

# ***Вестник***

*Московского государственного  
областного университета*

**СЕРИЯ  
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ  
НАУКИ»**

**№ 4**

Москва  
Издательство МГОУ  
2008

*Вестник*

*Московского государственного  
областного университета*

**СЕРИЯ  
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ  
НАУКИ»**

**№ 4**

**Москва  
Издательство МГОУ  
2008**

**Вестник  
Московского государственного  
областного университета**

Научный журнал основан в 1998 году

**Редакционно-издательский совет:**

Пасечник В.В. – председатель, доктор педагогических наук, профессор  
Блинова В.П. – начальник учебно-методического управления  
Дембицкий С.Г. – первый проректор, проректор по учебной работе, доктор экономических наук, профессор  
Жураховский С.Н. – проректор по развитию и информации, кандидат технических наук, доцент  
Макеев С.В. – директор издательства, кандидат философских наук, доцент  
Яламов Ю.И. – первый зам. председателя, проректор по научной работе и международному сотрудничеству, доктор физико-математических наук, профессор  
Чайка А.В. – начальник планово-экономического управления

**Редакционная коллегия серии «Психологические науки»:**

член-корр. РАО, д. психол. н., проф. Барабанщиков В.А.  
член-корр. РАО, д. психол. н., проф. Кондратьев М.Ю.  
Клаус Мика – почетный доктор (Германия)  
д. психол. н., проф. Булгаков А.В. – ответственный редактор  
д. психол. н., проф. Орлова Е.А.  
д. психол. н., проф. Шнейдер Л.Б.  
д. психол. н., проф. Шульга Т.И.  
д. психол. н., проф. Ясвин В.А.  
д. истор. н., проф. Фирсов М.В.  
д. психол. н., доц. Кузьмина Е.И.  
к. психол. н., доц. Резванцева М.О.  
к. п. н., доц. Вайдорф-Сысоева М.Е.  
к. п. н., доц. Иванова М.Е.

Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – № 4.– 2008. – М.: Изд-во МГОУ.  
– 190 с.

В выпуске опубликованы научные работы, посвященные проблемам общей, педагогической, социальной психологии, психологического консультирования и психокоррекции. Публикуемые материалы содержат как современные теоретические представления, так и результаты экспериментальных исследований, выполненных в реальных условиях жизнедеятельности различных сфер: образования и науки, экономики и бизнеса, государственных и силовых структур. Многие статьи носят междисциплинарный характер.

«Вестник МГОУ» является рецензируемым и подписным изданием, предназначенным для публикации научных статей докторантов, аспирантов и соискателей. Вестник МГОУ рекомендован для научных публикаций экспертным советом ВАК по педагогике и психологии (см.: решение Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации «О Перечне ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук»).

В «Вестнике» могут публиковаться статьи не только работников МГОУ, но и других научных и образовательных учреждений.

© МГОУ, 2008  
© Издательство МГОУ, 2008

---

---

## РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Гусев А.Н., Чекалина А.И.

### **ВЛИЯНИЕ ГИБКОСТИ/РИГИДНОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО КОНТРОЛЯ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ РЕШЕНИЯ СЕНСОРНЫХ ЗАДАЧ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНФОРМАЦИОННОЙ НАГРУЗКИ**

Аннотация. В работе рассматриваются психологические механизмы, опосредующие процесс обнаружения/различения сигналов. Приводятся результаты эмпирического исследования, включающего выполнение 103 испытуемыми двух психофизических задач с разным уровнем информационной нагрузки. Обсуждается роль когнитивного стиля «гибкость/ригидность познавательного контроля» как субъективного фактора, влияющего на эффективность выполнения сенсорных задач.

Ключевые слова: познавательный контроль, сенсорные задачи с разным уровнем информационной нагрузки, когнитивный стиль, эффективность сенсорных задач, когнитивная психология.

Chekalina A.I., Gusev A.N.

INFLUENCE OF CONSTRICTED vs. FLEXIBLE CONTROL ON PERFORMANCE OF SENSORY TASKS WITH DIFFERENT LEVELS OF INFORMATION LOADING

Abstract. The psychological mechanisms mediating processes of detection/discrimination of sensory signals are considered. The empirical results including findings by two psychophysics tasks with different level of information loading and 103 participants are presented. The cognitive style “constricted vs. flexible control” as subjective factor influenced on the performance of sensory tasks is discussed.

Keywords: cognitive control, sensory tasks with different levels of information load, cognitive style, the effectiveness of sensory problems, cognitive psychology.

Исследование активности личности при решении сенсорных задач приобрело особую актуальность при переходе психофизики с объектной парадигмы к субъектной. Появление в отечественной психофизике субъектно ориентированного подхода (К.В. Бардин, Т.П. Войтенко, А.Н. Гусев, И.Г. Скотникова, Е.З. Фришман и др.) позволило учитывать не только объектную, но и субъектную детерминацию процесса решения сенсорных задач. Ведущую роль в данном подходе занимает выполняемая человеком задача (Асмолов, Михалевская, 1974; Забродин, 1985; Скотникова, 2003а; Гусев, 2004, 2007). На наш взгляд, методологическими основаниями дифференциально-психологических исследований проявлений активности субъекта в процессе выполнения сенсорных задач могут быть системно-деятельностный (А.Г. Асмолов) и ресурсный (Д. Канеман) подходы. С одной стороны, процесс решения сенсорной задачи может быть представлен через анализ операциональной структуры действия по обнаружению, различению, опознанию сенсорных сигналов. С другой стороны, каждая задача характеризуется информационной нагрузкой, определяемой через анализ объективных характеристик сенсорной задачи, что налагает определенные требования к когнитивным ресурсам и их доступности для наблюдателя. В различных исследованиях показано, что варьирование условий сенсорной задачи обуславливает характерные изменения в операциональной структуре действия по ее решению и, соответственно, отражается в динамике показателей сенсор-

ного исполнения (см.: Гусев, 2004; Скотникова, 2008).

К индивидуально-личностным факторам, детерминирующим эффективность сенсорного исполнения, принято относить когнитивно-стилевые (КС) особенности человека-наблюдателя. Под КС понимаются индивидуальные особенности процессов приема и переработки информации человеком, устойчиво проявляющихся при решении им познавательных задач (*Gardner et al.*, 1959; *Ragan et al.*, 1979; *Witkin*, 1976; *Холодная*, 2002 и мн. др. современные исследователи). Т.В. Корнилова и Г.В. Парамей (1989) делают существенное дополнение в определение КС, подчеркивая, что эти устойчивые индивидуальные особенности наиболее ярко и полно проявляются в *ситуации неопределенности* (*Корнилова, Парамей*, 1989). Разрешение неопределенности или «доопределение ситуации» (*Голдберг*, 2003) часто зависят от приоритетов личности, которые также могут меняться в зависимости от контекста.

В традиции отечественной психологии статус конструкта КС может быть определен как категория, соподчиненная категории индивидуального стиля деятельности (ИСД), так как он характеризует ориентировочные и гностические действия, которые входят в качестве компонентов в общую структуру целостной деятельности (*Мерлин*, 1986). Исходя из этого, многие авторы полагают, что влияние КС на эффективность исполнения сенсорных задач заключается в их опосредующем влиянии на операциональную структуру сенсорного действия человека (см., например, *Скотникова И.Г.*, 2003).

КС «гибкость/ригидность познавательного контроля» характеризует степень субъективной трудности в смене способов переработки информации в ситуации когнитивного конфликта (*Либин*, 1999; *Холодная*, 2002; *Jonassen, Grabowski*, 1993; *Ford et al.*, 2002 и др.). Ригидный контроль свидетельствует о наличии трудностей в переходе от вербальных функций к сенсорно-перцептивным в силу низкой степени их автоматизированности, а гибкий познавательный контроль — об относительной легкости перехода к сенсорно-перцептивным функциям в силу высокой степени их автоматизированности (*Залевский*, 2007; *Корнилова, Парамей*, 1989; *Либин*, 1999; *Зинченко*, 2000; *Холодная*, 2002; *Jonassen, Grabowski*, 1993 и др.). В работах по изучению сенсорных пороговых задач установлено, что у лиц с гибким познавательным контролем, по сравнению с лицами с ригидным познавательным контролем, в процессе решения задач зрительного и слухового различения изменения строгости критерия принятия решения наблюдателя более адекватны условиям, поскольку их операции по перестройке критерия наблюдателя более гибкие и точные (*Кочетков, Скотникова*, 1993; *Скотникова*, 2003, 2003).

**Цели и гипотезы исследования.** Настоящее эмпирическое исследование имело цель оценить влияние КС «гибкость/ригидность познавательного контроля» на эффективность выполнения сенсорных задач с разным уровнем информационной нагрузки. Выдвинутая нами гипотеза предполагает, что в зависимости от выраженности у испытуемых гибкости/ригидности познавательного контроля показатели эффективности выполнения сенсорных задач с разным уровнем информационной нагрузки будут различаться.

**Методика.** 103 испытуемых выполняли две сенсорные задачи с разным уровнем информационной нагрузки. В первой испытуемые выполняли задачу порогового различения длины двух горизонтальных линий в стимульной парадигме иллюзии Мюллера—Лайера (стандартный и переменный стимулы — стрелы с наконечниками наружу и внутрь, соответственно), предъявляемых на одной горизонтальной линии. Использовался пороговый метод минимальных изменений (см. описание процедуры: *Гусев, Измайлов, Михалевская*, 2005). Опыт состоял из тренировочной (18 проб) и основной (400 проб) серий.

Во второй задаче испытуемые обнаруживали зрительный стимул порогового уровня на фоне шума (метод «Да—Нет», основанный на психофизической теории обнаружения сигнала). В качестве сигнального стимула использовалась буква L, появлявшаяся случайным образом на одной из позиций прямоугольной матрицы 2ЧЗ, состоящей из шести букв R (шу-

мовой стимул). Перед началом основного опыта проводились тренировочные серии, целью которых было достижение испытуемыми асимптотического (предельного) уровня обнаружения порогового сигнала, что подтверждалось относительным постоянством показателей обнаружения в 3—4 следующих друг за другом сериях при неизменных параметрах стимуляции. В основных сериях задачи обнаружения сигнала априорная вероятность появления сигнального стимула в каждой следующей серии изменялась следующим образом: 0,1—0,3—0,5—0,7—0,9—0,9—0,7—0,5—0,3—0,1 (подробности процедуры опыта см. там же).

В качестве критериев величины информационной нагрузки мы использовали следующие объективные характеристики использованных сенсорных задач: 1) характер предъявления стимулов — симультанный или сукцессивный; 2) монотонность (больше или меньше количество одинаковых стимулов); 3) продолжительность; 4) темп предъявления стимулов; 5) дефицит сенсорной информации, характеризующий величину межстимульных различий и длительность предъявления стимулов; 6) случайная или детерминированная стимульная последовательности; 7) степень пространственной неопределенности в появлении стимулов.

Согласно выделенным нами критериям информационной нагрузки, первая и вторая задачи характеризуется следующими характеристиками:

Первая задача	Вторая задача
1) симультанная;	1) сукцессивная;
2) наименее монотонная (11 разных стимулов);	2) наиболее монотонная (только два разных стимула и низкая априорной вероятности появления целевого стимула в двух сериях);
3) продолжительность 17—31 мин;	3) продолжительность — 70—180 мин;
4) меньший дефицит сенсорной информации ввиду большего диапазона стимульных различий и большей длительности пробы — 1 с;	4) больший дефицит сенсорной информации ввиду пороговой разницы двух стимулов и малой длительности пробы — 0,1 с;
5) стимулы предъявляются восходящими и нисходящими рядами;	5) стимулы предъявляются в случайном порядке;
6) стимулы предъявляются в одном и том же пространственном положении;	6) место целевой буквы в пространстве стимульного паттерна изменяется случайным образом;
7) количество основных серий — 1.	7) количество основных серий — 10.

Сопоставляя две сенсорные задачи по описанным критериям, мы можем с уверенностью определить информационную нагрузку, вызываемую первой задачей - как низкую, а информационную нагрузку, вызываемую второй задачей - как высокую.

Перед началом опытов испытуемым предлагался компьютерный вариант теста словесно-цветовой интерференции Струпа, по результатам выполнения которого происходило выделение (по медиане выборки) двух групп испытуемых — с гибким и ригидным познавательным контролем.

Для анализа различий между выделенными группами испытуемых по показателям эффективности выполнения указанных выше трех сенсорных задач с разным уровнем информационной нагрузки проводился однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). В качестве независимой переменной (фактора) мы использовали гибкость/ригидность (два уровня: гибкость, ригидность). Зависимыми переменными были все показатели сенсорного исполнения по трем задачам: по первой задаче — верхний дифференциальный

порог (ВДП)<sup>1</sup>, нижний дифференциальный порог (НДП), точка субъективного равенства (ТСР), константная ошибка (КО), дифференциальный порог; по третьей задаче — среднее время реакции, непараметрические индексы сенсорной чувствительности ( $A'$ ) и строгости критерия принятия решения (Yes Rate).

## Результаты

### 1. Влияние фактора «гибкость/ригидность познавательного контроля» на показатели сенсорного исполнения задачи с низким уровнем информационной нагрузки.

По результатам однофакторного дисперсионного анализа установлен ряд различий между гибкими и ригидными испытуемыми (см. табл. 1).

Таблица 1.

#### Влияние фактора «Ригидный/гибкий познавательный контроль» на сенсорное исполнение задачи с низкой информационной нагрузкой (метод минимальных изменений)

Показатели сенсорного исполнения	“Гибкие” испытуемые	“Ригидные” испытуемые
НДП	126,74	130,44
ВДП	151,78	154,92
ДП	15,34	12,24
ТСР	139,26	142,68
КО	38,92	42,90

Обнаружено, что между “гибкими” и “ригидными” испытуемыми существует квазизначимое различие ( $0.05 > p < 0.1$ ) по показателю НДП: у «гибких» испытуемых более низкие значения нижнего порога (126,74), по сравнению с «ригидными» (130,44) испытуемыми ( $F = 3.08$ ;  $p < 0,08$ ). Исходя из этого, мы имеем основания предполагать, что «гибкие» испытуемые, по сравнению с «ригидными», более точно различали длины стандартного и переменного стимулов в восходящих и нисходящих рядах стимулов на границе интервала неопределенности при переходе от ответов «меньше» к ответам «равно».

Также обнаружено квазизначимое различие между “гибкими” и “ригидными” испытуемыми по величине ТСР ( $F = 3.32$ ;  $p < 0,07$ ): у «гибких» испытуемых значения ТСР (139,26), то есть субъективного эквивалента эталона, формирующегося в ходе решения данной задачи, ниже, чем у “ригидных” испытуемых (142,68).

Между “гибкими” и “ригидными” испытуемыми было обнаружено статистически значимое различие по показателю КО: у “гибких” испытуемых величина константной ошибки статистически достоверно ниже (38,92), чем у “ригидных” испытуемых (42,90) ( $F = 4,42$ ;  $p < 0,04$ ). Это означает, что расхождение между субъективным эквивалентом эталона и его объективным значением у “гибких” испытуемых ниже, чем у “ригидных”, то есть они более точно оценивают его длину.

### 2. Влияние фактора «гибкость/ригидность познавательного контроля» на показатели сенсорного исполнения задачи с высоким уровнем информационной нагрузки.

По результатам однофакторного дисперсионного анализа установлен ряд различий между “гибкими” и “ригидными” испытуемыми (см. табл. 2).

Обнаружены статистически значимые различия между испытуемыми с гибким и ригидным познавательным контролем по показателю строгости критерия принятия решения. Величина индекса Yes Rate для серий с низко вероятным предъявлением сигнальных стимулов ( $P(S) = 0,1$  и  $0,3$ ) оказалась значимо ниже в группе «гибких» испытуемых, по

<sup>1</sup> Значения указаны в % от длины эталонного стимула, принятой за 100%.

сравнению с «ригидными» ( $F = 10,03$ ;  $p < 0,002$ ;  $F = 7,93$ ;  $p < 0,006$ , соответственно) (см. табл. 2). То же самое было обнаружено и в серии с равновероятным предъявлением сигнальных и несигнальных стимулов ( $F = 5,22$ ;  $p < 0,24$ ). Полученный результат означает, что в этих сериях «гибкие» испытуемые использовали более строгий критерия принятия решения, чем «ригидные».

Таблица 2.

**Влияние фактора «Ригидный/гибкий познавательный контроль» на сенсорное исполнение задачи с высокой информационной нагрузкой (метод «да—нет»).**

Показатели сенсорного исполнения	«Гибкие» испытуемые	«Ригидные» испытуемые
BP-0,1	495	463
BP-0,3	461	440
BP-0,5	434	416
BP-0,7	414	399
BP-0,9	396	376
A'-0,1	0,87	0,86
A'-0,3	0,87	0,86
A'-0,5	0,87	0,86
A'-0,7	0,82	0,82
A'-0,9	0,72	0,73
Yes Rate-0,1	0,49	0,55
Yes Rate-0,3	0,50	0,56
Yes Rate-0,5	0,52	0,57
Yes Rate-0,7	0,56	0,59
Yes Rate-0,9	0,65	0,67

Кроме того, на уровне тенденции обнаружены различия между группами с гибким и ригидным познавательным контролем по величине среднего ВР ( $F = 3,483$ ,  $p < 0,06$ ). У испытуемых с гибким познавательным контролем ВР было выше (439,91 мс), чем у испытуемых с ригидным познавательным контролем (418,83 мс). То есть испытуемые с гибким познавательным контролем более медленно, по сравнению с ригидными испытуемыми, реагировали на появление сигнального стимула в ходе опыта.

### Обсуждение результатов

**Различия в сенсорном исполнении задачи с низким уровнем информационной нагрузки.** Исходя из описанных выше результатов, мы можем говорить, что испытуемые с гибким познавательным контролем более эффективно выполняют задачу с низким уровнем информационной нагрузки. Большая эффективность «гибких» испытуемых обусловлена более точным различением длин стандартного и переменного стимула, что связано, по-видимому, с использованием ими более адекватных стратегий оценки стимульных различий (Кочетков, Скотникова, 1993; Скотникова, 2003б). По нашему мнению, к особенностям первой задачи, оказывающим влияние на формирование стратегий сенсорного различения, необходимо отнести следующие важные объективные характеристики: 1) регулярное предъявление стимулов; 2) меньшую (по сравнению со второй и третьей задачами) монотонность; 3) относительно небольшую продолжительность (от 17 до 31 минуты). Другая особенность данной задачи — симультанный характер предъявле-

ния стимулов — свидетельствует о низких информационных нагрузках на наблюдателя (*Parasuraman et al.*, 1987). В ряде работ показано, что задачи с симультанным способом предъявления стимулов, требующие от испытуемых вынесения прямого суждения о различии в паре стимулов, не включают в операциональную структуру действия операции сравнения текущего сенсорного эффекта с хранящимся в кратковременной памяти сенсорным эталоном (*Гусев, 2004; Parasuraman et al.*, 1987).

Также, исходя из полученных нами данных, мы можем обсуждать факт не только большей эффективности «гибких» испытуемых в процессе решения задачи с низким уровнем информационной нагрузки, но и, по-видимому, актуализацию у этих групп испытуемых разных операциональных установок. У «гибких» испытуемых, по сравнению «ригидными» испытуемыми, величина расхождения субъективного и объективного эталонов (т.е. константная ошибка, выражающая величину иллюзии Мюллера-Лайера) меньше (КО = 38,92% и КО = 42,90%, соответственно). Это может означать, что у испытуемых обеих групп по ходу всего эксперимента актуализировалась готовность переоценивать величину переменного стимула по отношению к величине стандартного. В классической психофизике такое явление принято называть ошибкой ожидания (*Гусев, Измайлов, Михалевская, 2005*). Ошибки такого рода представляют собой «...симптом предвосхищения...», основанный на наличной неопределенной информации» (*Асмолов, 2002, с. 138*). Психологический смысл этого явления сводится к тому, что в каждой пробе у испытуемых актуализировалась готовность к тому, что переменный стимул будет больше стандартного. Актуализация такой готовности (или установки операционального уровня — *Асмолов, 1979, 2002*) и определяла ответы испытуемых по ходу выполнения данной задачи. Можно предположить, что, в соответствии с актуализирующимся установками операционального уровня, у «гибких» и «ригидных» испытуемых по-разному реализовывались операции сравнения и оценки различий между текущим сенсорным эффектом и сформировавшимся субъективным эталоном сходства/различия сравниваемых стимулов. Однако полученные значимые различия между этими группами испытуемых по величине константной ошибки позволяют нам выдвигать предположение, что «гибкие» испытуемые менее склонны изменять свой ответ, вызванный предвосхищением изменения ощущений в восходящих и нисходящих рядах стимулов, по сравнению с «ригидными» испытуемыми. В нашем опыте трудно развести влияние такого рода установки на ответ от влияния установки на стимул, вызванной характерной особенностью стимульной парадигмы иллюзии Мюллера—Лайера. Однако, это никак не меняет самой сути сделанного нами предположения о меньшей выраженности влияния операциональной установки у «гибких» испытуемых.

Следовательно, можно предположить, что у «гибких» испытуемых при выполнении сенсорной задачи с низким уровнем информационной нагрузки актуализируется более адекватная ее условиям «готовность к определенному способу реагирования» (*Асмолов, 2002, с. 138*), которая снижает существующую сенсорную неопределенность и позволяет «гибким» испытуемым более адекватно и эффективно решать данную задачу.

