Белобрыкина О.А., Воробьева П.С. Психологические дескрипторы эмоциональной компетентности современных дошкольников.....	70
Bugaitsova A.S. Self-sufficiency of a person: axiological approach.....	80
Василенко И.А. Особенности межличностных отношений у лиц с различным уровнем агрессивности.....	84
Вдовиченко О.В. Экспресс-диагностика деструктивного риска.....	89
Гейдебрехт Н.А., Белобрыкина О.А. Графическая специфика рисунков младших школьников с разным типом репрезентативной системы и ее значение в дифференциальной психологической диагностике.....	100
Георгиева Жульетта Исследование уровня тревожности у пациентов с ожирением.....	107
Гриднева Л.Г., Гриднев Ю.В. Одежда, головной убор, как компоненты невербального общения.....	115
Емельянов Ф.Г. Онлайн-игра как феномен виртуальной культуры (к вопросу о формировании идентичности).....	118
Ефимова А.В. Исследование психологических факторов, сопровождающих старшеклассников (8 – 11 классы) в процессе их обучения в математическом лицее.....	125
Илюшина М.И. Психологические настольные игры для родителей и специалистов.....	132
Кабешева А.А. Изучение эмоциональных состояний студентов в зависимости от условий использования мобильного телефона.....	137
Kazanzhy M.I. The role of facilitation and inhibition in human life.....	151
Каргина Н.В. Личностные барьеры психологического благополучия.....	158
Ковалева Ю.В., Плужников А.С. Социальные и индивидуальные регуляторы поведения на разных этапах жизненного цикла семьи.....	163
Костригин А.А. «Описательная психология» В. Дильтея и «Психология живой личности» В.А. Снегирева: сравнительно-исторический анализ.....	169
Костригин А.А. Портрет идеального дошкольника-выпускника: сравнительный анализ теоретической модели Д.Б. Эльконина и эмпирической модели представлений заведующих дошкольными образовательными учреждениями.....	177
Лимонченко Р.А., Белобрыкина О.А. Особенности проявления социальных эмоций у подростков с поведенческими нарушениями.....	185
Мазиллов В.А. Кризис психологии: существовала ли Троя?.....	194

Мазилев В.А. Психологии академическая и психология практическая: поиск путей к консенсусу.....	212
Мантикова А.В. Факторы инициализации взрослости у современной городской молодежи	250
Обухов М.А. Рекурсивная модель описания психических явлений в клинической практике медицинского психолога	254
Олейник А.О. Особенности взаимосвязи самоотношения с механизмами психологической защиты и копинг-стратегиями в подростковом возрасте.....	261
Оршацкая С.В., Белобрыкина О.А. Компаративные дескрипторы рисунков праворуких и леворуких детей и их место в проективной диагностике	267
Панферова А.С. Влияние эмоционального интеллекта на эффективность работников	277
Перов Е.В. Общественное настроение как составляющая конфликтности общества.....	284
Попов Теодор Некоторые размышления об одаренных детях, таланте и гениальности.....	290
Пфау Т.В., Грачева А.А. Нервно-психическая устойчивость медицинских сестер кардиологического отделения.....	294
Пфау Т.В., Дубовский Е.С. Возрастные особенности самосознания женщин-педагогов	300
Пфау Т.В., Лейман Ю.С. Личностные особенности как факторы, способствующие социально- психологической адаптации юношей – спортсменов.....	307
Пфау Т.В., Тепляшин С.Н. Особенности проявлений агрессивности подростков из семей мигрантов, проживающих в Республике Хакасия.....	312
Пфау Т.В., Якимова Я.А. Смыслжизненная концепция безработных граждан зрелого возраста	316
Сабанин П.В., Чупров Л.Ф., Ропотько Н.В. Исследование межрегиональных особенностей развития словесно-логического мышления младших школьников	324
Саипова М.Л. Манипулятивный подход в педагогическом общении: основные признаки и индикаторы	328
Стоюхина Н.Ю. Отражение истории советской психотехники 1920-1930-х гг. в научной литературе: обзор источников.....	332
Trendafilova P.D. Child sexual abuse in Bulgaria	347
Усманова М.Н., Бафаев М.М. Взаимосвязь уровня тревожности и социальной адаптации к обучению у студентов в высшем учебном заведении	352
Устинов Д.В., Устинова Н.В. Проблема учета психологического атрибута неосознанного в формировании понятия мотива преступления.....	360
Ушакова Т.Ю. Теоретический анализ психодиагностического инструментария исследования ответственности	370
Фотекова Т.А., Захаренко Н.В., Масалович Ю.М. Особенности высших психических функций сельских и городских детей	377
Чиканова Н.А. Образ Н.М. Ядринцева в контексте формирования региональной идентичности сибиряков в конце XX – начале XXI вв.	383
Чудакова В.П. Психолого-организационная технология формирования готовности к инновационной деятельности как средство развития конкурентоспособности личности	393
Чупров Л.Ф. Психологическая казуистика: анализ судебного экспертного искусствоведческого заключения (обнаружение фальсификации работ И.С.Кона)	402
Щукин А.С. Ретиальная коммуникация и информационная технология.....	408

Научна публикация

Електронно издание

Отговорни редактори А. В. Берлов, Л. Ф. Чупров

Публикувано в авторската версия.

Издател:

"ЦЕНТЪР ЗА НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ И ИНФОРМАЦИЯ "ПАРАДИГМА"" ЕООД
БЪЛГАРИЯ, област Варна, община Варна, гр. Варна 9002, р-н Одесос, ул. Опълченска No 27
E-mail: cparadigma@abv.bg Факс: +35952919740