**Различия в сенсорном исполнении задачи с высоким уровнем информационной нагрузки.** Различия по ВР как динамическому показателю процесса обнаружения сигнала обусловлены тем, что «гибкие» испытуемые, по сравнению с «ригидными» испытуемыми, обладают более глубоким уровнем переработки сенсорной информации. Исходя из этого, можно предположить, что в сенсорной задаче с высоким уровнем информационной нагрузки «гибкие» испытуемые затрачивают больше времени на обнаружение сигнальных стимулов, подаваемых в случайной последовательности с шумовыми.

Нами установлено, что «гибкие» испытуемые, по сравнению с «ригидными» испытуемыми, используют более строгий критерий принятия решения об обнаружении целевого события в сериях низковероятным и равновероятным предъявлением сигнальных стимулов (см. табл. 2). Особенностью данных серий является появление сигнального стиму-

ла как редкого события, что означает использование испытуемыми для их обнаружения достаточно строгого критерия принятия решения. Именно такие результаты показывают «гибкие» испытуемые, использующие более строгий критерий принятия решения. По нашему мнению, этот факт связан с использованием гибкими испытуемыми более адекватного и подвижного критерия наблюдателя. Об этом также свидетельствуют результаты, полученные И.Г. Скотниковой (*Кочетков, Скотникова, 1993; Скотникова, 1998, 2002, 2003б*). Можно предположить, что фактически испытуемые с гибким познавательным контролем быстрее, чем «ригидные» испытуемые, реагируют на изменение такого важного условия решения сенсорной задачи, как априорная вероятность появления целевого сигнала, и в соответствии с ними легче преобразуют способ действия в изменившихся условиях. Это согласуется с существующими данными о том, что выраженность такой стилевой особенности, как гибкость познавательного контроля, выполняет регулятивную функцию при принятии решения «есть сигнал—нет сигнала» в процессе решения сенсорной задачи (*Зинченко, 2000; Морозова, 2002; Скотникова, 1998*).

В современной литературе процесс принятия решения (ПР) описывается как функция, зависящая как от особенностей индивидуальности субъекта, которыми без сомнения являются когнитивные стили, так и второго важного фактора — наличной ситуации или условий сенсорной задачи (*Морозова, 2002; Гусев, 2004*). В нашем же случае существенную роль в принятии решения о событии «есть сигнал—нет сигнала» играют объективные условия сенсорной задачи (сукцессивный характер предъявления стимулов, высокая монотонность, большая продолжительность, навязанный темп предъявления стимулов, случайный характер предъявления стимулов, пространственная неопределенность, обратная связь и другие критерии), по которым данная задача вызывает высокую информационную нагрузку у испытуемых и налагает определенные требования к используемым когнитивным ресурсам.

Таким образом, по-видимому, не случайно, что полученные нами результаты о различиях в исполнении этой сенсорной задачи между испытуемыми с гибким и ригидными познавательным контролем обнаружены только в сериях с низковероятным и равновероятным предъявлением сигнальных стимулов. Кроме того, эти серии являются более монотонными, так как частота появления сигнальных стимулов в них относительно низкая.

По нашему мнению, более эффективное выполнение серий с низковероятным и равновероятным предъявлением сигнальных стимулов может быть связано с актуализацией у «гибких» и «ригидных» испытуемых разных установок операционального уровня (*Асмолов, 2002*). Согласно имеющимся данным (см., например, *Либин, 1999; Холодная, 2002; Скотникова, 2003а,б; Jonassen, Grabowski, 1993* и др.), «гибкие» испытуемые склонны варьировать способы действия при изменении условий выполнения задачи. Согласно результатам, полученным К.В. Бардиным и Т.П. Войтенко, «изменение критерия принятия решения означает именно изменения способа действия» (*Бардин, Войтенко, 1986, с. 70*), что нашло подтверждение и в результатах нашего исследования. Поскольку выполняемая человеком деятельность имеет установочную регуляцию (*Асмолов, 2002*), мы можем предположить, что изменение способа действия «гибкими» испытуемыми в зависимости от изменения условий задачи может сопровождаться у них актуализацией адекватных текущим условиям установок операционального уровня. Вслед за К.В. Бардиным и Т.П. Войтенко, мы можем предположить, что у «ригидных» испытуемых, которые испытывают затруднения в выборе другого способа действия, соответствующего изменившимся условиям, сохраняется старый, привычный способ действия, что может сопровождаться актуализацией фиксированных установок операционального уровня.

Исходя из этого, мы можем предположить, что «гибкие» испытуемые, по сравнению с «ригидными» испытуемыми, более чувствительны к изменению априорной вероятности

предъявления сигнала как важному условию сенсорной задачи «Да—Нет». Особенно это касается серий с низковероятным предъявлением сигнальных стимулов ( $P(S) = 0,1$  и  $0,3$ ), когда действия стереотипны и деятельность по обнаружению целевого сигнала является монотонной. Изменение априорной вероятности не создает для “гибких” испытуемых конфликта между изменившимися условиями и сформировавшимися стереотипными действиями: перцептивными, оценочными и моторными. Соответственно, испытуемые с гибким познавательным контролем в процессе решения серий с низковероятным и равновероятным предъявлением сигнальных стимулов задачи с высоким уровнем информационной нагрузки вырабатывают более адекватные стратегии обнаружения сигнала и используют более глубокие процессы переработки сенсорной информации.

Обобщая полученные нами результаты о влиянии гибкости/ригидности познавательного контроля на эффективность выполнения задач с разным уровнем информационной нагрузки, мы можем говорить о подтверждении нашей гипотезы. “Гибкие” испытуемые более эффективно выполняют задачи различения и обнаружения сигналов, по сравнению с “ригидными” испытуемыми, что связано с более адекватным изменением стратегии принятия решений об обнаружении/различении сигналов в соответствии с особенностями самой задачи, а также с актуализацией более адекватных установок операционального уровня.

### **Литература**

1. *Асмолов А.Г.* По ту сторону сознания: Методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002.
2. *Асмолов А.Г., Михалева М.Б.* От психофизики «чистых ощущений» — к психофизике «сенсорных задач» // Проблемы и методы психофизики. М., 1974.
3. *Бардин К.В., Войтенко Т.П.* Влияние когнитивных особенностей на эффективность различения акустических сигналов // Когнитивные стили: Тезисы научно-практической конференции. Таллинн, 25—27 мая 1986 г. Таллинн, 1986. - С. 68—72.
4. *Гусев А.Н.* Психофизика сенсорных задач: системно-деятельностный анализ поведения человека в ситуации неопределенности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004.
5. *Гусев А.Н.* К психофизике сенсорных задач: о возможностях системно-деятельностного подхода // Психофизика сегодня: материалы конференции (9—10 ноября 2006 г.). М.: ИП РАН, 2007.
6. *Гусев А.Н., Измайлов Ч.А., Михалева М.Б.* Измерение в психологии. М.: УМК «Психология», 2005.
7. *Голдберг Э.* Управляющий мозг: Лобные доли, лидерство и цивилизация. М.: Смысл, 2003.
8. *Забродин Ю.М.* Некоторые методологические и теоретические проблемы развития психофизики // Психофизика дискретных и непрерывных задач. М.: Наука, 1985. - С. 3—27.
9. *Залевский Г.В.* Личность и фиксированные формы поведения. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
10. *Зинченко Т.П.* Когнитивная и прикладная психология. М.: Воронеж: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2000.
11. *Корнилова Т.В., Парамей Г.В.* Подходы к изучению когнитивных стилей: двадцать лет спустя // Вопросы психологии. 1989. № 6. - С. 140—147.
12. *Кочетков В.В., Скотникова И.Г.* Индивидуально-психологические проблемы принятия решения. М.: Наука, 1993.
13. *Либин А.В.* Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. М.: Смысл, 1999.
14. *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования личности. М., 1986.
15. *Морозова И.С.* Когнитивный стиль и стратегии решения познавательных задач // Сибирская психология сегодня: Сборник статей. Кемерово, 2002. <http://spf.kemsu.ru/portal/psy2002/ogl.shtml>
16. *Скотникова И.Г.* Когнитивные стили и стратегии решения познавательных задач // Стиль человека: психологический анализ / Под общ. ред. А.В. Либина. М.: Смысл, 1998.

- 
- 
17. Скотникова И.Г. Развитие субъектно-ориентированного подхода в психофизике // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского. М.: ПЕР СЭ, 2002. - С.220–269.
  18. Скотникова И.Г. Психология сенсорных процессов. Психофизика // Психология XXI века / Под ред. В.Н. Дружинина. М.: Пер СЭ, 2003.
  19. Скотникова И.Г. Субъектная психофизика: результаты исследований // Психологический журнал. 2003б. Т. 24. № 2. - С. 121—131.
  20. Скотникова И.Г. Проблемы субъектной психофизики. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
  21. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. М.: Пер СЭ, 2002.
  22. Ford N., Wilson T.D., Foster A., Ellis D., Spink A. Information Seeking and Mediated Searching. Part 4. Cognitive Styles in Information Seeking // Journal of the American Society for information science and technology. 2002. Vol. 53. № 9. P. 728—735.
  23. Gardner R.W., Holzman P.S., Klein G.S., Linton H.B., Spence D.P. Cognitive control. A study of individual consistencies in cognitive behavior. Psychological Issues. Monograph 4. V. 1. N.Y., 1959.
  24. Jonassen D.H., Grabowski B.L. Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction Lawrence Erlbaum Associates, 1993.
  25. Parasuraman R., Warm J.S., Dember W.N. Vigilance: Taxonomy and utility // Ergonomics and human factors: Recent research / Ed. By L.S. Mark, J.S. Warm, R.L. Huston. N.Y.: Springer-Verlag. 1987. P. 11—32.
  26. Ragan T.J., Back K.T., Stansell V., Ausburn L.J., Ausburn F.B. Butler P.A., Huckabay T., Burkett J.R. Cognitive styles: a review of the literature. Air Force Human Resources Laboratory, 1979.
  27. Witkin H.A., Goodenough D.R. Field dependence and interpersonal behavior. Princeton, N.J.: Educational Testing Services, 1976.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ УПРАВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ СОСТОЯНИЕМ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. В статье исследуется управление эмоциональными состояниями и проявлениями человека как основной компонент эмоциональной культуры социального педагога. Раскрываются психологические механизмы эмоциональной саморегуляции, представленные в фундаментальных и прикладных психологических исследованиях. Анализируются методики, техники, приемы и средства управления эмоциями, которые могут быть использованы социальным педагогом для нормализации своего профессионального самочувствия.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональные состояния, психологические механизмы управления состояниями, эмоциональная культура социального педагога, профессиональное самочувствие.

Rachkovskaja Nadezda

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF MANAGEMENT OF AN EMOTIONAL  
CONDITION OF THE PERSON

Abstract. In clause management of emotional conditions and displays of the person as the basic component of emotional culture of the social teacher is investigated. The psychological mechanisms of emotional self-control presented in fundamental and applied psychological researches reveal. Techniques, technics, receptions and control facilities emotions which can be used by the social teacher for normalization of the professional state of health are analyzed.

Key words: emotions, emotional states, psychological mechanisms of control of states, the emotional culture of social pedagogy, professional feel.

В научных и научно-популярных исследованиях профессионально значимая эмоциональная культура педагога нередко соотносится со способностью управлять своими эмоциональными состояниями и проявлениями. Такое понимание эмоциональной культуры в современную науку пришло из работ классиков: Я.А.Коменского, К.Д.Ушинского, Н.И.Пирогова, Н.К.Крупской, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, Я.Корчака.

Эмоциональные аспекты профессиональной педагогической деятельности начали изучаться особенно интенсивно с шестидесятых годов прошлого века [6]. В семидесятые-восемидесятые годы профессия педагога признается эмоционально напряженной, стрессогенной, поэтому большое внимание отводится проблеме стресса и его отрицательному влиянию на профессиональную деятельность педагога (В.В.Суворова, О.И.Мотков, Г.Ф.Заремба, Л.А.Китаев-Смык, Э.И.Куряева, Л.Н.Котлярова и др.). Постепенно в центр внимания попадает и комплекс вопросов, связанных с управлением эмоциональным состоянием педагога, с формированием профессионально значимых качеств личности, обуславливающих эмоционально-волевою регуляцию поведения и деятельности (В.В.Давыдов, В.К.Калин, В.В.Мироненко, В.Г.Носатов, А.Я.Чебыкин, А.Е.Ольшанникова, О.А.Черникова, О.В.Дашкевич, З.Н.Курлянд, В.Э.Чудновский). Специалистами активно начинают изучаться методы, приемы, средства и техники нейтрализации негативных переживаний, блокирующих педагогическую деятельность, а также способы культивирования педагогически ценных эмоций и чувств (В.Д.Малкин, Б.К.Моисеев, А.С.Садовская, Г.Н.Сытин, Н.Е.Шафажинская, Е.И.Шварц).

Вопросы управления эмоциональным состоянием личности в работах последних лет

рассматриваются преимущественно в связи с эмоциональной компетентностью, эмоциональным интеллектом (И.Н.Андреева, Х.Вайсбах, У.Дакс, В.И.Слепкова, А.И.Чеботарь и др.), а также феноменом эмоциональной устойчивости и синдромом «эмоционального выгорания» педагога (К.Ефремов, С.Назарова, В.Подвойский, Е.В.Прозорова, Е.И.Рогов и др.). Данные исследования нередко относятся к конфликтологии или посвящены развитию коммуникативной культуры личности. В исследованиях, выполненных в рамках теории профессиональной подготовки педагогических кадров, объектом которых является непосредственно эмоциональная культура педагога и условия ее становления [6, 8, 12], этот феномен предстает значительно более многослойным и не сводится к самоуправлению эмоциональными состояниями и проявлениями.

В контексте нашего исследования, посвященного эмоциональной культуре социального педагога, под данным феноменом мы понимаем модификацию общей эмоциональной культуры человека в профессиональной социально-педагогической деятельности. Как личностное образование, эмоциональная культура социального педагога включает в себя следующие содержательно-структурные компоненты:

- богатство и разнообразие эмоциональной сферы личности;
- аксиологический компонент, который состоит в принятии ценности эмоциональных состояний и проявлений человека и в ориентированности на создание условий для полноценной эмоциональной жизни детей и подростков;
- когнитивный компонент, предполагающий наличие у социального педагога знаний об эмоциональных аспектах социально-педагогического процесса, способах регулирования своего эмоционального состояния, особенностях эмоциональной жизни школьника и самом феномене эмоций;
- действенно-практический компонент, который подразумевает наличие способности к адекватной перцепции и интерпретации эмоциональной экспрессии человека, умения регулировать собственные эмоциональные состояния и проявления, устанавливать эмоциональный контакт с детьми, создавать положительный эмоциональный фон педагогического взаимодействия [8].

Таким образом, эмоциональная культура социального педагога не сводится только к управлению эмоциональными состояниями и проявлениями, хотя без этого она невозможна.

Проблема управления эмоциональными состояниями наиболее основательно рассмотрена в психоанализе, а также в прикладных психологических исследованиях, среди которых важное место занимает психотерапия. Прежде чем перейти к анализу различий во взглядах ученых на механизмы регуляции эмоций, следует выделить то общее, что их объединяет и позволяет создать фундамент базового представления о сущности, значении и механизмах управления эмоциональными состояниями. Во-первых, эмоциональное состояние человека в значительной степени определяет его психическое и соматическое здоровье, экстраполируется на процессы взаимодействия между людьми, на выполнение профессиональных обязанностей, что обуславливает необходимость развития навыков самоконтроля. Во-вторых, способность человека владеть собой определяется типом нервной системы, однако данную способность можно формировать с помощью адекватных методик, приемов, средств и техник. В-третьих, эмоциями трудно управлять прямо, лучше это делать опосредованно. В-четвертых, в процессе эмоциональной саморегуляции большое внимание отводится рациональной компоненте, мышлению. В-пятых, управление эмоциональными состояниями в самом общем виде предполагает использование стратегий сдерживания или расширения потока эмоциональной информации.

Начальным моментом управления чувством большинство психологов считает расщепление монолитного недифференцированного аффекта (Я-чувство) на субъекта и его

чувство, точнее говоря, вычленение чувства в качестве отдельного объекта, а не свойства внешнего мира: «Я испытываю страх, удовольствие», а не «Мир страшен или приятен» [11]. Большое значение в процессе управления эмоциями отводится их вербализации. Называние (определение) эмоций является результатом конструктивных процессов, которые трансформируют перцептивные переживания во внутренний опыт, при этом происходит осознание эмоции. Такая переработка способствует снижению физиологического компонента эмоций, в результате возрастает возможность управлять ими. Обучение человека приемам эмоциональной саморегуляции логично начинать с развития умения идентифицировать и описывать свои эмоциональные состояния. При этом они могут быть выражены не только в слове, но и в цвете, музыке, движении, как это предусматривает психотерапия (арттерапия).

Следующий этап управления эмоциями – применение стратегий сдерживания или расширения потока эмоциональной информации, что главным образом происходит с помощью контролирующих мыслей. Так, защитная, ограничивающая эмоциональный опыт стратегия сопровождается мыслями типа: «Не думай об этом», «Это не заслуживает моего внимания» и др. А такие мысли, как: «Узнай об этом побольше», «Открой себя для этого чувства» свидетельствуют об открытости сознания для потока эмоций. Стратегию расширения потока эмоциональной информации при развитии профессионально значимой эмоциональной культуры социального педагога следует признать более перспективной, поскольку, параллельно с навыками эмоциональной саморегуляции, она развивает способность к эмпатии, значительно обогащает эмоциональный репертуар личности, чего нельзя сказать о случаях сдерживания эмоций.

Стратегию расширения потока эмоциональной информации можно проиллюстрировать конкретными примерами. Установлено, что многие аспекты регуляции настроения складываются автоматически, при этом определенный метаопыт эмоциональных состояний осознается человеком. Метаопыт настроения может воздействовать на выбор эмоциональных состояний через позитивное расширение внутреннего опыта личности. В этом плане Дж.Мейер приводит следующий психологический механизм регулирования эмоциональных состояний [1]. Метаопыт переживания настроений, сложившийся как результат обобщения многих ситуаций, снабжает человека данными для построения имплицитной теории о тех ситуациях, которые могут вызвать определенные настроения. Например, если во время выполнения какой-либо деятельности возникло приятное настроение, то в будущем эта деятельность с большой вероятностью вызовет такое же настроение. На этом положении основывается известный психологический прием «опора на удачу в прошлом», который предусматривает обращение личности к собственному позитивному эмоциональному опыту в прошлом, что помогает вытеснить отрицательные переживания в настоящем.

Опора на описанный психологический механизм в процессе развития эмоциональной культуры социального педагога в вузе предполагает освоение студентом профессиональных знаний на положительном эмоциональном фоне, создание условий для накопления позитивного эмоционального опыта при прохождении практики, культивирование социально ценных эмоций и чувств в процессе общения с преподавателями и др.

Можно регулировать настроение, ассоциируя себя с людьми, достигшими успеха в значимой для субъекта области, так нейтрализуются некоторые отрицательные эмоции, в частности, зависть. Этот психологический механизм действует благодаря тому, что люди подсознательно стремятся «подкрепиться» информацией, способствующей формированию у них позитивных представлений о себе. Более того, человек даже может активно действовать на пользу другим людям, чтобы справиться с негативным представлением о себе и избавиться от отрицательных эмоций, сопровождающих это состояние. Это может

---

---

явиться одним из мотивов альтруистического поведения [1, с. 82].

Данный психологический механизм лежит в основе упражнения, часто встречающегося в популярных рекомендациях по эмоциональному стимулированию, когда с помощью мимики и пантомимики человеку предлагается изобразить доброе расположение духа. Считается, основываясь на диалектическом единстве формы и содержания, что, влияя на поведение, можно изменить свое настроение. «Если вы опечалены, вы не можете сразу же развеселиться. Но если вы будете сидеть, двигаться и говорить с веселым видом, вы невольно воспрянете духом ... Прежде всего улыбайтесь широко, весело и от всей души, расправьте плечи, дышите глубоко и попробуйте спеть куплет из какой-нибудь веселой песенки» [4, с.113].

Для преодоления негативных переживаний активно используется метод рационализации, который основан на положении о том, что интенсивные логические построения угнетают аффективные состояния. В случае переживания тревоги, страха, беспокойства рекомендуется ответить на следующие вопросы: «О чем я сейчас беспокоюсь? Что является худшим из того, что может произойти? Действительно ли последствия настолько серьезны, что заслуживают столь сильных переживаний? Как сейчас я могу изменить ситуацию к лучшему?»

Метод рационализации составляет основу многих техник эмоционального самоуправления. Ю.М.Орлов, разрабатывая концепцию саногенного мышления, предположил, что «любая эмоция, которую принято рассматривать в качестве чего-то спонтанно возникающего, как проявление бессознательного, на самом деле имеет точное определение на языке умственных операций, на языке определенной программы, в результате которой бессознательно и возникает некоторая эмоция, а человек осознает только ее результат» [7, с.3]. Исходя из этого, он описал психическую структуру таких высших эмоций, как обида, вина, стыд, зависть, ревность с точки зрения «поведения ума», операциональных программ поведения, вырабатывающих определенную эмоцию. «Саногенно размыслить» эмоцию означает разложить ее на составляющие элементы, в результате чего она нейтрализуется и перестает быть пусковым механизмом для негативной реакции организма. В целом, концепция саногенного мышления учит человека делать бессознательное сознательным, развивая способность контролировать умственные операции, рождающие нежелательные эмоции.

При управлении эмоциональным самочувствием наряду со стратегиями расширения эмоциональной информации используются и стратегии сдерживания эмоций. Неспроста философами в культуре личности, в том числе и эмоциональной культуре человека, часто в первую очередь подчеркивается именно ограничительная ее функция (В.В.Зеньковский, В.Соловьев, Н.Аббаньяно, М.Хайдеггер).

Механизмам сдерживания эмоций большое внимание уделяется в классическом психоанализе и в современных модификациях фрейдовской концепции аффектов (З.Фрейд, Д.Рапопорт, Э.Берн, Х.Дал, Э.Даффи, Р.Холт, Е.Шехтел), так как здесь изучаются в основном отрицательные аффекты и их негативное влияние на психику человека. Возникновение аффектов в психоанализе связывается с инстинктивными влечениями. Воспринимаемый объект инициирует бессознательный процесс, который мобилизует неосознанную инстинктивную энергию. Если для этой энергии нет открытых свободных путей ее проявления, то есть нельзя произвести соответствующее действие, энергия разряжается через другие каналы и предстает в виде эмоции. А так как в нашей культуре редки проявления инстинктов, то эмоциональные разрядки различной интенсивности встречаются постоянно.

В рамках нашего исследования представляет интерес описание механизма подавления аффекта. В процессе возникновения эмоции психоанализ выделяет три этапа: “заряд

эмоции”, процесс разрядки и восприятие окончательной разрядки (ощущение, чувство эмоции). Сами аффекты, выступая феноменом сознания, не являются объектом подавления: в сознание не пропускается лишь предвосхищение как составляющая инстинктивного влечения. «Когда подавление успешно, происходит разделение предвосхищения и аффективного компонента влечения, и инстинктивное влечение не может дальше символизироваться семантически. Подавление может предотвращать конфликт на одном уровне (например, между либидозным интересом и санкцией суперэго), но на другом уровне может формироваться невротический симптом. Если подавление неудачно, возникает конфликт между бессознательными и предсознательными системами» [3, с.33]. Таким образом, основоположник психоанализа и его ближайшие последователи трактуют эмоции в основном как деструктивное начало для личности, как источник неврозов и психических заболеваний [2].

Механизмы управления эмоциями активно исследуются в теориях совладания (Л.И. Анцыферова, И.Б. Лебедев, С.К. Нартова-Бочавер, В.М. Ялтонский и др.). Понятие совладания используется для описания характерных способов поведения человека в ситуации стресса. В настоящее время наиболее популярным является подход, рассматривающий совладание как динамический процесс, специфика которого определяется не только ситуацией, но и степенью активности личности, направленной на решение возникших проблем при столкновении со стрессовым событием [5].

К наиболее типичным личностно-средовым адаптивным ресурсам обычно относят: уровень когнитивного развития, Я-концепцию, локус контроля, эмпатию, способность оказывать и воспринимать социальную поддержку, наличие социально-поддерживающей сети и ее эффективность, психологические особенности личности, обеспечивающие стрессоустойчивость. В некоторых случаях совладание понимается именно как процесс управления ресурсами, в результате которого происходит мобилизация личностно-средовых ресурсов и дальнейшее адекватное их использование. Кроме того, психологами выделяется и такой вид совладания, который направлен на внутренние преобразования для мобилизации личностных ресурсов, изменение установок в отношении стрессогенной ситуации и поддержание внутренней интеграции под воздействием стресса. Таким образом, совладание предстает в качестве стабилизирующего фактора, обеспечивающего личности психосоциальную адаптацию в стрессовой ситуации посредством подавления негативных эмоций.

На механизме подавления эмоций основывается классический аутотренинг. Этот механизм отражают основные требования, предъявляемые к построению формул самовнушения: четкость и лаконичность, отсутствие частицы «не», последовательность «хочу-могу-буду-делаю» и др.

Метод словесно-образного эмоционально-волевого управления состоянием человека (СОЭВУС), разработанный Г.Н. Сытиным [10], является одной из модификаций классического аутотренинга. При использовании этого метода эмоциональное состояние человека регулируется через усвоение специально разработанных настроев, представляющих целесообразную последовательность наиболее эффективных словесных формул управления психическим состоянием. Основными принципами построения настроев являются: позитивное содержание настроения, поэтому фразы, вызывающие отрицательные эмоции, исключаются, а фразы, воспринимаемые особенно положительно, воспроизводятся несколько раз; словесные формулировки должны вызывать яркие образные представления, поэтому в формулировках преимущественно используются «яркие краски»; настрои основываются на положительных утверждениях и составляются в форме настоящего времени.

Работа по усвоению настроев начинается под руководством наставника, «активиза-

тора управления состоянием», при этом используются все выразительные средства речи: смысловые паузы, ударения. Затем следует коллективная работа, когда группа переживает состояние эмоционального единения, стимулирующее процессы саморегуляции. Впоследствии настрои записываются на магнитофонную ленту, также они могут быть представлены для усвоения в виде печатного текста. В зависимости от типа первичной репрезентативной системы слушается аудиозапись, читается текст или сочетаются оба способа. Третий вариант признается особенно эффективным, поскольку процесс возбуждения в определенных областях головного мозга вызывается одновременно волевыми усилиями и тремя «раздражителями»: зрительными, слуховыми и кинестетическими, последние из которых идут от артикуляционного аппарата.

Особую эффективность для управления эмоциями аутотренинг обретает в сочетании с техникой релаксации, предусматривающей физическое, а затем и психическое расслабление посредством выполнения системы специальных упражнений («Дыхание», «Внутренний луч», «Дерево» и др.).

Для регулирования эмоционального состояния в настоящее время активно используются разновидности психотерапии: музыкотерапия, изотерапия, библиотерапия, смехотерапия, сущность и процедурная сторона которых достаточно хорошо описаны в научной и популярной психологической литературе.

Поводя итог сказанному, отметим, что сегодня на уровне психологической науки широко представлены исследования, посвященные механизмам управления эмоциональными состояниями человека. На основе этого знания психологами разработан широкий спектр методик, приемов и средств саморегуляции эмоций, которые должны избирательно осваиваться социальным педагогом в процессе его профессиональной подготовки и дальнейшего личностно-профессионального самосовершенствования.

## **Литература**

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена [Текст] / И.Н.Андреева // Вопросы психологии. 2006. №3. - С.78-86.
2. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных: Пер. с англ. А.И. Федорова [Текст] / Э.Берн. - С.-Петербург: Талисман, 1994. — 432 с.
3. Изард К. Эмоции человека [Текст] / К.Изард. - М.: Изд-во Московского университета, 1980. — 440 с.
4. Карнеги Д. Как перестать беспокоиться и начать жить [Текст] / Д.Карнеги. - М.: Прогресс, 1989. — 224 с.
5. Кожухарь Г.С. Проблема толерантности в межличностном общении [Текст] / Г.С. Кожухарь // Вопросы психологии. 2006. №2. - С.3-12.
6. Кулеба О.М. Эмоциональная культура учителя в теории и практике отечественного высшего образования: 60-90-е годы 20 века [Текст]: автор. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 26.04.00 / Кулеба Ольга Михайловна. - Москва, 2000. - 16 с.
7. Орлов Ю.М. Саногенное мышление [Текст] / Ю.М.Орлов. Серия: Управление поведением, кн.1. - М.: Слайдинг, 2003. - 96 с.
8. Рачковская Н.А. Педагогические условия развития эмоциональной культуры будущего учителя [Текст]: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 06.12.01 / Рачковская Надежда Александровна. - Хабаровск, 2001. - 210 с.
9. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций [Текст] / Я.Рейковский. — М.: Прогресс, 1979. — 392 с.
10. Сытин Г.Н. Животворящая сила [Текст] / Г.Н.Сытин — М.: Энергоатомиздат, 1991. — 415 с.
11. Тхостов А.Ш. Феноменология эмоциональных явлений [Текст] / А.Ш.Тхостов, И.Г.Колымба // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1999. №2. - С.3-14.
12. Ястребов, Г.А. Формирование эмоциональной культуры будущих педагогов [Текст]: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 13.02.98 / Ястребова Гюльнара Ахмедовна. - Волгоград, 1998. - 192 с.

## ПЕРИОД РЕМИССИИ: ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НАРКОЗАВИСИМЫХ ЛИЦ

Аннотация. Статья посвящена одной из наименее изученных проблем, связанных с наркоманией – проблеме изучения степени и возможности влияния среды на изменение личностных качеств и ценностных ориентаций наркозависимых лиц, находящихся в периоде ремиссии.

Ключевые слова: ценностные ориентации, наркосозависимость, период ремиссии при наркомании, влияние социальной среды, личностные качества наркомана.

Pavlucheva Elena

THE PERIOD OF REMISSION: VALUABLE ORIENTATIONS AND PERSONAL FEATURES OF THE PERSONS DEPENDED ON DRUGS

Abstract. Given clause is devoted to one of the least studied problems connected with a narcotism - to a problem of studying of a degree and an opportunity of the influence of the society on change of the personal qualities and valuable orientations of the persons depended on drugs who are in the period of remission.

Keywords: value orientation, narkosozavisimost, the period of remission with drug addiction, the influence of social environment, personal qualities such as a drug addict.

Злоупотребление психоактивными веществами является проблемой, от которой страдает почти каждая страна на земном шаре, в том числе и Россия. Систематические исследования наркомании, широко распространенные в ряде зарубежных стран, начались в нашей стране не более 20 лет назад. Многочисленные проблемы здоровья, смерти, социальные проблемы, связанные с злоупотреблением наркотиками, являются результатом сложного взаимодействия между психоактивными веществами, конкретным человеком и средой. Результаты исследований показывают, что личность наркозависимого является значительно деформированной. У потребителя вырабатывается сильная зависимость, в результате которой употребление наркотиков становится все более неизбежным. Таким образом, человек перестает чувствовать себя вписанным в жизнь без приема наркотиков. Наркотик становится важнейшим условием контакта человека с жизнью, собой, другими людьми. Происходят изменения мотивационной сферы (психическая зависимость), эмоциональной сферы (низкий самоконтроль и склонность к получению удовольствия), когнитивной сферы (нарушение всех когнитивных процессов).

Из всех проблем, связанных с наркоманией, наименее изученными являются период ремиссии, характер ее протекания и особенности свойств личности и поведения у лиц, находящихся в ремиссии.

Сам термин «ремиссия» обозначает состояние, когда клинических проявлений болезни нет, но подразумевается, что она продолжается, и ее обострение может начаться в любое время. Обычно ремиссия начинается после взаимодействия наркозависимого с сопутствующими организациями, поскольку самому человеку с этой проблемой зачастую справиться практически невозможно.

На данный момент существует несколько возможных путей преодоления зависимости. К первому из них можно отнести самостоятельные попытки бросить наркотик, второй предполагает только медикаментозное лечение, третий – медикаментозно-психологическое сопровождение, четвертый включает в себя все перечисленные методы в сочетании

с включением в духовную жизнь наркомана. Практика показывает, что первые стратегии имеют маленький процент выхода в ремиссию (порядка 3%). Четвертый метод имеет более стабильные и долгосрочные результаты, но, к сожалению, не подходит для всех людей по причине особенностей сложившегося в советское время русского менталитета.

Альтернативной моделью традиционной двенадцатишаговой программы (в котором преобладает аналитический подход к проблеме) является организация стационарных реабилитационных центров, большинство из которых в большей или меньшей степени придерживается основного принципа устройства: создания терапевтической среды. Эта модель существует в рамках разных конфессий, но наибольшее признание эта модель получила в православной традиции.

Терапевтическая среда, в данном случае – это специально созданная, хорошо структурированная среда, содержащая стимулы, подкрепляющие «ненаркотическое» поведение пациентов и стимулы, ограничивающие «наркоманическое» поведение.

Программа реабилитации в таких центрах предусматривает строгую изоляцию от СМИ, встреч и контактов с родственниками и знакомыми. Исключаются всякого рода насилие, нецензурная брань, сексуальные связи, прослушивание рок- и поп-музыки и все традиционные для наркозависимых способы развлечения. Это делается, с одной стороны, для того, чтобы не вызывать ассоциативные воспоминания (так как часто употребление наркотиков связано с посещением дискотек, музыкой определенной направленности), с другой стороны – с тем, чтобы нарушить потребительский стереотип и научить пациента не развлекаться внешним, но активизировать внутренний поиск и творческие способности, с целью изменения своего психологического состояния. В этом смысле основные принципы проживания в центре реабилитации направлены на преодоление стереотипов, сложившихся или упрочившихся под действием наркотиков. Большое значение в таких центрах придается созданию теплой семейной атмосферы уважения и понимания. В этом подходе терапевтической является среда, в которой живет человек, решивший бросить наркотики, начиная с природы (обычно такие центры располагаются вдали от города), заканчивая ценностями, культурой и отношениями, которые складываются в ходе реабилитации между ее участниками. После завершения срока реабилитации желающие могут закрепить свои большие и маленькие победы в монастырях и на приходах, к пребыванию в которых они уже становятся готовы. Практика показывает, что наиболее успешна ремиссия тех наркоманов, которые пробыли долгое время (не менее 1 года) в монастырях или на церковных приходах после основной программы реабилитации.

В работе рассматривались результаты тестирования лиц, длительно не употребляющих наркотики, которые прошли в преодолении своей проблемы реабилитацию, включающую медикаментозную и социально-психологическую терапию, и получили духовную поддержку (т.е. долгое время жили в православных монастырях и приходах). Основным интересом при этом представляло своеобразие ценностных ориентаций лиц, находящихся в длительной ремиссии, по сравнению с наркозависимыми и здоровыми людьми.

При этом система ценностей понимается как важнейшая стержневая структура личности, которая состоит из мотивационного и когнитивного компонентов. Она определяет процесс познания человеком социального мира и осуществляет психическую регуляцию поведения человека в социальной среде. В силу отсутствия исследований по динамике изменения личностных качеств в ходе ремиссии было необходимо исследовать личностные особенности лиц в ремиссии и сравнить их с показателями наркозависимых и здоровых людей. Основное внимание при этом было уделено исследованию таких характеристик, как тревожность, агрессивность, склонность к риску, уровень мотивации к труду, базовые отношения личности к окружающему миру, социальному окружению и себе. Это давало возможность ответить на вопрос о возможности полного или частичного воз-

врата лиц в ремиссии к условной норме здоровых по всем перечисленным показателям, и если да, то в какой степени. Качественный анализ сравнения показателей по трем выборкам дал возможность увидеть общий вектор направления личностных изменений лиц в ремиссии, по сравнению с наркозависимыми и здоровыми людьми, а также уточнить характер этих изменений.

**Цели исследования:**

1. Изучение структуры ценностных ориентаций у лиц в ремиссии, наркозависимых и здоровых людей.
2. Сравнение ценностей лиц в ремиссии и наркозависимых людей. Выявление различий в структуре ценностных ориентаций по предпочитаемым и отвергаемым ценностям.
3. Сравнение ценностей лиц в ремиссии и здоровых людей. Выявление различий и анализ возможных причин, приведших к возникновению этих различий.
4. Исследование личностных характеристик (тревожности, агрессивности, мотивации к труду, склонности к риску, базовых отношений к миру в целом, социальному окружению и себе) в выборках лиц в ремиссии, наркозависимых и здоровых.
5. Выявление возможных взаимосвязей между ценностями и личностными социально-психологическими особенностями в выборках лиц в ремиссии, наркозависимых и здоровых людей.

**Задачи исследования:**

1. Разработка психологического инструментария, позволяющего сделать качественный анализ структуры ценностных ориентаций, а также личностных особенностей, по которым предполагается максимальное различие по трем выборкам (лиц в ремиссии, наркозависимых и здоровых людей).
2. Диагностика структуры ценностных ориентаций и личностных характеристик в выборках лиц в ремиссии, наркозависимых и здоровых.
3. Сравнительный анализ структуры ценностных ориентаций (предпочитаемых и отвергаемых) в выборках лиц в ремиссии, наркозависимых и здоровых. Выявление наиболее характерных признаков каждой выборки.
4. Сравнительный анализ личностных характеристик в трех выборках, выявление статистически значимых различий в показателях этих характеристик.
5. Анализ взаимосвязей ценностных ориентаций и личностных характеристик по трем выборкам.

**Объектом** исследования стали три группы людей. Первая группа включала лиц, находящихся в ремиссии и не употреблявших наркотики в течение 2–4 лет, имеющих постоянную работу, стабильный ненаркотический круг общения. Вторую выборку представила группа наркозависимых со стажем употребления наркотиков опытной группы в среднем от 4–6 лет. Третью выборку представляли здоровые лица, не употреблявшие наркотики, идентичные по возрасту и полу с первыми двумя группами. В эксперименте принимали участие 62 человека в возрасте от 18 до 32 лет – 30 юношей и 32 девушки. Сбор данных по 1-й и 3-й выборкам происходил в городских условиях. Сбор данных по 2-й выборке проходил в реабилитационном центре, специализирующемся на проблеме борьбы с наркоманией. Участники исследования не проходили специальный отбор и представляли разные города (Орел, Тула, Брянск, Курск и др.), разный уровень образования (от неоконченного среднего до оконченного высшего).

Основным **предметом** исследования стало изменение динамики показателей по ценностным ориентациям у лиц в ремиссии, а также сравнение личностных характеристик лиц в ремиссии с показателями наркозависимых и здоровых людей.

**Гипотезы исследования:**

1. Структура ценностей лиц в ремиссии отличается от структуры ценностей у наркозависимых. Предположительно, у лиц в ремиссии, в сравнении с наркоманами, гедонистические ценности имеют меньшее значение, а большую значимость приобретают инструментальные, социальные и духовные ценности.

2. Структура ценностей лиц в ремиссии отличается от нее у здоровых, предположительно, по оценкам духовных ценностей, ценностей развития и самоактуализации, социальных ценностей, а также по ценности здоровья.

3. Наличие в условиях ремиссии ситуации, связанной с возможностью приобщения к вере, отражается на структуре ценностей лиц в ремиссии.

4. Личностные качества и ценности влияют друг на друга во всех выборках.

5. Общая картина различий личностных качеств должна существенно различаться по трем выборкам. Это может выражаться в понижении тревожности у лиц в ремиссии, в сравнении с наркозависимыми лицами. Также, предположительно, склонность к риску у лиц в ремиссии со временем снижается. Возможно проявление повышенной агрессивности лиц в ремиссии и наркоманов, по сравнению со здоровыми индивидами, а также занижение самооценки у лиц в ремиссии и наркоманов и по сравнению со здоровыми людьми.

Для исследования ценностей был использован список из 58 ценностей, предложенный С. Шварцем и У. Билски и адаптированный для русской выборки О.А. Тихомандритской. Также в исследовании использовались тест Т. Элерса (мотивации к достижениям), тест Г. Шуберта, измеряющий общий уровень готовности к риску. Важным для изучения ремиссии стало исследование общего уровня страха и тревожности (шкала Дж. Тейлор, тест базовых убеждений человека (о благосклонности и осмысленности окружающего мира, дружелюбности или враждебности людей и ценности собственного «Я») (Дж. Булман).

Для обработки данных исследования использовался статистический пакет Statistika 6.0 for Windows. Проводились: анализ различия средних показателей по трем выборкам по t-критерию Стьюдента, расчет линейной корреляции Пирсона по всей выборке. В ходе исследования подтвердилась гипотеза о том, что структура ценностей лиц в ремиссии значительно отличается от структуры ценностей наркозависимых. У лиц в ремиссии меньшее значение, по сравнению с выборками наркозависимых и здоровых людей, имеют гедонистические ценности (т. е. ценности сиюминутного удовольствия), поскольку они ассоциируются у лиц в ремиссии с их прошлой наркотической жизнью (табл. 1).

**Таблица 1.**

**Иерархия десяти предпочитаемых ценностей лиц в ремиссии сравнительно с ценностями наркозависимых и здоровых лиц**

Наименование ценности	Группа ценностей	Ранг у лиц в ремиссии	Наркозави-симые, ранг	Здоровые лица, ранг
Смысл жизни	Самостоятельность	1	2	2
Защита семьи	Традиции	2	1	4
Духовная жизнь	Духовные ценности	3	7	6
Верность	Альтруизм	4	10	1
Благочестие	Традиции	5	13	24
Зрелая любовь	Альтруизм	6	3	7
Настоящая дружба	Альтруизм	7	4	8
Внутренняя гармония	Духовные ценности	8	6	3
Здоровье	Традиции	9	22	5
Честность	Альтруизм	10	12	10

Наиболее значимой ценностью для лиц в ремиссии стала ценность смысла жизни, которая относится к группе ценностей самостоятельности (табл. 1). У наркозависимых и здоровых лиц эта ценность стоит на втором месте. Предпочтение ее лицами в ремиссии может означать (по результатам проведенного корреляционного анализа), что для них является важным чувство неслучайности в этом мире, наличия некой задачи, которую надо решить в течение своей жизни. Таким образом, лица в ремиссии фактически возвращаются на тот этап, с которого они начали наркотизацию, – этап самоопределения, поиска смысла жизни как глобального, метафизического понятия. Наименее значимой ценностью для лиц в ремиссии оказалась ценность власти, которая также отвергается в выборках наркозависимых, и здоровых людей. Это может свидетельствовать о культурно обусловленном неприятии власти среди русских (табл. 2).

По результатам корреляционного анализа, власть ассоциируется с агрессивностью (коэф. кор. – 0,41) и отсутствием честности (коэф. кор. – 0,30). Гипотеза о том, что для лиц в ремиссии, по сравнению с наркозависимыми, более значимы инструментальные (ценности труда и достижения) и социальные ценности, не подтвердилась. Для лиц в ремиссии духовные ценности, а также традиционные ценности оказались важнее, чем для наркозависимых и здоровых лиц (табл. 1). Это может свидетельствовать скорее о коллективистической направленности ценностей лиц в ремиссии, свойственной русской традиционной культуре. В то же время в выборках здоровых и наркозависимых лиц выявилась в целом направленность на индивидуалистические ценности, причем эта тенденция больше проявилась в выборке наркозависимых людей. Результаты показали, что у наркозависимых оценки ценностей радикализма выше, чем у лиц в ремиссии (табл. 1, 2). Это может свидетельствовать о более консервативной направленности лиц в ремиссии сравнительно с наркозависимыми лицами. Более низкие оценки радикализма были обнаружены и по сравнению с выборкой здоровых людей.

Таблица 2.

**Иерархия десяти отвергаемых ценностей лиц в ремиссии, сравнительно с ценностями наркозависимых и здоровых лиц.**

Наименование ценности	Группа ценностей	Лица в ремиссии, ранг отрицания	Наркозависимые, ранг отрицания	Здоровые лица, ранг отрицания
Власть	Иерархия	1	1	1
Единство с природой	Природная гармония	2	4	13
Потакание себе	Гедонизм	3	5	2
Равенство	Равноправие	4	2	4
Авторитетность	Иерархия	5	3	5
Разнообразие жизни	Радикализм	6	29	12
Отвага	Радикализм	7	14	6
Удовольствие	Гедонизм	8	18	7
Наслаждение жизнью	Гедонизм	9	34	9
Интересная жизнь	Радикализм	10	22	16

Повышение в динамике у лиц в ремиссии ценности здоровья (см. табл. 1) свидетельствует о более ответственном отношении лиц в ремиссии к своему физическому состоянию, хотя их оценки несколько ниже, чем в выборке здоровых людей. Структура ценностей лиц в ремиссии значительно отличается от структуры ценностей у здоровых людей по ценностям отношений (см. табл. 1). Для лиц в ремиссии (а также наркозависимых) более значимыми оказались ценности семьи, дружбы, в то время как у здоровых на первое место вышла ценность верности, а ценность семьи оказалась не столь значима. Гипотеза о том, что личностные качества и ценности влияют друг на друга во всех выборках, в целом подтвердилась. Это выявилось во взаимосвязи агрессивности и ценности власти, обратной связи тревоги и ценности творчества (коэф. кор. – 0,37), взаимосвязи базового убеждения в ценности «Я» и ценности достижения успеха (коэф. кор. – 0,31).

Гипотеза о различии личностных качеств в трех выборках частично подтвердилась, в частности - гипотеза о понижении тревожности у лиц в ремиссии, в сравнении с наркозависимыми лицами (табл. 3). В то же время результаты исследования показали, что тревожность лиц в ремиссии выше, чем у здоровых людей.

Гипотеза о том, что склонность к риску у лиц в ремиссии со временем снижается, подтвердилась, но это снижение незначительно. По этой характеристике показатели лиц в ремиссии практически совпадают со значениями здоровых людей. Гипотеза о повышенной агрессивности лиц в ремиссии и наркоманов, по сравнению со здоровыми индивидами подтвердилась. На рис. 3 можно увидеть, что в целом агрессивность лиц в ремиссии выше не только, чем у здоровых лиц, но и чем у наркозависимых.

Высокие оценки могут быть следствием некоторого максимализма, который очень явно виден в оценках ценностей на гистограммах у лиц в ремиссии (рис. 1).

В целом лица в ремиссии выше оценивают значимость практически всех ценностей (по средним баллам), по сравнению со здоровыми лицами и наркозависимыми. Предположительно это может объясняться общим повышением активности, которая мотивируется желанием наверстать упущенное. Также, возможно, причиной повышенных результатов по тестам на агрессивность служит более внимательное отношение к себе лиц в ремиссии, рефлексия всех своих негативных эмоций (в связи с предпочтением ценностей, предполагающих ответственность, самоконтроль и уделение внимания внутренней жизни) (табл. 1, 2). Возможно, есть и другие объяснения этого феномена. Для более достоверного вывода необходимо провести дополнительное исследование агрессивности, с использованием проективных методик.

Средние показатели по личностным характеристикам по трем выборкам (значения, отмеченные «\*», означают, что между выборками имеются статистически значимые различия по этим характеристикам между 1 и 3, 2 и 3 выборками.)

Личностные характеристики	Ремиссанты	Наркозависимые	Здоровые
Уровень тревожности	19,0*	21,2*	12,3*
Склонность к риску	12,9	15,1	13,3
Мотивация к труду	20,9	20,1	21,6
Общая агрессивность	4,6	3,5	2,3
Вербальная агрессивность (ВА)	4,7*	3,7	2,6*
Физическая агрессивность (ФА)	3,2	2,9	1,9
Предметная агрессивность (ПА)	4,4*	3,9*	2,7*
Эмоциональная агрессивность (ЭА)	2,4	2,5	1,7
Самоагрессия (СА)	4,4*	4,6*	2,7*
Благосклонность мира (BW)	18,2	18,3	18,6
Доброта людей (BP)	16,4	17,0	17,8
Справедливость мира (J)	16,3	17,2*	14,3*
Контролируемость мира (C)	15,3	17,0*	13,9*
Случайность событий (R)	12,3	13,1	10,7
Ценность Я (SW)	14,4*	13,2*	17,7*
Самоконтроль (SC)	16,2	16,7	16,5
Везение (L)	16,4	16,6	17,3

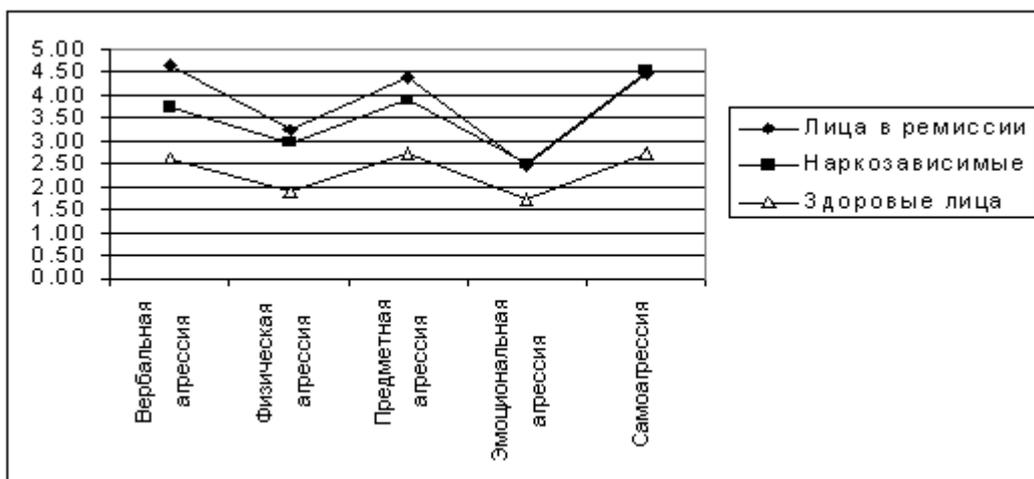


Рис. 1. График показателей агрессивности в выборках лиц в ремиссии, наркозависимых и здоровых.

На рис. 1 видна также согласованность изменений показателей агрессивности по трем выборкам, при этом наиболее высокие показатели по трем выборкам были получены по вербальной, предметной агрессивности и самоагрессии. Одной из причин такого согласованного изменения могут быть культурно поощряемые и наказуемые стереотипы агрессивного поведения. Например, в русской культуре принято словесное выяснение отношений (иллюстрацией к этому может служить русская пословица «Милые бранятся – только тешатся»). Также культурно допустимо иногда бывает проявить предметную агрессию (ударить кулаком по столу или хлопнуть дверью). Возможно, обусловлено культурным влиянием и повышение самоагрессии (мотив отказа от своего, жертвы, склонности к саморефлексии и поискам причин проблем внутри себя). В то же время культурно отвергается физическое насилие, а также эмоциональная агрессия (проявляющаяся в злопамятности, угрюмости, мрачном расположении духа).

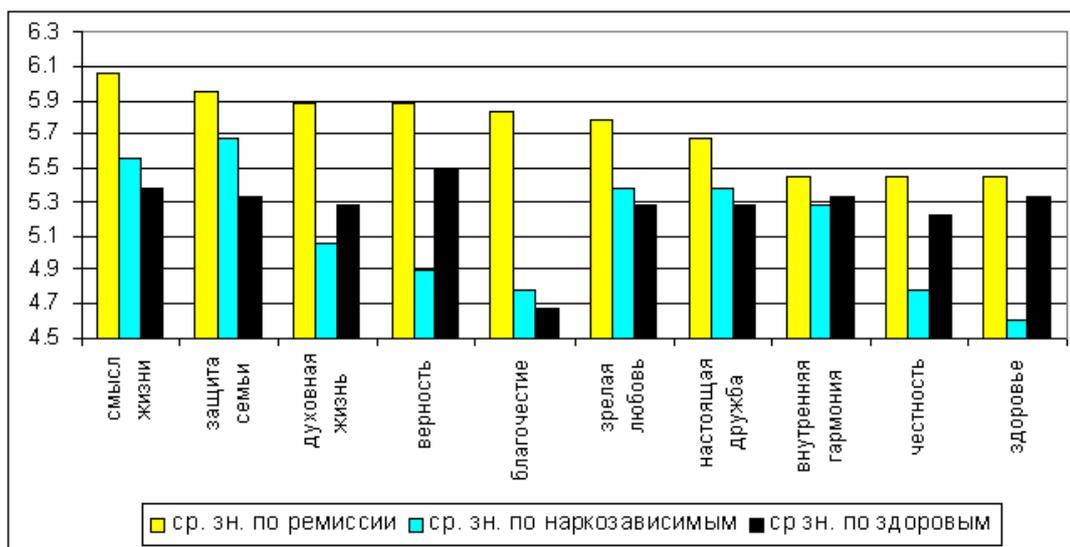


Рис. 2. Предпочитаемые ценности лиц в ремиссии сравнительно с ценностями наркозависимых и здоровых лиц.

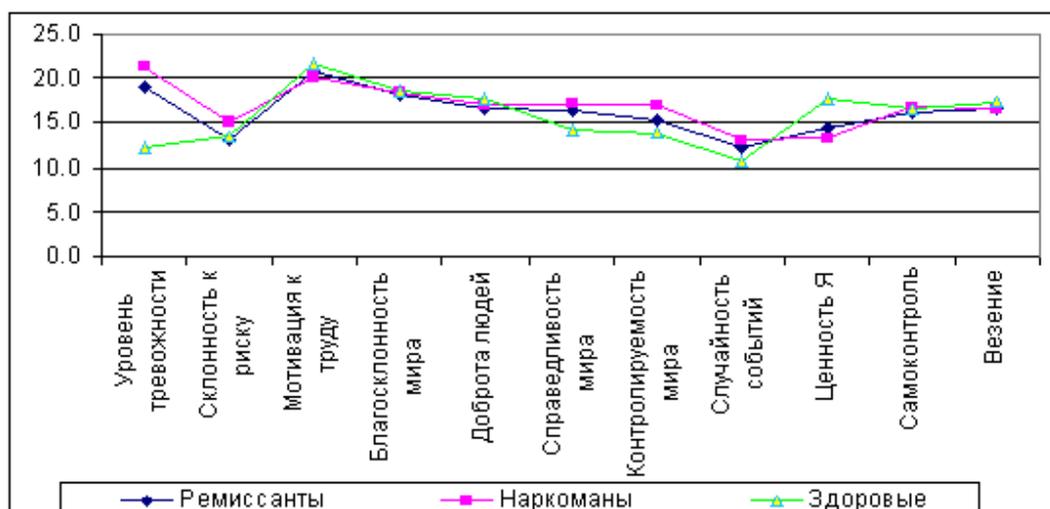


Рис. 3. График средних показателей по личностным характеристикам в трех выборках.

Гипотеза о том, что у лиц в ремиссии и наркозависимых базовое убеждение в ценности «Я» ниже, по сравнению со здоровыми людьми, также подтвердилась (рис. 3).

В то же время в динамике самооценка лиц в ремиссии выше, чем у наркозависимых. Это объясняется большей самостоятельностью и достижением успеха в деятельности лиц в ремиссии, сравнительно с наркозависимыми, а также, возможно, чувством оптимизма, который может быть следствием прекращения употребления наркотиков.

Результат анализа предпочитаемых и отвергаемых ценностей выявил общую тенденцию предпочтения во всех выборках социальных ценностей, а также наличия в той или иной мере духовных ценностей в трех выборках (см. табл. 1). Эти ценности можно назвать общими для современной русской культуры. Среди отвергаемых ценностей общим в трех выборках было отвержение ценностей иерархии и власти, что свидетельствует об общем культурном неприятии стремления к власти. В той же мере не принимаются ценности равенства, которые ассоциируются у респондентов с ценностями коммунизма (см. табл. 2). Гипотеза о том, что наличие в условиях ремиссии возможности приобщения к вере отражается на структуре ценностей лиц в ремиссии, в целом подтвердилась, в связи с преобладанием среди значимых ценностей лиц в ремиссии традиционных ценностей (благочестия, ценности семьи, сохранения публичного образа, национальной безопасности), а также духовных ценностей (см. табл. 1, 2). Можно предположить в связи с этим, что приобщение к вере (традиционным и духовным ценностям) является одним из важнейших факторов устойчивости ремиссии.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы было выявлено положительное влияние терапевтической среды реабилитации на наркозависимых перед началом ремиссии, которое способствовало формированию системы ценностей и личностных качеств, таких, что для этих наркозависимых стал возможен выход в устойчивую ремиссию.

## О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛИЯХ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Знаково-символическая деятельность анализируется как система опосредствования, представления и отношения, направленных на отражение и преобразование действительности, и в то же время входящая как действие в структуру всех высших психических функций.

Ключевые слова: высшие психические функции, знаково-символическая деятельность, опосредствование, представление, отношение.

Andrew Tsvetkov

ON PSYCHOLOGICAL UNIVERSALITIES OF SIGN-SYMBOLIC ACTIVITY

Abstract. Symbolic activity analyzed as system of mediation, presentation and relation directed towards reflection and transformation of reality and in the same time included as action in system of all higher psychic functions.

Keywords: higher mental functions, symbolic, symbolic activities, mediation, presentation, attitude.

В культурно-исторической психологии проблема опосредствования, так же, как осознанности и произвольности психических процессов, относится к числу центральных, поскольку именно эти свойства Л.С. Выготский считал основой, отличающей высшие психические функции от элементарных [1]. Однако именно опосредствованию принадлежит в этой триаде главенствующая роль, поскольку через знак, через «закрепленную» в предмете систему значений усваивает, по мнению Л.С. Выготского, ребенок социальный опыт.

Автор выделял три типа «вращивания» (интериоризации) психических операций и иллюстрировал их следующим образом [2]:

1. «шов»: чтобы запомнить соответствие картинки «лошадь» кнопке «сани», ребенок использует вспомогательное средство – рисунок саней;

2. Вращивание целиком: ребенок много раз отреагировал на рисунок лошади картинкой саней, поэтому можно предположить, что ребенок уже помнит соответствующие пары картинка-ключ. Весь ряд внешних стимулов переходит внутрь, разница между внутренними и внешними стимулами – знаками сглаживается.

3. Ребенок усваивает структуру процесса и правила пользования внешними знаками, а поскольку мир внутренних знаков-стимулов куда богаче, переходит к использованию слов из своего запаса.

На этой теоретической основе были построены многочисленные исследования знаково-символической деятельности (преимущественно в школах П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина).

Как пишет Н.Г. Салмина [7, с.3], оперирование и преобразование системы знаково-символических средств, составляющее содержание знаково-символической деятельности, в разных видах деятельности (игровой, учебной и др.) имеет общую структуру и функционирование.

Следовательно, под *знаково-символической деятельностью* мы понимаем отражение и преобразование действительности, ее объектов и интеробъектных связей при помощи специальных средств, основной характеристикой которых является нетождественность

отражаемому объекту.

Важными представляются различия между классами психологических орудий – знаком и символом. По мнению Н.Г. Салминой, они лежат в области обозначения содержания объекта у знака и раскрытия его у символа со стороны изображения, отношения, смысла. «Однако, - продолжает автор, - в данном исследовании эти различия несущественны» [7, с.4]. Остается добавить, что данная позиция является традиционной для отечественной педагогической психологии.

В настоящей работе мы опираемся на определение символа, данное А.Ф. Лосевым: символ – идейная, образная или идейно-образная структура, содержащая в себе указание на те или иные, отличные от нее предметы, для которых она является обобщением и неразвернутым знаком [5, с. 335]. Уже в этом определении символа кроются определенные противоречия: в другой работе А.Ф.Лосев пишет буквально следующее: «...Символ есть развернутый знак, но знак тоже является неразвернутым символом, его зародышем...». Н.В.Кулагина [4, с.19] поясняет эту цитату как понимание символа как «разновидность знака, предельно обобщенная знаковость». Также Н.В.Кулагина обсуждает другую цитату из упомянутой работы А.Ф.Лосева: «...Символ есть та обобщенная смысловая мощь предмета, которая, разлагаясь в бесконечный ряд, осмысливает собой и всю бесконечность частных предметов, смыслом которых она является, но «символ не просто обозначает бесконечное количество индивидуальностей, но он также есть и закон их возникновения (А.Ф.Лосев)»...». Сопоставляя приведенные определения символа, следует признать, что символ как структура, осмысливающая «бесконечность частных предметов», является все-таки неразвернутым знаком, но, учитывая, что символ содержит «в себе все возможные проявления вещи и создает перспективу для...перехода от обобщенно-смысловой характеристики предмета к его отдельным единичностям...» (А.Ф.Лосев, [5, с.335]), то он является развернутой знаковостью – индивидуальный знак несет на себе единичное проявление вещи, одно значение и смысл – будучи взят не сам по себе, а в контексте человеческой деятельности и общения. Таким образом, в качестве основного параметра различения символа и знака выступают отношения значения и смысла, закрепленных за сопоставляемыми структурами. Немаловажно и происхождение, качество значений и смыслов – социокультурное или сугубо внутриличностное, их распространенность в сознании субъекта на узкую область человеческой практики или на интегральный образ мира и т.д.

Как пишет Л.С. Цветкова [9], предметный образ-представление выполняет двоякую функцию: является знаком некоторого предмета и несет не его значение (в отличие от обозначающего его слова), а смысл, который формируется в процессе невербального мышления. Поэтому, несмотря на то, что предметный образ-представление относится все же к знаковым средствам опосредования, он максимально приближается к символу по образующим его компонентам и выполняемой функции. По цитированному определению А.Ф.Лосева, символ «есть предельно неразвернутый знак». Опираясь на данное определение символа, а также на представление о его трехкомпонентной структуре, можно предположить, что именно образ-представление, означающий некоторое множество предметов, их взаимосвязи и взаимовлияния, а также и предметно представленных ситуаций, обозначаемых одним словом, является тем знаком, множество которых, проходя процесс обобщения, объединяются в символ, представляя его психологическое содержание.

Как пишет Л.С. Цветкова [9], несмотря на то, что предметный образ-представление предельно абстрактен, актуализируясь при предъявлении любого стимула, относящегося к входящим в образ-представление предметам (например, «яблоки»), на слово-стимул в сознании «всплывает» некоторый довольно конкретный образ, хотя и несущий в себе все черты класса предметов.

---

---

Классификация знаков и символов, используемая в нашей работе, включает в себя интеграцию классификаций знаков, предложенной Чарльзом Пирсом, и классификации символов Эриха Фромма, предложенную Н.В. Кулагиной [4, с. 12-13].

Знаки по Ч. Пирсу:

1. Иконические – изоморфные копии обозначаемого предмета, знак основан на простом подобии. Знаками такого рода являются фотографии, чертежи, рисунки.

2. Индексальные – основаны на реально существующей пространственно-временной связи знака и обозначаемого. Таковыми являются медицинские симптомы, показания измерительных приборов.

3. Символические – связь знака и обозначаемого является полностью условной, основана на некотором соглашении, известном достаточно широкому кругу людей. Знак интерпретируется как обозначаемое только тогда, когда это соглашение известно, поскольку никакой реальной связи через свойства знака не существует. Такими являются языковые знаки, рассматриваемые Пирсом как единственно истинные знаки. В такой трактовке использование термина «символ» обозначает предельно обобщенную знаковую, свидетельствует о сближении знаковости и символичности, в понимании Пирса. В понимании А.Ф. Лосева, знак и символ изначально были достаточно близки. Так, за словесным знаком, по Лосеву, стоит огромный пласт исторического опыта, неразрывно связывающего слово с обозначаемым предметом, а буквы – со звуками, перешедшими в буквы по еще неизвестному нам сходству. Таким образом, словесный знак является продуктом абстракции некоторого чувственного опыта, так же, как и символ, однако связанным с конкретным предметом, а главное (только если речь не идет о словесных символах – художественных произведениях, молитвах, лозунгах) – начисто лишенным мотивационного компонента.

Классификация символов Эриха Фромма:

1. Условные (конвенциональные) символы – не имеющие никакой внутренней связи с обозначаемым. Единственной причиной их возникновения служит некоторое соглашение, «заключенное» достаточно большой группой людей. К таковым Э. Фромм относит математические символы, символы, используемые в технике, а также слова естественного языка, коим данный автор, в отличие от А.Ф. Лосева, отказывает во внутренней связи с обозначаемым.

2. Случайные символы возникают по принципу условного рефлекса И.П. Павлова – по пространственно-временной смежности. Данный тип символов, в отличие от индексальных знаков Ч. Пирса, основывается на случайном совпадении, не являющимся закономерностью, а потому сугубо индивидуален (в отличие от условных символов). В качестве примера приводится запах духов, ощущаемый во время романтической встречи, в дальнейшем (если эмоциональный опыт был достаточно силен) всегда вызывающий сходное состояние.

3. Универсальные символы основываются на внутренней связи между символом и символизируемым, не случайной, присущей самому символу, воспринимаемой всеми людьми одинаково, вне зависимости от заключения ими каких либо соглашений. Данная связь, однако, не всегда обладает одинаковой «жизненностью», то есть способностью вызывать представление о символизируемом. Э. Фромм относит к истинным символам только две последние категории. Мы, однако, не вполне согласны со взглядами данного автора. Внутренняя связь с предметом, воспринимаемая одинаково всеми людьми, может быть присуща только достаточно однозначно воспринимаемому стимулу, такому, как иконический знак Ч.Пирса, обладающий внешним сходством с предметом. Либо же необходимо привлекать категорию коллективного бессознательного, предложенную К.Г. Юнгом, предполагающую наличие у всех людей, вне зависимости от нации и уровня интел-

лектуального развития, достаточно широкое поле стимулов, воспринимаемых одинаково. Не совсем, впрочем, понятен механизм возникновения таких единых представлений и их передачи, который – если не прибегать к моделям «генетической памяти» – является несомненно культурным, а следовательно, в известном смысле конвенциональным.

Для нас же основным различием в понятиях знака и символа, пересекающихся в ряде точек, как было показано выше, является жесткость связи с предметной реальностью, трудно поддающаяся изменениям у знака и опирающаяся на широкое смысловое поле, допускающее множественное толкование, и поиск нестандартных, но внутренне логичных связей у символа.

Как пишет Н.В.Кулагина [4, с.19], с точки зрения А.Ф.Лосева (подход которого является философско-методологическим базисом настоящей работы), знак и символ отличаются еще и степенью обобщенности, что уже отмечалось выше. По мнению автора, такое понимание различий знака и символа весьма распространено в современной семиотике.

Выделяют следующие основные функции знаково-символических средств в деятельности [7;8]: коммуникативную (передача информации от одного человека к другому); познавательную (отражение реальности с выделением новых ее признаков); замещающую (функциональное замещение объекта знаковым средством). На микроуровне эти функции могут проявляться как индикативная (указательная – «вот он»); регуляторная (самоорганизация поведения); эстетическая и оценочная [7, с. 80]. Однако очевидно, что это «функциональное деление» до известной степени условно – так, познавательные процессы предполагают и замещение объекта, в коммуникации происходит и дополнительное познание партнера по общению и т.д.

В соответствии с функциями знаково-символической деятельности, выделяют ее виды (Салмина Н.Г.; Турчин А.С.):

а) моделирование – высший уровень работы со знаково-символическими средствами, предполагает четкое разделение работы в реальном и символическом планах, с использованием материализованных или мысленных моделей, в которых отражены структурные, функциональные или генетические связи объекта;

б) схематизация – знаковым средствам отводится ориентировочная роль, заключающаяся в структурировании реальности при помощи «активной наглядности» (т.е. материализации), специфической чертой является раскрытие пространственных характеристик как объекта, так и знаково-символических средств;

в) кодирование – сжатие информации с целью возможно более точной передачи информации при общении при помощи разных типов связи знака и объекта (изображение, выражение отношения к нему, обозначение и т.д.);

г) замещение часто используется как терминологический эквивалент знаково-символической деятельности вообще, в более узком значении – перенесение функций объекта на знак («пусть эта палочка будет ложкой»).

Таким образом, можно прийти к выводу (вслед за Л.Т. Потаниной, А.Н. Гусевым [6]), что отражение объективного содержания действительности осуществляется посредством «объективных» значений (относительно независимых от индивидуального опыта человека), а выражение субъективного отношения человека к действительности осуществляется образно-символическими средствами, позволяющими обнаружить в объектах действительности смысл, т.е., по А.Н. Леонтьеву, «значение для себя» [6, с.31]. Смысл отличается от значения не широтой или узостью, а качеством, обусловленным характером протекающей деятельности (ее целями и мотивами), диктующими иной тип обобщения – значение выражается в знаке, смысл оформляется в символическом образе, при том, что движение мысли и в логическом, и в образно-символическом мышлении идет от чувственно-конкретного познания к абстрактному. Знак и символический образ отличаются

не степенью обобщения, а ее направленностью на построение познавательных смыслов у знака (вершиной является система научных понятий, отражающая прагматическую сторону жизни), и смыслы отношений (личностные смыслы, прагматическая сторона жизни) у символического образа [6, с.31].

Если логическое познание определяется многоуровневостью сущностей, то образно-символическое – смысловой многозначностью [6, с.32]. Умение опредмечивать и распределенность смыслов само по себе, по мнению авторов, является лишь индикатором наличия у субъекта способности к образно-символической деятельности на операциональном уровне. Способность личности к конструированию и оперированию образно-символическими средствами и присвоение ценностно-смысловой составляющей мира рассматриваются Л.Т. Потаниной и А.Н. Гусевым как две стороны единого процесса [6, с.33].

В любой форме деятельности выделяются следующие компоненты [3, с.82]: *мотив* – предмет, побуждающий деятельности, на который направлена *цель* (представление о результате), объективно-предметные условия осуществления деятельности, среди которых важнейшими являются *средства достижения цели*. Цель, данная в некоторых условиях, есть *задача деятельности*. Особо следует отметить, что исходной формой деятельности является внешняя, практическая, а переход «во внутренний план» происходит в процессе интериоризации и специфической трансформации деятельности – обобщения, сокращения, вербализации [3, с.82]. Отдельная *деятельность* может быть выделена по критерию побуждающих ее мотивов; *действия* – по направленности на цель, а *операции* непосредственно зависят от условий достижения конкретных целей (т.е. от задачи) [3, с.83]. При этом действие относительно автономно и может входить в состав различных деятельностей.

Следовательно: а) знаково-символическая деятельность должна иметь те же структурные элементы, что и любой другой вид деятельности (учебная, игровая, трудовая...) – мотив, цель, задачи; б) с другой стороны, действия со знаками и символами (опосредствование, представление, отношение) входят в структуру всех других деятельностей уже на достаточно раннем этапе онтогенеза как механизм развития высших психических функций; в) можно выделить типы знаково-символических средств по выполняемой ими функции в психической деятельности – вербальные, несущие преимущественно значение; образные, несущие преимущественно смысл; и комплексные (схемы, модели), несущие оба этих признака.

Знаково-символическая деятельность представлена действиями 3 типов – *опосредствование* (речевое, наглядное), *представление* (единицей которого является образ-представление) и *отношение* (единица – личностный смысл), входящими в структуру всех видов деятельности. Сама же знаково-символическая деятельность представляет собой построение непротиворечивого образа мира на основе абстрагирования содержаний всех ВПФ, в структуру которых она входит как действие.

Можно возразить, что образ может нести исключительно значение, а слово – исключительно смысл, даже привести примеры психодиагностических методик (например, «Перешифровка символов»), иллюстрирующих данное положение. Однако данное противоречие снимается введением понятия «образ-представление», содержащего как образный, так и вербальный компонент. Вот что пишет об образе-представлении Л.С. Цветкова [10]:

1. Образ, как и слово, имеет определенную семантику и выполняет существенные функции в мыслительном процессе, являясь не замкнутой в себе данностью сознания, а образованием, обозначающим предмет – поэтому номинативная функция речи и предметный образ-представление оказываются теснейшим образом связаны.

2. Образ – «фактура слова», для формирования полноценной речи и ее нормального

протекания необходима сохранность предметных образов, утрата которых ведет к искажению понимания смысла и значения.

3. Образ – предметен (порождается в процессе деятельности), системен (отражает функциональные связи вещи), имеет определенный уровень абстрагированности от реальности, несет на себе «смысловое поле» значений, в которых воспринимается мир [10, с.178-180].

Именно система перцептивных действий на основе предварительной *гипотезы*, построенной на экстраполяции из контекста чувственных впечатлений, приводит к построению предметного образа [10, с.181].

Трудность, по мнению Л.Т. Потаниной и А.Н. Гусева, состоит в том, что в психологической литературе образно-символическое мышление не рассматривается как деятельность, имеющая свою структуру, генезис и закономерности функционирования; отсутствует и четкое обозначение его психолого-педагогических характеристик, не выделяются критерии и особенности его формирования как фактора развития ценностно-нравственной структуры личности [6, с.30].

Однако, с нашей точки зрения, данная трудность снимается при интеграции психолого-педагогических исследований в области опосредствования (на моделях памяти, кодирования, графического диктанта и др.) и работ в русле парадигмы А.Н. Леонтьева о личностном смысле. В частности, высокой разрешающей способностью обладает понятие «смысловых образований», введенное А.Г. Асмоловым с соавт., но не получившее глубокой эмпирической проработки.

Сделаем *выводы* из проведенного теоретического анализа: а) знаково-символическая деятельность может быть определена как отражение и преобразование действительности, ее объектов и интеробъектных связей при помощи специальных средств, основной характеристикой которых является нетождественность отражаемому объекту; б) знаково-символическая деятельность представлена действиями 3 видов (опосредствование, представление и отношение), входящими в состав всех видов деятельности, а сама она является построением непротиворечивого образа мира на основе абстрагирования содержаний всех ВПФ.

## Литература

1. Выготский Л. С. История развития высших психических функций //Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. - Т. 3.
2. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка// Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. - Т.6.
3. Зинченко В.П., Гордон В.М. Методологические проблемы психологического анализа деятельности//Системные исследования.- М.: Наука, 1975. –С.82-108.
4. Кулагина Н.В. Символ как средство мировосприятия и миропонимания. – М.: МПСИ, 1999.
5. Лосев А.Ф. Символ//Хрестоматия по философии. Ред. П.В.Алексеев, А.В.Панин. – М.: Проспект, 2001.
6. Потанина Л.Т., Гусев А.Н. Связь образно-символического мышления с развитием ценностно-смысловых представлений личности// Вопросы психологии, №2, 2008. С.30-40.
7. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М.: МГУ, 1988. – 288 с.
8. Турчин А.С. Особенности развития знаково-символической деятельности в онтогенезе// Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, Серия «Психологические науки. Акмеология образования», 2006. - Т.12 №4. С. 65-71.
9. Цветкова Л.С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение. – М.-Воронеж: МПСИ, 2000.
10. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. – М.: Просвещение, 1995.

## **ВЛИЯНИЕ НЕДОСТАТОЧНОГО ТЕЛЕСНОГО КОНТАКТА МАТЕРИ И ДОЧЕРИ НА НАРУШЕННОЕ РАЗВИТИЕ МАТЕРИНСКОЙ СФЕРЫ ДОЧЕРИ**

Аннотация. Недостаточность телесного контакта с матерями в детстве влияет и на физиологическую (трудности зачатия, вынашивания, возникновение маститов), и на психологическую составляющую материнской сферы женщины (искажение воспитательных установок женщин, материнского поведения в кормлении и особенностей восприятия ребенка, нарушение телесного контакта с собственным ребенком).

Ключевые слова: детско-родительские отношения, телесный контакт матери и ребенка, искажение воспитательных установок, материнское поведение при кормлении, особенности восприятия матери ребенком, перинатальная психология.

Vasina Alexandra

INFLUENCE OF INSUFFICIENT CORPORAL CONTACT OF MOTHER AND THE DAUGHTER ON THE BROKEN DEVELOPMENT OF PARENT SPHERE OF THE DAUGHTER

Abstract. Insufficiency of corporal contact to mothers in the childhood influences and on physiological (difficulties of conception, threat of interruption of pregnancy, occurrence of mastitises), and a psychological component of parent sphere of woman (distortion of educational installations of women, parent behaviour in feeding and features of perception of the child, infringement of corporal contact to own child).

Keywords: child-parent relations, bodily contact between mother and child, the distortion of educational facilities, maternal behavior during feeding, especially the perception of the child's mother, perinatal psychology.

Одним из важнейших аспектов воспитания в семье является развитие телесности ребенка. Всестороннее изучение особенностей развития телесности ребенка стало возможным благодаря развитию в отечественной психологии культурно – исторического подхода к становлению телесности. Телесность рассматривается как аналог высших психических функций, также обретающий знаково-символический характер и «культурную» форму. [2, 7, 8]. В рамках психологии телесности изучается влияние отношений в семье на характер представлений ребенка о теле и т.п. [5].

Целью нашего исследования является изучение влияния недостаточности телесного контакта матери и дочери на особенности развития материнской сферы дочери.

Проблема влияния телесного контакта матери с дочерью на развитие материнской сферы попала в поле зрения психологии еще со времен становления психоанализа. Так, классическими произведениями в этой области можно считать работы В.В. Винникота, который утверждал, что прототипом всей заботы о ребенке, т.е. холдинга в широком смысле слова, является то, как его держат на руках – холдинга в узком смысле слова. В случае «достаточно хорошего холдинга» мать способна обеспечить дополнительную эго-функцию, и ребенок, уже на ранней ступени, обретает собственное эго, крепнущее благодаря способности матери приспособиться к ребенку. «Достаточно хороший холдинг» в раннем возрасте способствует оптимальному развитию ребенка в разных сферах и в дальнейшем [3].

Однако экспериментально данный вопрос стал изучаться не так давно. Среди отечественных исследователей данного вопроса можно отметить Филиппову Г.Г., Мещерякову С.Ю. и т.д. Так, Мещерякова С.Ю. показала, что недостаточность телесного контакта матери с дочерью в детстве способствует психологической неготовности к материнству и нарушению материнского

поведения в кормлении ребенка (подкладывание бутылочки с молоком в кроватку ребенку, а не кормление на руках, в отличие от женщин с нормальным телесным контактом со своими матерями в детстве; кормление по часам, а не по требованию и т.д.) [4]. Филиппова Г.Г. показала, что недостаточность телесного контакта матери с дочерью в детстве способствует тому, что девочка, становясь женщиной, столкнется с трудностями зачатия и вынашивания ребенка и т.д. [9].

Следует отметить, что телесный контакт является не единственным источником развития телесности и связанных с ней сторон психической сферы. В классификации Филипповой Г. Г. телесный контакт относится к первому и к третьему источнику развития телесности. Она выделяет три основных источника искаженного формирования телесности в раннем возрасте: 1) непринятие матерью телесности ребенка (во всех проявлениях: физических, физиологических, двигательных, эмоционально-выразительных). В этом случае мать выступает как объект отношений, прототип «Другого» в системе «Я – Другой» и в целом – «Мира» в системе «Я – Мир»; 2) непринятие матерью своих телесных проявлений женственности (в первую очередь «материнской» ее части – живота). В этом случае мать выступает как объект идентификации для дочери; 3) защита от проникновения в себя «Другого» (что и есть материнская функция – пустить в себя и удерживать, реципрочно - удерживающая тенденция, по Ф. Александру [1]. В этом случае мать также выступает как объект идентификации для дочери [9].

Исследование продолжает работу по изучению влияния недостаточности телесного контакта матери с дочерью в детстве на развитие материнской сферы. Для этого мы исследовали 50 женщин с недостаточностью телесного контакта матери с дочерью в детстве и 50 женщин с нормальным телесным контактом с собственной матерью матери в детстве (группа «норма»). Первоначальное исследование проводилось в послеродовом периоде женщины (некоторые вопросы анкет, касающиеся развертывания различных процессов во времени, задавались женщинам повторно и на более поздних сроках). Этот период был выбран потому, что, с одной стороны, можно отследить становление материнской сферы в онтогенезе, с другой стороны - изучить характер реализации материнской сферы в таком виде, в каком она сформировалась в онтогенезе, т.е. еще без значительного корректирующего влияния опыта взаимодействия с собственным ребенком. Для исключения влияния на становление материнской сферы других факторов, мы исследовали женщин, соответствующих критериям: а) ребенок от 1-й беременности; б) естественное родоразрешение; в) замужество; г) возраст от 19 до 30 лет; д) желанный ребенок; е) отсутствие серьезных соматических осложнений и травматических событий после родов.

Для изучения этой проблемы мы использовали следующие методики: PARI и самостоятельно разработанные анкеты по изучению уровня телесного контакта с матерями в детстве, особенностей становления материнской сферы. При обработке полученных данных использовался статистический критерий Манна-Уитни.

Первоначально, по результатам анкеты по изучению уровня телесного контакта с матерями в детстве, были выделены группы женщин: имеющие оптимальный и недостаточный телесный контакт с матерями в детстве. Анкета по изучению уровня телесного контакта с матерями в детстве включала в себя вопросы следующего типа: «Часто ли целовала, гладила, обнимала Вас ваша мама в детстве?», «Купала ли она Вас в детстве?», «Шлепала ли, била ли, лупила Вас ваша в детстве или нет?», «Какие слова ассоциируются у Вас одновременно со словами «моя мать» и «телесный опыт»?» и т.д. При ответе на каждый вопрос оценивалось, свидетельствует ли он о наличии оптимального телесного контакта. Если женщина давала меньше 25% таких ответов на все вопросы, ее телесный контакт с матерью считался недостаточным. Если женщина давала более 75% таких ответов на все вопросы, ее телесный контакт с матерью считался оптимальным. Женщины с промежуточными результатами в дальнейшем исследовании не участвовали.

По результатам исследования можно заключить, что недостаточность телесного кон-

---

---

такта с матерями в детстве влияет и на физиологическую, и на психологическую составляющую материнской сферы.

Нарушенное развитие физиологической составляющей материнской сферы проявляется как в трудностях зачатия ребенка, так и осложненном протекании всего перинатального периода. Так, количество женщин с угрозой прерывания беременности на разных сроках в группе женщин с недостаточным телесным контактом с матерями в детстве оказывается на порядок более высоким, чем у женщин группы «норма». В послеродовом периоде характерным осложнением для женщин с недостаточным телесным контактом с матерями в детстве, по сравнению с женщинами группы «норма» является мастит.

Возникновение именно таких осложнений связано с тем, что перинатальный период является кризисным периодом жизни женщины, в котором актуализируются и проявляются сложившиеся ранее детско-родительские отношения [6]. Тем самым актуализируются представления, связанные с нарушением материнских телесных проявлений.

Как уже было указано, три основных источника искаженного формирования телесности в раннем возрасте, лежащих в основе сложностей зачатия и вынашивания ребенка, выделены Г.Г. Филипповой: непринятие матерью телесности ребенка, непринятие матерью своих телесных проявлений женственности (в первую очередь «материнской» ее части – живота) и защита матери от проникновения в себя «Другого» [9].

Что касается послеродового мастита, то мы предполагаем, что основным механизмом, связывающим возникновение мастита и отсутствие телесного контакта со стороны матери, может быть следующий: вследствие того, что мать по разным причинам ограничивает свой телесный контакт с дочерью, происходит нарушение презентации материнского тела в сознании дочери, что отражается на презентации в сознании дочери ее собственного тела. Такую нарушенную презентацию в сознании можно образно выразить фразой: «Материнского тела нет». В дальнейшем, когда женщина сама становится матерью, т.е. в послеродовом периоде, это нарушение презентации может отражаться на том, что у женщины возникает мастит, поскольку мастит в своем конечном проявлении, т.е. в случае доведения его до шестой стадии, что случается крайне редко, приводит к ампутации груди. В этом и заключается реализация данной нарушенной презентации в сознании, так как грудь рассматривается как атрибут материнского тела. Именно в связи с вышесказанным надо отметить, что для нормального протекания послеродового периода необходим телесный контакт именно матерей с дочерьми, а не других людей, поскольку многие женщины с маститами отмечали, что у них были прекрасные телесные контакты с отцами, причем даже чаще, чем в норме, а также – с бабушками и нянями.

Анализируя психологические механизмы возникновения сложностей зачатия и вынашивания, с одной стороны, и мастита с другой, можно заключить, что они имеют много общего, в частности, в обоих случаях отправной точкой развития телесных нарушений является отсутствие контакта с матерью (материнским телом). На разных этапах перинатального периода достигает расцвета функционирование разных органов, представляющих материнскую сферу: во время беременности – матки (живота), во время послеродового периода – груди. В соответствии с этим, на разных этапах перинатального периода при наличии негативных факторов может нарушаться работа того или иного органа.

При изучении психологической составляющей материнской сферы мы рассматривали такие ее аспекты, как формирование воспитательных установок женщин, особенности материнского поведения в кормлении, особенности восприятия ребенка и особенности телесного контакта с собственным ребенком.

Так, воспитательные установки женщин с недостаточностью телесного контакта с матерями в детстве, измеряемые по методике PARI, характеризуются отклонениями от нормативных показателей по многим шкалам, но в основном отклонения наблюдаются в отдельном блоке «от-

ношение к семейной роли». Так, для них характерны повышенные, относительно нормативных параметров, показатели по шкалам «ограниченность интересов женщины рамками семьи», «семейные конфликты», «невключенность в дела семьи мужа».

Также выраженные отклонения показателей данных женщин и в группе «излишняя концентрация на ребенке» блока «отношение родителей к ребенку». Так, для них характерны повышенные, относительно нормативных параметров, показатели по шкалам «установление отношений зависимости», «создание безопасности», «подавление агрессивности», «подавление сексуальности», «чрезмерное вмешательство в мир ребенка», «стремление ускорить развитие ребенка». По другим группам данного блока отклонения получены по одиночным шкалам: в группе «излишняя эмоциональная дистанция с ребенком» повышены показатели по шкале «уклонение от контакта с ребенком», в группе «оптимальный эмоциональный контакт с ребенком» повышены показатели по шкале «уравнительные отношения между родителем и ребенком».

В формировании некоторых воспитательных установок можно увидеть прямое влияние недостаточности телесного контакта с матерями в детстве. Так, шкала «уклонение от контакта с ребенком» включает в себя, в том числе, и уклонение от телесного контакта с ребенком. В связи с этим, когда в послеродовом периоде происходит идентификация с собственной матерью, уклонявшейся от контакта с дочерью, женщина испытывает сложности в контакте с собственным ребенком. Анкета по изучению особенностей становления материнской сферы также подтвердила данную закономерность: то, что женщины испытывали недостаток телесного контакта с собственными матерями в детстве, повлияло и на то, что и своих детей данные женщины обнимают, целуют и т.п. реже, чем женщины группы «норма» и т.д. Результаты по шкале «подавление сексуальности», по которой наблюдается максимальная разница в результатах женщин с недостаточным и оптимальным телесным контактом с матерями в детстве:  $6,75 \pm 1,7/3,8 \pm 1,4$  степеней соответственно, также свидетельствуют о том, что и другие телесные взаимоотношения с матерями у женщин с недостаточностью телесного контакта с матерями в детстве нарушены; например, это проявляется в виде отсутствия словесных поощрений телесных проявлений дочери и т.п. Если понимать телесный контакт в широком смысле слова как взаимоотношение с телесными проявлениями, то такое непринятие матерью телесности дочери также можно отнести к недостаточности телесного контакта. В связи с этим, когда в послеродовом периоде происходит идентификация с собственной матерью, не поощрявшей сексуальные проявления дочери, женщина с недостаточностью телесного контакта с матерью в детстве начинает сходным образом относиться и к своему ребенку.

Анкета по изучению особенностей становления материнской сферы, кроме известных особенностей материнского поведения в кормлении у женщин с недостаточным уровнем телесного контакта с матерями в детстве, выявила и новые. Так, данные женщины не чувствуют по плачу ребенка, голоден ли он или плачет по другой причине: это подтвердили 52% женщин, по сравнению с 8% женщин в группе «норма». Это свидетельствует о неумении воспринимать телесные потребности ребенка и т.д. Если женщины с недостаточным уровнем телесного контакта с матерями в детстве выбирают грудное вскармливание, то в этом случае у них наблюдается повышенная заинтересованность в грудном вскармливании, связанная с наличием у кормления грудью дополнительных функций, кроме функции эмоционального и физического благополучия ребенка, такой, например, как усиление материнских чувств. Так, при ответе на вопрос, почему неравнозначно грудное и искусственное вскармливание, данные женщины среди прочего делают акцент на материнских чувствах («присутствует чувство выполненного долга», «при искусственном вскармливании женщина испытывает не те чувства» и т.д.), тогда как в группе «норма» таких ответов не было ни одного. Также можно отметить, что если женщины с недостаточным уровнем телесного контакта с матерями в детстве выбирают грудное вскармливание, то в этом случае у них наблюдается предполагаемое

и фактическое уменьшение грудного вскармливания по времени. С одной стороны, грудное вскармливание, как было указано выше, помогает им усилить материнские чувства, формирование которых, благодаря неполному их принятию матерями в детстве, в том числе - на телесном уровне, было затруднено. С другой стороны, когда грудное вскармливание реализует эту функцию, оно оказывается данным женщинам практически не нужным.

Также было выявлено, что женщины с недостаточностью телесного контакта с матерями, по сравнению с женщинами группы «норма», испытывают больше трудностей в адаптации к ребенку, меньше концентрируются на потребностях ребенка и более негативно его воспринимают. Так, при оценке степени согласия, по семибалльной системе от -3 до 3 с утверждением «у моего ребенка легкий характер», средний балл у женщин группы «норма» составил  $1,15 \pm 0,24$  балл по сравнению со средним баллом -  $-0,29 \pm 0,14$  у женщин с недостаточным уровнем телесного контакта с матерями в детстве, при оценке степени согласия с утверждением - «мой ребенок часто улыбается» средний балл у женщин группы «норма» составил  $2,02 \pm 0,76$  балл, по сравнению со средним баллом -  $-0,46 \pm 0,44$  у женщин с недостаточным уровнем телесного контакта с матерями в детстве и т.д.

Таким образом, можно сделать вывод, что недостаточность телесного контакта с матерями в детстве значительно искажает развитие материнской сферы, что проявляется в нарушении формирования воспитательных установок женщин, особенностях материнского поведения в кормлении, особенностях восприятия ребенка и характеристиках телесного контакта с собственным ребенком.

В связи с этим необходимо отметить, что для предотвращения подобных нарушений женщинам с недостаточностью телесного контакта с матерями в детстве необходимо оказывать психологическую помощь. Эта психологическая помощь должна быть направлена на развитие умений у такой женщины осуществлять телесный контакт, как со своей матерью, так и с собственным ребенком, на осознание негативных воспитательных установок и их коррекцию, на принятие своего ребенка и обучение правильному материнскому поведению в кормлении. Также необходимо подчеркнуть, что усилия специалистов должны быть направлены, в том числе, и на формирование культуры телесных взаимоотношений в семье в детстве, на осознание той огромной роли, которую они играют в психическом развитии ребенка.

## Литература

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение. - М.: Эксмо-Пресс, 2004.
2. Арина Г. А., Николаева В. В. Психология телесности: методологические принципы и этапы клинико-психологического анализа. // Психология телесности между душой и телом. / Ред. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. - М.: - Изд-во Московского гуманитарного университета, 2005. - С. 222-236.
3. Винникот Д.В. Маленькие дети и их матери. // Хрестоматия по перинатальной психологии. / сост. Васина А.Н. - М.: - Изд-во УРАО, 2005. - С.266 - 271.
4. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству. // Вопросы психологии. - М., 2000. - №5.
5. Мотовилин О.Г. Развитие представлений о собственном теле у детей в условиях семьи и интерната: Дисс ... канд. психол. наук. - М., 2001.
6. Пайнз Д. Бессознательное использование своего тела женщиной. // Хрестоматия по перинатальной психологии. / сост. Васина А.Н. - М.: - Изд-во УРАО, - 2005. - С.129 - 132.
7. Тищенко П.Д. Психосоматическая проблема (объективный метод и культурологическая интерпретация). // Телесность человека: междисциплинарные исследования. - М.: - Таврида, - 1991.
8. Тхостов А.Ш. Интрацепция в структуре ВКБ: Дисс. ... докт. психол. наук. - М., 1991.
9. Филиппова Г.Г. Проблемы телесности в психологии репродуктивной сферы женщины. // Психология телесности между душой и телом. / Ред. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. - М., - Изд-во Московского гуманитарного университета, 2005. - С. 367-379.

## ПРОСТРАНСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХИКИ НА МОДЕЛИ АГОРАФОБИЧЕСКИХ И КЛАУСТРОФОБИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ

Аннотация. В статье представлены теоретические предпосылки, описание схемы эмпирического исследования пространственной организации психики на модели агорафобической и клаустрофобической симптоматики, а также часть результатов, которая позволяет реконструировать пространственную конфигурацию психического опыта пациентов при данных расстройствах.

Ключевые слова: пространственная организация психики, картина мира, психоанализ, психодиагностика, личность в норме и в патологии

Shirokova Olga

SPATIAL ORGANIZATION OF PSYCHE UPON THE MODEL OF AGORAPHOBIC AND CLAUSTROPHOBIC PSYCHOPATOLOGY.

Abstract. The article deals with theoretical foundations, description of scheme of empirical elaboration of psychic spatial organization upon the model of agoraphobic and claustrophobic symptoms, and the some results, witch allows reconstructing the spatial configuration of psychic experience inherent in these psychopathology.

Key words: spatial organization of the psyche, painting the world, psychoanalysis, psychodiagnostics, the identity in norm and in pathology.

На протяжении многих столетий различные науки как теоретические, так и прикладные - сталкиваются с необходимостью описания пространственно-временных параметров. Но зачастую и пространство, и время остаются загадочными и таинственными категориями, поскольку остается не решенным вопрос, сродни главному вопросу философии, а именно: существуют ли пространство и время объективно и независимо от нашего сознания или они суть порождения воспринимающего субъекта. Множественность значений и смыслов, которыми наделены понятия пространство и время, порождает трудности и на уровне вычленения предмета исследования, и на уровне методологии, поскольку имеет место пересечение областей значений и описательных категорий математического, физического, биологического, философского и прочих «пространств» и «времен».

Первые шаги в освоении “внутреннего пространства и времени” принадлежат философской традиции. На заре появления проблемы (как, собственно, это произошло затем и в психологии) не делалось разделение на переживаемое и воспринимаемое время-пространство. Смещение внимания на природу субъекта в рамках экзистенциализма, герменевтической традиции, критической онтологии и далее - в антропологической философии с необходимостью привело к пониманию пространства как формы бытия (Н.Гартман, М.Мерло-Понти, М.Хайдегер, М.Фуко и др.).

В психологической науке, в силу стремления к объективности, изначально ставилась цель исследовать восприятие пространственных характеристик объекта. На современном же этапе все больше авторов (Бодалев А.А. 1999; Пелипенко А.А., 1999) склоняются к идее о том, что весь субъективный опыт человека организован во времени и пространстве.

Последние десятилетия в отечественной науке проблема пространства и времени формулируется как существующая на субъективном уровне, как одна из сторон «картины мира» (Бодалев А.А., 1999). Все чаще в работах упоминаются такие характеристики

субъективного пространства, как «объем», границы, индивидуальные варианты «конструкций» (Пелипенко А.А., 1999, Рубинштейн С.Л., 1989). Но, к сожалению, призывы к многоуровневому экспериментально-эмпирическому исследованию всех закономерностей и механизмов, которые составляют основу образования субъективного пространства мира у человека во всех его главных модификациях, еще остаются не реализованными.

Попытки проникнуть за метафоричность и понять суть пространственно-временных переживаний, а также проследить их появление и развитие в ходе онтогенетического развития, в большей степени предпринимались в психоаналитической парадигме. Идя по пути анализа случаев, психоаналитически ориентированные авторы делают попытки связать степень и качество пространственно-временных переживаний с видом и степенью личностной патологии (Shilder, 1938, Brickman H., 1993, Grotstein, J. S., 1978, Ogden, T., 1978, Roth D., Blatt S., 1974).

Во многих работах искажение пространственных переживаний было представлено не только на уровне клинической картины, но и в контексте взаимоотношений между пациентом и психотерапевтом (Brickman, 1993; Britton, 1995; Ogden, 1994; Кадыров, 2000). Эти работы позволили включить в рассмотрение пространственных переживаний не только интрапсихический, но и интерсубъективный ракурс.

А.Бион (Bion W., 1959, 1962) представляет психическое пространство в виде двух компонентов - «контейнера» (некоторого вместилища, где могут быть удержаны мысли и чувства) и его содержимого. «Контейнер» связан со способностью матери принимать в себя переживания младенца, полные боли и тревоги, наделять их смыслом и делать терпимыми для ребенка. Такая «контейнирующая» способность матери позволяет младенцу принять свои чувства, которые казались невыносимыми. Затем ребенок интернализирует эту материнскую функцию, а вместе с ней и психическое пространство, для обдумывания и символической обработки. Если причиняющие боль ощущения остаются без материнского внимания и ответа, и мать не способна принять, удержать и трансформировать их, тогда ребенок не интернализирует способность переносить такие ощущения и остается во власти чистых необработанных психических событий, что в дальнейшем составляет ядро психотических нарушений.

Многие аналитики XX века стали указывать на важность границ психики и их дефицитарность при психозах (Bick, E., 1968, Spitz, R., 1965). Гротштейн (Grotstein, 1978), анализируя данный феномен, отдает первую роль в построение границ коже, которая после рождения ребенка должна «проснуться», выйти из эмбрионального состояния и стать поверхностью, разграничивающей Я и Не-Я.

Работы Э.Бик (Bick, E., 1968) и Мельцера (Meltzer, D., 1975), внесли большой вклад в понимание патологических процессов, которые приводят к отсутствию переживания внутреннего пространства. Э.Бик подчеркивала важность такого образования как кожа и «кожный контейнер» на ранних этапах развития младенца, когда он находится в симбиотической связи с матерью.

Таким образом, большой клинический материал и возникшие на его основе попытки осмысления пространственной феноменологии приводят к пониманию того, что появление и развитие внутреннего пространства происходит в отношениях со значимыми объектами, имеет свои этапы и закономерности, и трудности на этом пути приводят к нарушениям психического функционирования.

В современных исследованиях пространство все больше начинает пониматься как форма эманации человеческого бытия. Большинство явлений, которые исследуются психологической наукой, отражают особенности пространственного мира субъекта. Это пространство субъекта включает пространство взаимодействия, межличностных отношений, пространство познавательной и творческой активности (включая мышление,

речь, рисование, игру и т.д.). Рассмотренные здесь попытки описать процесс развития пространственных представлений и виды нарушений пространственных переживаний, на наш взгляд, открывают новые возможности в исследовании проблемы пространства, которое, по сути, представляет собой диалектическое единство, являясь, с одной стороны, тем местом, где разворачивается психическая жизнь, а с другой – условием ее разворачивания.

Пространство-время можно понимать как некую универсальную форму существования всех психических процессов. Для исследования особенностей пространственных переживаний нами вводится понятие «пространственной конфигурации», представляющей собой единый способ организации и локализации психического опыта субъекта. Описываемое исследование основывается на предположении, что эта индивидуальная конфигурация проявляет себя в таких психических актах, как фантазия, творчество, мышление, память, сновидения, а также в образе Я и межличностных отношениях.

Вслед за Балинтом (Balint, M., 1955), Реем (Rey J.H., 1979) и др., наше внимание было сосредоточено на характере переживаний в отношении дистанции между собой и окружающим миром, другими. Переживания могли касаться страха или желания дистанции или близости, а также эти переживания могли сочетаться и приводить либо к смазыванию основной тенденции, или к дезадаптации. Таким образом, внутри экспериментальной группы можно было обнаружить следующие тенденции: агорафобическую (страх дистанции), клаустрофобическую (страх близости), агорафилическую (желание дистанции), клаустрофилическую (желание близости), неопределенное и дисгармоничное сочетание перечисленных тенденций. Эта типология, на наш взгляд, представляет идеальные виды «пространственной конфигурации». В исследовании была предпринята попытка описания особенностей каждого типа на модели агорафобических и клаустрофобических расстройств.

В экспериментальную группу было отобрано 40 пациентов (из 60 обследованных) в возрасте от 18 до 50 лет, которые обращались за помощью в психиатрические клиники №12, 13, 14 и ПНД №11. Критерием для отбора в группу было наличие агорафобических или клаустрофобических переживаний, страха пребывания на открытых пространствах, в толпе, страх поездок в метро или на наземном транспорте, страх оставаться одному, страх выхода из дома и удаления от него.

Настоящее исследование строилось таким образом, чтобы выявить специфику пространственной конфигурации в разнообразных проявлениях широкого класса психической продукции этих пациентов, как на уровне личностной организации, так и на уровне определенных особенностей их речи, мышления, восприятия, воображения. Для этого проводилось: диагностическое структурное интервью О.Кернберга (Kernberg, 1986), с целью определения личностной организации и уровня личностной патологии; лингвистический анализ текстов интервью для выявления пространственных особенностей и локативные стратегии, в соответствии со схемой, предложенной Плунгяном и Великорецким (Плунгян В.А., 1999, Великорецкий А.Д., 2002); анализ протоколов теста Роршаха с применением шкалы константности Блата и Рота и шкалы эго-границ Фишера и Кливленда (Fisher S. & Cleveland S.E., 1958); анализ рисунка человеческой фигуры в модификации М.Киссена с оценкой дифференцированности образа тела по шкале Марленс.

Транскрипты диагностического интервью по О.Кернбергу подвергались анализу с помощью метода экспертных оценок. В качестве экспертов выступали квалифицированные члены и кандидаты МПО (Московского психоаналитического общества). В задачу экспертов входило отнесение каждого пациента к одному из шести пространственных типов.

В результате проведения процедуры экспертных оценок пациенты экспериментальной группы распределились таким образом: агорафобический тип – 8 человек, клауст-

рофобический тип – 12 человек, клаустрофилический тип – 6 человек, дистармоничный – 14 человек. В нашей выборке представлены не все типы, предполагаемые в данной классификации. Однако опыт практической работы с такими пациентами и описанные ведущие тенденции позволяют предположить, что именно лица агорафилического типа предпочитают реже обращаться в стационары, а лицам с неопределенным типом пространственных переживаний гораздо легче найти варианты адаптации, что позволяет не обращаться за помощью. Дальнейшие выводы будут сделаны относительно представленных групп.

В данной статье описана общая структура пространственной конфигурации, характерная для всей выборки, и межгрупповые различия в значении векторов, образующих эту структуру.

Для построения гипотетической пространственной конфигурации был проведен факторный анализ следующих статистических параметров: частота употребления локализаций и ориентаций, а также общее количество используемых локализаций; уровень константности по шкале Рота и Блата и значение индекса барьерной функции и индекс проницаемости границ по шкале Фишера и Кливленда (тест Роршаха); уровень дифференцированности образа тела по шкале Марленс (методика рисунка человеческой фигуры).

Факторизованы были следующие параметры: 1) частота встречаемости суммарных локативных (Ад, Анте, Апуд, Ин, Интер, Пост, Суб, супер, супра, ультра, циркум, экстра, домус, хик, иби) и ориентационных (Эссив, Латив, Элатив, Пролатив) параметров; общее количество используемых локализаций, 2) барьер-показатель и проницаемость-показатель эго-границ; 3) оценка дифференцированности образа тела, 4) уровень константности. Всего было факторизовано 24 переменные.

**В первый фактор** вошли следующие пространственные параметры: ориентация, связанная с нахождением в покое – Эссив (факторная нагрузка -0,884405); локализация, указывающая на место, где нет говорящего – Иби (0,840786); указание на перемещение в пространство ориентира – Латив (0,827488); пространство на поверхности ориентира – Супер (0,818505); пространство внутри ориентира – Ин (0,73273); перемещение через пространство - Пролатив (0,657442); барьер-показатель (0,653105); место, где находится говорящий – Хик (0,614916); пространство вокруг ориентира – Циркум (0,616829); область пространства рядом с ориентиром - Апуд (0,525833).

На психологическом языке это может означать, что появляется пространство, возникающее в близком контакте с объектом, точнее - на его границе, движение совершается близи объекта и на его орбите. Опыт и события психической жизни могут локализоваться относительно объекта в непосредственном контакте с ним. Поскольку в этот фактор вошел такой параметр, как барьер-показатель, можно предполагать, что в этом контакте происходит установление границ с объектом, появляется “кожа”, “отграничивающая поверхность”, разделяющая Я и не-Я. События психической жизни могут помещаться “здесь” и “там”, в чем отражается симметричность/ассиметричность отношений с объектом.

Как писал Бион, большая часть переживаний младенца нуждается в “контейнировании” матерью, помещению “внутри” нее, а затем, в виде переработанных событий, принимается младенцем внутрь. Часть переживаний начинает локализоваться на поверхности и переживается как “кожа” – место контакта. Соответственно, мы подразумеваем, что процессы проекции-интроекции и особенности телесного контакта пары мать-младенец формируют на начальных этапах каркас пространственных переживаний субъекта. Полученный фактор подтверждает это положение на модели агорафобических и клаустрофобических расстройств.

Таким образом, первый фактор можно обозначить как выделение объекта в качестве ориентира, движение на поверхности, рядом и вокруг этого объекта. Это можно описать

как своеобразное “постсимбиотическое пространство”, которое задается появлением отграничивающей поверхности объекта.

**Во второй фактор** вошли параметры, связанные с локализацией в пространстве перед ориентиром - Анте (факторная нагрузка - 0,971612); с вертикальной поверхностью ориентира - Ад (0,949773); с пространством ниже ориентира - Суб (0,903407); с пространством позади ориентира - Пост (0,742072).

Этот фактор составили локализации, связанные с пространством “перед” (Анте) и “за” (Пост) ориентиром, “под” ним (Суб) и в контакте с его вертикальной поверхностью (Ад). Эти речевые параметры отражают идею о размещении событий психической жизни в соответствии с некоторой последовательностью, образовании их в некоторый ряд. Такая группировка шкал отражает также идею соотношения, соположения, соподчинения и иерархических отношений между субъектом и объектом. По всей видимости, этот фактор отражает следующий уровень развития пространственных переживаний. Здесь пространственный опыт локализован преимущественно на поверхности и связан с организацией опыта “по вертикали”, где центральное место занимают отношения контроля-беспомощности, власти-подчинения, а также решаются нарциссические проблемы, и «по горизонтали», когда устанавливается порядок следования событий, предметов, образов. К этому моменту индивид овладевает навыками ходьбы и начинает осваивать горизонтально-вертикальные координаты внешнего мира, знакомясь с отношениями выше-ниже, впереди-позади, до-после, появляется чувство времени, длительности и последовательности событий, опыт начинает организовываться в ряды.

Таким образом, второй фактор можно обозначить как организацию психического опыта в последовательность, ряд, иерархию, или “движение вдоль горизонтальной и вертикальной осей”.

**В третий фактор** вошли следующие переменные: уровень разработанности образа тела (-0,86447); количество видов используемых локализаций (0,672947); и локализация, обозначающая пространство, связанное с домом - Домус (0,543695).

Этот фактор, по-видимому, отражает переживание в связи с наличием некоторого вместилища: тело (или дом) как вместилище для Я. По всей видимости, это уже объемная единица, у которой появляется глубина, что, в свою очередь обогащает пространственные отношения между субъектом и объектом, и что связано с возможностью использовать больше вариаций для выражения локативных стратегий. В отличие от первого фактора, где самую важную роль играла кожа как разграничитель субъекта и объекта, здесь тело представляет собой скорее пространство для Я. В ряде работ (Roth&Blatt, 1974, 1975; Fisher&Cliveland, 1958; Fisher&Fisher, 1964) отмечается связь разработанности и дифференцированности телесных представлений со сложностью Я-концепции. Такая структура фактора позволяет нам говорить о том, что формирование контейнера, переживания Я как вместилища для собственных переживаний, опыта, фантазий и т.д., где они могут размещаться и удерживаться, способствует формированию более связанной идентичности и организации жизненного пространства. Выделение таких параметров в отдельный фактор указывает, что для экспериментальной группы характерно достижение в конфигурации внутреннего пространства этапа, на котором появляется внутренний “контейнер”.

Третий фактор включает оценку тела, многообразие локализаций и абсолютную локализацию, связанную с домом (Домус). Его можно обозначить как “вместилище, объем, контейнер”.

**Четвертый фактор** образовали следующие переменные: уровень константности (-0,71449); локализации, связанные с пространством над ориентиром (без контакта с ориентиром) – Супра (0,594475); и с пространством вне ориентира – Экстра (0,532455); ориентация, обозначающая перемещение из пространства, связанного с ориентиром - Элатив (0,403496).

В этот фактор вошли такие переменные, как уровень константности, относительные локализации, обозначающие пространство над ориентиром, с которым контакт отсутствует (Супра) и пространство вне ориентира (Экстра), а также ориентация, выражающая перемещения из пространства, связанного с ориентиром (Элатив). Все переменные отражают выход в «открытое» пространство, движение вне ориентира, с возможностью поддерживать константные представления об Объекте и о Я. Способность сохранять константные представления о себе и Другом, а также о местонахождении обоих позволяют оперировать категорией открытого пространства, причем не только во время физического перемещения (например, возможность сохранять связи во время отсутствия), но и сохранять контакт с реальностью при фантазировании, сне и т.п. Четвертый фактор обозначен нами как «открытое пространство».

Полученные факторы: «отграничивающая поверхность объекта», «последовательность, ряд, иерархия», «контейнер» и «открытое пространство» можно представить в виде векторов внутреннего пространства. Первый фактор задает горизонтальную ось, второй – вертикальную, третий – объем, а четвертый – выход в n-мерное пространство, т.е. возможность движения этой внутренней системы координат. Что можно понимать как последовательную организацию опыта с усложняющейся дифференциацией: сначала локализация во внутреннем мире происходит относительно того, относится ли это переживание к Я или к Объекту (внешнему миру), затем опыт организуется в последовательность временную или иерархическую, затем он перерабатывается и хранится внутри, появляется память, мыслительные операции, возможность группировок, селекции, смысловой организации и т.п., а затем происходит обмен с внешней средой, внутренним миром Другого, появляется возможность «вставить на место Другого», «принимать его точку зрения».

Полученная факторная структура не позволяет нам делать однозначные выводы о последовательности или стадийности построения пространства. Однако, согласно литературным данным (например, Grotstein, 1978), принято выделять четыре этапа построения внутреннего пространства – от «нольмерного», затем двухмерного и трехмерного, до потенциально многомерного пространства. Результаты факторного анализа вполне соотносятся с предлагаемой концепцией онтогенетического построения пространства. Но, как и большинство концепций такого рода, она предполагает, что чем раньше возникли коллизии на пути формирования пространственных представлений, тем более тяжелые пространственно-временные искажения будут наблюдаться в дальнейшем. Наша же задача установить не только уровень личностной патологии, но и особенности пространственных конфигураций при различном характере пространственных нарушений. Поэтому вполне возможно, что в полученных результатах присутствует некоторая специфичность факторов, обусловленная выборкой. Следовательно, важно оценить различия между типами пространственных конфигураций и по уровню личностной патологии по каждому из факторов.

Для выявления различий в значениях векторов полученной факторной структуры, отражающей пространственную конфигурацию данной выборки пациентов, было проведено попарное сравнение выделенных групп, а также каждой группы - с остальной выборкой. С этой целью был использован тест Левина (модификация критерия Стюдента).

При сравнении собственных значений полученных векторов факторного пространства, было обнаружено различие между группами с агорафобическим и клаустрофобическим переживанием внутреннего пространства, на уровне значимости  $p < 0,003$ . Агорафобический тип характеризуется самым высоким показателем по фактору «открытое пространство», а клаустрофобический – наименьшим, что позволяет говорить о том, что фактор отражает принципиальное различие в пространственной конфигурации этих типов.

Таким образом, данный фактор является специфичным для различения характера пространственных нарушений, в особенности - выявления агорафобического типа пере-

живаний. Полученные различия полностью соответствуют симптомам, которые демонстрируют пациенты.

При сравнении агорафобического типа со всей остальной выборкой также обнаружена специфичность этого фактора для выявления агорафобических переживаний ( $p < 0,005$ ).

Сравнение дисгармоничного типа пространственных переживаний со всей остальной выборкой выявило статистически значимые различия по второму и четвертому факторам ( $p < 0,05$ ). Значение фактора "последовательность, ряд, иерархия" выше, чем у других пациентов, а значение фактора "открытое пространство" ниже, чем у всех остальных. Это говорит о том, что во внутреннем мире пациентов при дисгармоничном сочетании взаимоисключающих пространственных тенденций доминирует проблематика иерархических отношений, возможно, связанная с дихотомией беспомощность-всемогущество, с нарциссической проблематикой и с организацией последовательности и континуальности своего психического опыта. Можно предположить, что, "перемещаясь" и располагая свой психический опыт по этой горизонтально-вертикальной плоскости, они решают задачу соположения, соподчинения, не стремясь в "открытое пространство", в отличие от остальных пациентов.

Таким образом, предложенный подход к изучению пространственной проблематики позволяет реконструировать структуру внутреннего пространства.

Применение данного подхода к пространственным нарушениям, выбранным нами в качестве модели исследования, позволило выявить принципиальное отличие в выраженности такого фактора, как "открытое пространство" у агорафобического типа, а также специфичность фактора "последовательность, ряд, иерархия" для дисгармоничного типа.

Предложенный подход может применяться для дальнейшего изучения пространственной феноменологии, выявления пространственных конфигураций, присущих норме и различной личностной патологии.

## **Литература**

1. Бодалев А.А. Общее и особенное в субъективном пространстве мира и факторы, которые их определяют// Мир психологии, № 4, 1999.
2. Великорецкий А.Д. Пространство в современных западногерманских и русском языках: Опыт построения метаязыка. В кн. Грамматикализация пространственных значений в языках мира. М.: ООО «Русские словари», 2002. - С.8-35.
3. Гартман Н. К основоположению онтологии. М.: Наука, 2004.
4. Кадыров И.М. Третья позиция или наш психоанализ в ожидании Годо//Московский психотерапевтический журнал, 2000. - №4 - С.6-38
5. Пелипенко А.А. Время и пространство в восприятии человека//Мир психологии № 4, 1999.
6. Плунгян В.А. К типологии глагольной ориентации. В кн. Логический анализ языка: языки динамического мира. Дубна: Межд. ун-т природы, общества и человека «Дубна». Под ред. Арутюновой Н.Д., Шатуновского И.Б. 1999 - С.205-223.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1989.
8. Фуко М. Слова и вещи. М.: Археология гуманитарных наук, 1977.
9. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Республика, 1993.
10. Balint, M. (1955) Friendly Expanses—Horrid Empty Spaces Int. J. Psa. XXXVI 1955 pp. 225-241
11. Bick, E.(1968). The experience of the skin in early object relations. Int.J.Psychoanal., 49: 484-486
12. Bion, W. (1959) Attacks on linking Int. J. Psychoanal. 40 308-315
13. Bion, W. (1962) A theory of Thinking. Int.J.Psychoanal., 43: 306-10
14. Brickman H. (1993). "Between the devil and the deep blue sea": The dyad and the triad in psychoanalytic

- thought. *Int.J.Psychoanal.*, 74: 904-915
15. Britton R. (1995). Reality and unreality in fantasy and fiction. In on Freud's "Creative Writers and Day-dreaming", ed. E.S.Person et al. 82-106. New Haven and London: Yale Univ.Press.
  16. Fisher S. & Cleveland S.E. 1958. The role of Body Image in Psychosomatic Symptom Choice. *Psychological Monographs: General and Applied*.
  17. Fisher S. & Fisher R.L. Body image boundaries and patterns of body perception//*J.Abnormal Soc. Psychol.* 1964. 68: 255-262.
  18. Grotstein, J. S. (1978). Inner Space: Its dimensions and its coordinates *Int.J.Phycoanal.*, 59-55
  19. Kernberg O. Severe personality disorders. N.Y., 1986
  20. Meltzer, D. (1975) Adhesive identification *Contemp. Psychoanal.* 11: 289-310
  21. Merleau-Ponty M. *Pheno-menologie de la perception.* - Paris: Gallimard, 1945. c.281-344.
  22. Ogden, T. (1978) A developmental view of identifications resulting from maternal impingements *Int. J. Psychoanal. Psychother.* 7 486–507
  23. Ogden, T. (1985). On potential space. *Int.J.Psychoanal.*, 66:129
  24. Ogden, T. (1994). The analytic third: working with intersubjective clinical facts *Int.J.Psychoanal.* 75: 3-20.
  25. Rey J.H. Schizoid phenomena in the borderline. New York: Jason Aronson, 1979.
  26. Roth D., Blatt S. (1974a). Spatial representations and psychopathology// *J.Amer.Psychoanal. Assn.*, 22:854 (APA)
  27. Roth D., Blatt S. (1974b). Spatial representations of transparency and the suicide potential. *Int. J.Psychoanal.*, 55: 287
  28. Schilder P. (1935). Psycho-analysis of space. *Int. J. psycho-anal.*, 16:274.
  29. Spitz, R. (1965). *The First Year of Life* New York: Int. Univ. Press
  30. Winnicott, D. W. (1980) *Playing and Reality* London: Penguin Books.

## ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН, СТРАДАЮЩИХ ЭКЗОГЕННО- КОНСТИТУЦИОНАЛЬНЫМ ОЖИРЕНИЕМ II И III СТЕПЕНИ

Аннотация. Неуклонный рост ожирения в популяции взрослого и детского населения экономически развитых стран обуславливает актуальность проблемы выявления факторов эмоциогенного пищевого поведения. В статье представлены результаты экспериментально-психологического исследования особенностей личностной и когнитивной сферы женщин с избыточной массой тела, проходящих стационарный курс лечения ожирения в Клинике лечебного питания РАМН. Согласно полученным данным, к основным индивидуально-психологическим характеристикам женщин, страдающих ожирением, относятся: доминирование тревожно-депрессивной характерологической акцентуации, predisposition к психосоматическому варианту дезадаптации, перфекционизм («черно-белое» мышление, по принципу «все или ничего»), депрессивные тенденции, эмоциональная лабильность, импульсивность, нереалистичная, неадекватная самооценка, преобладание мотивации, подчиненной принципу удовольствия, над мотивацией, подчиненной принципу реальности и принципу ценности, дисгармоничные индивидуальные стили познавательной деятельности.

Ключевые слова: индивидуально-психологические особенности, психодиагностика женщин с ожирением, жесткий/гибкий познавательный контроль, акцентуации личности, защитные механизмы.

Grigorjan O. N, Gladyshev O. A, Senkevich L.V., Morgunova J.V.

### INDIVIDUALLY-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE WOMEN SUFFERING EKZOGENNO-KONSTITUTSIONALNYM BY ADIPOSITY II AND III DEGREE

Abstract: Steady growth of adiposity in population of the adult and children's population of economically developed countries causes an urgency of a problem of revealing of factors эмоциогенного food behaviour. In article results of experimentally-psychological research of features personal and когнитивной spheres of women with superfluous weight of the body, passing stationary course of treatment of adiposity in Clinic of dietetic therapy of the Russian Academy of Medical Science are presented. According to the received data, to the basic individually-psychological characteristics of the women, suffering adiposity, concern: Domination disturbing-depressive characterologic акцентуации, predisposition to a psychosomatic variant дезадаптации, перфекционизм ("black-and-white" thinking, by a principle «all or anything»), depressive tendencies, emotional lability, impulsiveness, an unrealistic, inadequate self-estimation, prevalence of the motivation, subordinated to a pleasure principle, over the motivation, the reality subordinated to a principle and a value principle, disharmonious individual styles of informative activity.

Key words: individual psychological characteristics, psychodiagnostics women with obesity, rigid / flexible cognitive control, accentuation of personality, defense mechanisms.

Неуклонный рост ожирения в популяции взрослого и детского населения экономически развитых стран вызывает тревогу у медиков, психологов, социологов. По мнению ряда авторов, избыточная масса тела свойственна от 12% до 46% мужчин и от 15% до 53% женщин, а также 16 % лиц юношеского возраста (Дедов И.И., Мельниченко Г.А., Романцова Т.И., 2004).

Общеизвестно, что избыточная масса тела способствует не только раннему развитию атеросклероза, снижению продуктивности труда, но и приводит к значительному сокращению продолжительности жизни людей в среднем на 10–12 лет. Смертность среди лиц старше 45 лет, страдающих ожирением, в два раза выше, чем у лиц такого же возраста с нормальным весом (Гумницкая Т. Н., 2001).

В течение 2008 г. на базе Клиники лечебного питания ГУ НИИ питания РАМН г. Москвы было проведено экспериментально-психологическое исследование личностных и когнитивных особенностей женщин, страдающих экзогенно-конституциональным ожирением II и III степени. В группу наблюдения включены 45 женщин в возрасте от 22 до 53 лет, проходящие стационарный курс лечения ожирения в Клинике лечебного питания РАМН, с массой тела от 20% до 100% превышающей верхнюю границу нормы. В контрольную группу вошли 27 женщин тех же возрастных категорий (от 22 до 55 лет) с нормальным весом.

В качестве гипотезы исследования было высказано предположение, что к индивидуально-психологическим особенностям тучных женщин относятся: неадекватная самооценка, доминирование депрессивно-зависимых тенденций в личностной структуре и гедонистической мотивации в мотивационно-потребностной сфере, дихотомическое «черно-белое» мышление, экстернальный локус контроля, дезадаптивные стили познавательной деятельности.

Исследование личностных особенностей испытуемых проводилось с использованием многофакторного личностного опросника ММРІ; 16-факторного опросника Р.Б.Кеттелла; по методике «Доминирующая мотивация» (взрослый вариант) В.Н.Коллюцкого-И.Ю.Кулагиной; по опроснику «Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний Зунге» в адаптации Т.И.Балашовой (Шкала депрессии); по опроснику Плутчика-Келлермана «Индекс жизненных стилей» (для диагностики частоты использования эго-защитных механизмов); по опроснику «Индикатор преодоления стресса» (ИСПС) J.H.Amirkhan - для изучения базисных копинг-стратегий личности; по опроснику изучения качества жизни «SF-36 Health Status Survey». Когнитивная сфера обследуемых женщин изучалась с помощью теста уровня субъективного контроля (УСК), теста замаскированных фигур Г.Уиткина (Embedded Figures Test), теста по подбору парной фигуры Дж. Кагана (MFFT) и цветового теста Струпа (словесно-цветового теста интерференции). Последние методы использовались для выявления полезависимости-полenezависимости, интернальности-экстернальности, импульсивности-рефлексивности испытуемых и жесткости/гибкости их когнитивного контроля.

Данные опросника ММРІ свидетельствуют о том, что значительной части тучных женщин свойственен так называемый депрессивный тип личности. На профиле ММРІ это проявляется в повышенных показателях 2 и 7 шкал одновременно. У депрессивных личностей преобладает стремление к доверительным близким контактам, страстное желание любить и быть любимым, соотнесение своей сущности и своего поведения с мерками и масштабами человеческого общества. Первым следствием этого является то, что партнер депрессивной личности становится сверхценным объектом. Любящая самоотверженность стремится посвятить себя партнеру и без связи своего существования с другим человеком невозможна. Отсюда устанавливается и распространяется зависимость, которая является центральной проблемой для лиц с депрессивными чертами характера: они больше, чем другие, зависят от партнера... Конфликты депрессивных личностей проявляются, в первую очередь, в форме соматических нарушений в воспринимающих органах. Символически представляя все, что они воспринимают, они делают это своим внутренним достоянием. Такого рода психосоматические расстройства легко возникают при конфликтных ситуациях, фиксируясь в области глотки, глоточных миндалин, пищевода

и желудка. Ожирение и снижение массы тела также могут быть психодинамически связаны с конфликтами. В народе бытует выражение «ожирение от горя» (Kummer-Spech); связано оно с тем, что разлука или утрата близкого человека нередко компенсируются неумеренным ... обжорством. Это почти неотличимо от расстройств влечений, если рассматривать их как эрзац удовлетворенности или способ бегства от действительности, - так описывает депрессивных личностей немецкий психоаналитик Ф.Риман в своем исследовании в области глубинной психологии (Риман Ф., 2005).

В работе Ф.Римана описано так называемое эмоциогенное пищевое поведение, которое может быть представлено пароксизмальной формой (компульсивное пищевое поведение), либо перееданием с нарушением суточного ритма приема пищи (синдром ночной еды). При эмоциогенном пищевом поведении человек принимает пищу не потому что голоден, а потому что беспокоен, тревожен, раздражен, у него плохое настроение, он удручен, подавлен, обижен и т.д. Другими словами, стимулом к приему пищи является не голод, а эмоциональный дискомфорт. Человек заедает свои горести и несчастья. Равноценное значение в формировании эмоциогенного пищевого поведения имеют и особенности воспитания с раннего детского возраста, когда прием пищи стандартно использовался родителями для успокоения ребенка. Немаловажную роль играют и особенности личности больного - высокая социальная ориентированность, низкая стрессоустойчивость, склонность к тревожно-депрессивным реакциям, психическая незрелость.

Также по результатам теста ММРІ в экспериментальной выборке была выявлена общая тенденция, которая заключалась в преобладании сензитивно-тревожного стиля личностного реагирования. Высокие значения по шкале «соматизация тревоги» выявляют predisposition к психосоматическому варианту дезадаптации. У женщин, страдающих ожирением, диагностирована склонность к формированию ипохондрических проявлений, к избыточной эмоциональной напряженности, чрезмерному вниманию к функциям собственного организма, что свидетельствует о наличии психосоциальной дезадаптации, связанной с озабоченностью своим соматическим состоянием. В качестве ведущей мотивационной направленности выступают гиперсоциальные установки и повышенное стремление к контролю. Перфекционизм у тучных женщин проявляется в стремлении соответствовать нормативным критериям и сопровождается подавлением спонтанности и повышением требовательности к себе и к окружающим.

Уровень депрессивности (по шкале депрессии) существенно выше в экспериментальной группе, чем в контрольной. Различия между выборками по этому показателю достоверны (при  $p < 0,001$ ). Высокие оценки по шкале депрессии Зунге характерны для лиц со сниженным фоном настроения. В делах их характеризует чрезмерная старательность, добросовестность, обязательность, перфекционизм, излишняя требовательность к себе, преобладание мотивации избегания неудач над мотивацией достижения успеха в сочетании с конформностью и нерешительностью, неспособностью принять решение без колебаний и неуверенности. Любая деятельность для них трудна, неприятна, протекает с чувством чрезмерного психического напряжения, быстро утомляет, вызывает ощущение полного бессилия и истощения. Особенно чувствительны они к интеллектуальной нагрузке. От них трудно добиться длительного интеллектуального напряжения. Быстро утомляясь, они теряют произвольность управления психическими процессами, жалуются на общее чувство тяжести, «лени», пустоты в голове, переходящей в заторможенность. Здесь, по-видимому, сказывается общая психомоторная заторможенность, сопровождающая снижение настроения у тучных женщин, что проявляется также в замедленности речи и мышления. Их часто упрекают за медлительность, неоперативность, отсутствие настойчивости и решительности. Чаще всего они не способны к длительному волевому усилию, легко теряются, впадают в отчаяние. В сделанном видят только промахи и

ошибки, а в предстоящем - непреодолимые трудности. Особенно болезненно они переживают реальные неприятности, не могут выбросить их из головы, снова и снова винят себя «во всех смертных грехах». События прошлой и настоящей жизни, независимо от их действительного содержания, вызывают угрызения совести, гнетущее предчувствие бед и несчастий.

В экспериментальной группе выявлена значимая положительная корреляция показателей «Шкалы депрессии» и второй клинической шкалы теста ММРІ - шкалы «пессимистичности», т.е. два этих параметра взаимно усиливают друг друга. У тучных женщин с ведущим пиком на второй шкале профиля ММРІ преобладает пассивная жизненная позиция. Ведущая мотивационная направленность - избегание неуспеха. Для лиц данного типа свойственны следующие особенности: высокий уровень осознания имеющихся проблем через призму неудовлетворенности и пессимистической оценки своих перспектив; склонность к раздумьям, инертность в принятии решений, выраженная глубина переживаний, аналитический склад ума, скептицизм, самокритичность, некоторая неуверенность в себе, в своих возможностях. Такой профиль обрисовывает определенное состояние, как минимум - депрессивную реакцию в рамках адаптационного синдрома.

Усредненные психологические профили испытуемых экспериментальной и контрольной выборок (по опроснику Р.Б.Кеттелла) существенно различаются по факторам С (эмоциональная устойчивость), Q3 (импульсивность) и MD (уровень притязаний, самооценка).

Среднегрупповые значения факторов С и MD существенно ниже в экспериментальной группе, чем в контрольной. Различия между выборками достоверны при  $p < 0,01$ . Низкие значения фактора С у тучных женщин свидетельствуют о низком пороге в отношении фрустрации, избегании требований действительности, невротической утомляемости, раздражительности, эмоциональной возбудимости, наличии невротической симптоматики (фобий, нарушений сна, психосоматических расстройств). Низкий фактор С свойственен всем формам невротических и некоторым психическим расстройствам.

Пониженные значения фактора MD говорят о постоянном недовольстве собой, пессимистической направленности личности, склонности к тревожно-фобическим расстройствам женщин, страдающих ожирением. Нереалистично-заниженная самооценка свойственна 80% испытуемых экспериментальной выборки.

Вместе с тем, 20% обследуемых тучных женщин, преимущественно старшей возрастной группы, продемонстрировали неадекватно-завышенные показатели самооценки и уровня притязаний. Это свидетельствует о том, что личностно-реактивные изменения, возникающие как реакция пациенток с избыточной массой тела на собственное соматическое состояние, которая меняет характер их социального функционирования, подразделяются на две подгруппы. Одной из частых реакций является игнорирование проблемы. Это может проявляться в виде формирования личностно-типологических особенностей гиперактивных «толстушек» с нереалистично завышенной самооценкой, создании ими своей субкультуры, причем агрессивно отстаиваемой; формирования стиля поведения (создание своего стиля одежды, произведений искусства, клубов и т. п.). Эти изменения можно охарактеризовать как психологическую агнозию или реакции гиперкомпенсации.

Другим (наиболее распространенным) типом вторичных личностно-реактивных изменений является формирование у тучных женщин депрессивно-невротических нарушений с тягостными переживаниями физического дефекта, в своём пике достигающих невротической депрессии.

Фактор Q3 измеряет степень осознания индивидом социальных требований и уровень понимания желательной картины социального поведения. Низкие оценки по этому фактору у испытуемых экспериментальной группы указывают на сниженный самоконт-

роль поведения и желаний, неупорядоченность, хаотичность и неравномерность их деятельности, безалаберность, неумение организовать свое время и порядок ведения дел, высокую импульсивность, неуравновешенность. Нередко такие люди оставляют дело незаконченным, чтобы без достаточного обдумывания взяться за другое. Фактор является одним из наиболее важных для прогноза успешности деятельности и волевой регуляции поведения. Возможно, именно дефицит волевой регуляции и импульсивность тучных женщин являются главными препятствиями на пути нормализации их физического состояния.

Исследование мотивационно-потребностной сферы женщин, страдающих экзогенно-конституциональным ожирением II и III степени, осуществлялось с помощью методики В.Н.Колюцко-И.Ю.Кулагиной «Доминирующая мотивация» (взрослый вариант). На первый план в структуре мотивационного ядра личности испытуемых экспериментальной группы выступает гедонистическая мотивация, подчиненная принципу удовольствия, в ущерб мотивации, подчиненной принципу реальности и принципу ценности. У испытуемых контрольной группы, напротив, ведущей мотивацией является духовно-нравственная, на втором месте – мотивация, подчиненная принципу реальности, а гедонистические мотивы занимают сравнительно небольшое место в иерархии ценностно-потребностной сферы женщин с нормальным весом.

Достоверность различий между основной группой и группой нормы по шкалам доминирующей мотивации (средние значения) вычислялась с помощью  $t$  – критерия Стьюдента. Различия достоверны: по параметру «гедонистическая мотивация» при  $p < 0,001$ ; по параметру «духовно нравственная мотивация» - при  $p < 0,05$ . По шкале «эгоцентрическая мотивация» различия между выборками недостоверны.

Исследование эго-защит с помощью опросника Келлермана-Плутчика показало, что женщины с диагнозом «ожирение» используют в качестве базовых иные, менее зрелые механизмы психологической защиты, по сравнению с контрольной группой. У них преобладают такие защитные механизмы, как отрицание реальности и регрессия. Отрицание как онтогенетически ранний способ справиться с трудностями проявляется в попытках не принимать за реальность нежелательные для себя события. Тучные женщины, прибегая к отрицанию, просто игнорирует болезненные для них реальности и действуют так, словно они не существуют. Как защитный механизм отрицание состоит в отвлечении внимания от болезненных идей и чувств, но не делает их абсолютно недоступными для сознания. Примечательна способность в таких случаях “пропускать” в своих воспоминаниях неприятные пережитые события, заменяя их вымыслом. Регрессия, полагает Ч.Тарт (1997), обычно воспринимается как последний рубеж защиты, к которому прибегают, когда более “взрослые” защитные механизмы оказываются неэффективными. У тучных женщин происходит регрессия к той личности и тем психологическим структурам, которые были у них в более раннем возрасте, когда проблемы лишнего веса отсутствовали или были не столь очевидны, когда жизнь была более удовлетворяющей. Следует также отметить, что женщины с избыточным весом намного чаще и интенсивнее используют механизмы психологической защиты, чем здоровые женщины.

Данные опросника ИСПС свидетельствуют, что женщины с диагнозом «ожирение» используют в качестве базовых менее продуктивные копинг-стратегии, по сравнению с контрольной группой. У них доминируют такие стратегии совладания со стрессом, как «поиск социальной поддержки» (усилия обрести эмоциональный комфорт за счет других), «бегство-избегание» (мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные на уход от проблемы) и «положительная переоценка» (усилия по созданию положительного значения ситуации).

Качество жизни у женщин, страдающих экзогенно-конституциональным ожирением

II и III степени, оценивалось с помощью опросника «SF-36 Health Status Survey». 36 пунктов опросника сгруппированы в восемь шкал: физическое функционирование (степень, в которой физическое состояние ограничивает выполнение физических нагрузок); ролевая деятельность (влияние физического состояния на повседневную деятельность); телесная боль (интенсивность боли и ее влияние на способность заниматься повседневной деятельностью); общее здоровье (оценка больным своего состояния здоровья); жизнеспособность (ощущение себя полным сил и энергии или, напротив, обессиленным); социальное функционирование (степень, в которой физическое или эмоциональное состояние ограничивает социальную активность); эмоциональное состояние (оценка степени, в которой эмоциональное состояние мешает выполнению работы или другой повседневной деятельности); психическое здоровье (характеризует наличие тревоги, депрессии). Все восемь шкал группируются в два показателя: физический компонент здоровья и психический компонент здоровья.

Самые низкие оценки у женщин, страдающих ожирением, зафиксированы по шкалам «физическое функционирование», «общее здоровье» и «эмоциональное состояние». Это говорит о том, что физическая активность данной группы испытуемых, их общее состояние здоровья и социальные контакты (общение) значительно ограничиваются в связи с их заболеванием. Также у этих женщин сильно выражены депрессивные, тревожные переживания, что говорит об их психическом неблагополучии.

Когнитивные стили обследуемых женщин изучались с помощью теста уровня субъективного контроля (УСК), теста замаскированных фигур Г. Уиткина (Embedded Figures Test) и теста по подбору парной фигуры Дж. Кагана (MFFT). По результатам тестирования, направленного на выявление параметров когнитивных стилей, испытуемые обеих выборок разделились на экстернальных/интернальных, полезависимых/полenezависимых, рефлексивных/импульсивных.

По параметрам «рефлексивность-импульсивность» и «полезависимость-полenezависимость» достоверных различий по  $t$ -критерию Стьюдента между выборками обнаружено не было. Вместе с тем, вычисления с помощью углового преобразования Фишера выявили различия между группами по этим показателям на пятипроцентном уровне. Так, количество испытуемых с импульсивным когнитивным стилем в экспериментальной группе составляет 40,6%, а в контрольной – 30,5%. Это говорит о том, что женщины с избыточной массой тела склонны быстро реагировать на проблемную ситуацию, при этом гипотезы выдвигаются без достаточного принятия во внимание степени их правдоподобия, решения принимаются без тщательного обдумывания, на недостаточной информационной основе. Они делают много ошибок, принимая решения быстро, их деятельность отличается слишком маленьким латентным периодом.

Интересные данные были получены по параметру «полезависимость/полenezависимость». В экспериментальной группе число полезависимых испытуемых существенно меньше, чем в контрольной (40,6 и 52,7% соответственно). По мнению некоторых исследователей (Уиткина, Гуднау), обобщивших большой объем экспериментальных данных, полезависимые индивидуумы, которые в целом в большей мере полагаются на внешние факторы (в ситуации общения – на других людей), оказываются вследствие этого более социально ориентированными, менее конфликтными и агрессивными (М.А. Холодная, 2002). Это согласуется с результатами, полученными в нашем исследовании (испытуемые контрольной выборки значительно более социально адаптированы, чем женщины в экспериментальной группе).

Были выявлены статистически достоверные различия между выборками по таким дихотомическим параметрам индивидуальных стилей познавательной деятельности, как «экстернальность/интернальность» и «жесткий/гибкий когнитивный контроль».

Женщины, страдающие ожирением, значительно более экстернальны, чем испытуемые контрольной группы. Говоря о таком параметре индивидуальных стилей познавательной деятельности, как «экстернальность/интернальность», обычно имеют в виду склонность человека видеть источники управления своей жизнью либо преимущественно во внешнем мире, либо в самом себе. Степень активности индивида в достижении своих целей, мера независимости и самостоятельности его поведения, уровень развития чувства личной ответственности за происходящие с ним события обобщенно характеризуют систему отношений субъекта с окружающим миром и играют важную роль в восприятии и оценке жизненных ситуаций. Это значит, что испытуемые контрольной группы более активны в поиске информации, лучше интерпретируют различные социальные ситуации по механизмам их каузального объяснения, в большей степени принимают ответственность на себя, объясняя результаты своим поведением, способностями, характером, а не влиянием внешних обстоятельств; чаще прибегают к диспозиционным атрибуциям и в большей степени избегают ситуационных объяснений поведения, чем женщины экспериментальной выборки.

Женщины с диагнозом «ожирение» обладают значительно более жестким познавательным контролем, чем испытуемые контрольной выборки. Полюс ригидности соотносится с низкими показателями продуктивности произвольного и непроизвольного запоминания; индивидуумы с ригидным контролем обладают меньшей скоростью чтения, менее помехоустойчивы (при необходимости запоминать при шуме результаты у лиц с жестким познавательным контролем ухудшаются, тогда как у лиц с гибким контролем даже улучшаются); у них отсутствует склонность предварительно обдумывать свои действия, а также направленность на предварительный сбор информации при принятии решений; они демонстрируют меньше терпения в ситуациях препятствий, возникающих по ходу выполнения деятельности, они оценивают себя как возбудимых, импульсивных, чувствительных и лабильных (Холодная М.А., 2002). Эти литературные данные подтверждаются результатами нашего исследования: в экспериментальной группе выявлена значимая отрицательная корреляция показателей цветового теста Струпа и фактора В (интеллект) по тесту Кеттелла - т.е., если показатели ЦТС растут, что свидетельствует о повышающейся ригидности когнитивного стиля, показатели формального интеллекта падают.

Более высокий показатель ригидности (жесткости) познавательного контроля испытуемых экспериментальной группы соответствует более высокому проценту женщин с параноидной акцентуацией характера, входящих в эту группу: число тучных женщин с пиком по шкале 6 опросника ММРІ составляет 18,7%, а количество параноидных акцентуантов в контрольной выборке – всего 5,5%.

Достоверность различий между экспериментальной и контрольной группами по показателю «Жесткий/гибкий познавательный контроль» (средние значения) вычислялась с помощью t- критерия Стьюдента. Различия достоверны при  $p < 0,001$ .

Таким образом, к основным личностным и когнитивным характеристикам женщин, страдающих ожирением, относятся доминирование тревожно-депрессивной характерологической акцентуации, predisпозиция к психосоматическому варианту дезадаптации, перфекционизм («черно-белое» мышление, по принципу «все или ничего»), депрессивные тенденции, эмоциональная лабильность, импульсивность, нереалистичная, неадекватная самооценка, преобладание мотивации, подчиненной принципу удовольствия, над мотивацией, подчиненной принципу реальности и принципу ценности, дисгармоничные индивидуальные стили познавательной деятельности. У них преобладают такие дезадаптивные защитные механизмы, как отрицание реальности и регрессия. Физическая активность тучных женщин, их общее состояние здоровья и социальные контакты (общение) значительно ограничены в связи с их заболеванием. У них доминируют такие

непродуктивные стратегии совладания со стрессом, как «поиск социальной поддержки» (усилия обрести эмоциональный комфорт за счет других), «бегство-избегание» (мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные на уход от проблемы) и «положительная переоценка» (усилия по созданию положительного значения ситуации). Эти индивидуально-психологические особенности являются факторами эмоциогенного пищевого поведения женщин с избыточной массой тела.

### **Литература**

1. Вознесенская Т. Г., Рыльцова Г. А. Психологические и биологические аспекты нарушений пищевого поведения // *Обозрение психиатрии и медицинской психологии*. — 1994. — № 1. — С. 29–37.
2. Вознесенская Т.Г., Сафонова В.А., Платонова Н.М. Нарушения пищевого поведения и коморбидные симптомы при ожирении и методы их коррекции // *Журнал неврологии и психиатрии*. - 2000. - № 12. - С. 49-52.
3. Гумницкая Т. Н. Психопатологические нарушения и их психотерапия у больных с алиментарно-обменным ожирением (состояние проблемы) // *Медицинские исследования*. — 2001. — Т. 1, вып. 1. — С. 92–93.
4. Дедов И.И., Мельниченко Г.А., Романцова Т.И. Патогенетические аспекты ожирения. — Ожирение и метаболизм. — 2004. — №1. — С. 3–9.
5. Рима́н Ф. Основные формы страха: Исследование в области глубинной психологии. - М.: Академия, 2005.
6. Старостина Е.Г. Расстройства приема пищи: клинко-эпидемиологические аспекты и связь с ожирением // *Врач*. — 2005. — № 2. — С. 28–31.
7. Тарт Ч. Пробуждение: Преодоление препятствий к осуществлению возможностей человека. - М.: Изд-во трансперсонального института, 1997.
8. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. - СПб.: Питер, 2004.
9. Agras W.S. Eating disorders: Management of obesity, bulimia, and anorexia nervosa. - New York: Pergamon, 1987.
10. Fairburn, C.G., Cowen, P.J. & Harrison, P., et al. Twin studies and the etiology of eating disorders // *International Journal of Eating Disorders*. - 1999. - N 26. - P. 349–358.

## РАЗДЕЛ II. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Эрбегеева А.Р.*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ В ПРЕОДОЛЕНИИ ФРУСТРАЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Аннотация. На начальном этапе обучения у студентов нередко возникает фрустрация. Проведенный анализ выявил, что в качестве внешних фрустраторов, вызывающих у студентов это состояние, могут выступать: трудности во взаимоотношениях с однокурсниками и преподавателями; плохие условия проживания и недостаточная школьная подготовка. В качестве внутренних фрустраторов выступают: собственная лень и неорганизованность; страх неудачи; нежелание учиться; недостаток способностей; разноплановость собственных интересов и др. В целях психологической поддержки студентов в преодолении фрустрации разработана тренинговая программа, позволившая существенно снизить уровень фрустрации у студентов.

Ключевые слова: психологическая поддержка, психологическое просвещение, фрустрация, психодиагностика фрустрации, социально-психологический тренинг.

Erbegeeva Alina Rifovna

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS IN AVOIDING FRUSTRATION AT AN EARLY STAGE OF EDUCATION

Abstract. Frustration often occur ut an early of education. Analysis of educational process demonstrated that there can be following external frustrators: relations between coursemates and teachers, bad conditions of life and school preparation. Inner frustrations are: own laziness and levity, terror of failure, unwishing to study, lack of aptitudes, diversity of own interests, etc. In support of students to avoid frustration there is made training program which helps to lessen a level of frustration.

Key words: psychological support, psychological education, frustration, psychodiagnostics frustration, socio-psychological training.

В профессиональном становлении будущего специалиста важную роль имеет начальный период обучения в вузе, который характеризуется развитием у студентов целого комплекса значимых личностных качеств, обуславливающих не только успешность обучения, но и влияющих на их дальнейшую жизнь. Многочисленные психологические исследования студентов в вузе охватывают самые различные проблемы начального периода обучения: профессиональную направленность и мотивацию выбора профессии; адаптацию в вузе; трудности осознания себя в будущей профессиональной роли; взаимоотношения с преподавателями; технологии обучения. В то же время практически не представлена проблема фрустрации, переживание которой, как оказалось, встречается достаточно часто у студентов. Исследование проявлений фрустрации и психологическая поддержка студентов в ее преодолении явились целью нашей работы.

Согласно С.Розенцвейгу, фрустрация имеет место в тех случаях, когда организм встречает более или менее непреодолимые препятствия или обструкции на пути к удовлетворению какой-либо жизненной потребности.

Н.Д. Левитов дает следующее определение: «...фрустрация - это сложное, эмоционально-мотивационное состояние, выражающееся в дезорганизации сознания, деятель-

---

---

ности и общения, возникающее в результате продолжительного блокирования целенаправленного поведения объективно непреодолимыми или субъективно так представляемыми трудностями» [2, с.118-129].

Н.В.Тарабрина определяет фрустрацию как «психическое состояние, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения, вызываемых объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или решению задачи» [3, с.194].

При рассмотрении фрустрации различают *фрустратор*, т.е. стимул, вызывающий фрустрацию, *фрустрационную ситуацию*, *фрустрационную реакцию*. Уровень фрустрации зависит от значимости и интенсивности фрустратора, функционального состояния человека, попавшего во фрустрационную ситуацию, а также от форм эмоционального реагирования человека на жизненные трудности. Важным понятием при изучении фрустрации является *фрустрационная толерантность* (устойчивость к фрустраторам) как свойство личности противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты своей психологической адаптации. В ее основе лежит способность человека адекватно оценивать реальную ситуацию и возможность предвидения выхода из ситуации – с другой. Высокий уровень развития личности предполагает также сознательный отказ от фрустрирующих целей и выдвижение новых, более приемлемых и достижимых [3, с.194].

Проведенный нами ранее анализ процесса обучения позволил выявить, что в качестве внешних фрустраторов, вызывающих у студентов переживание бессилия, безысходности, крушения планов, могут, в частности, выступать: взаимоотношения с однокурсниками; отсутствие взаимопонимания с преподавателями; плохие условия проживания; плохая школьная подготовка. В качестве внутренних фрустраторов выступают: собственная лень и неорганизованность; страх неудачи; нежелание учиться и заниматься учебной; недостаток способностей; разноплановость собственных интересов и др.

Фрустрация нередко влечет за собой деструктивные формы поведения, которые специфически проявляются в учебном процессе, приводя к снижению успеваемости, а иногда - и к отказу от обучения. Это может быть *агрессия* – в виде открытого проявления грубости, «задиристости» к сокурсникам, преподавателям или близким людям, или в форме скрытого недоброжелательства, озлобленности на «всех и вся». Некоторые авторы рассматривают в данном контексте еще и «автоагрессию», когда человек начинает «бичевать себя», нередко приписывая себе несуществующие недостатки или сильно их преувеличивая («я тупой...», «сам виноват, в школе учиться надо было...», и др.). Реакция *избегания* – в виде откладывания встречи, принятия решения. Также это может быть *депрессия* с проявлениями печали, неуверенности, бессилия, безнадежности, а иногда - отчаяния («у меня ничего не получится», «все равно не сдам...»). *Регрессия* как возвращение к более примитивным, а нередко - и инфантильным формам поведения, выражается в потребности, чтобы кто-то пожалел и приласкал как маленького, в плаче, заискивании перед преподавателем. Деструктивность фрустрации проявляется в дезорганизирующем влиянии на интеллектуальную деятельность, что выражается в увеличении времени восприятия и обработки информации, в снижении уровня интеллектуальных способностей.

Вряд ли имеет смысл полностью избегать или предотвращать возникновение фрустрации. Несомненно, что столкновение с трудностями и последующее их преодоление позволяют человеку ощутить собственные силы, способствует изменению его представлений о самом себе. Конструктивный эффект фрустрации выражается в стремлении к достижению цели, фокусировании внимания индивида на конкретном мотиве, действующем в данный момент, и данный мотив становится более выраженным, а другие конкурирующие потребности, желания и интересы при этом относительно теряют в своей силе. В результате усиливается привлекательность ещё не достигнутой цели [1, с. 64-74;

5, с. 68 -83].

В то же время, «когда реальный источник фрустрации по разным причинам недоступен для отмщения за неудачи и потери, ненависть и враждебность переадресуются, или «смещаются» на самых слабых и беззащитных. Банкротство, разорение, потеря работы, рост цен, недоступность материальных или социальных благ – эти и другие факторы фрустрации побуждают людей искать «врагов», на кого можно выплеснуть накопившуюся агрессию [4, с.340]. Поэтому выяснение уровня фрустрированности человека в различных жизненных ситуациях и факторов, вызывающих фрустрацию, необходимо для обеспечения его полноценного развития.

В ходе проведенного нами экспериментального исследования последовательно решались следующие задачи: 1) выявить взаимосвязь фрустрации с другими качествами и свойствами личности студентов, в том числе и со стратегиями преодоления негативных ситуаций; 2) выявить отличия в уровне фрустрированности и других качеств личности у успевающих и неуспевающих студентов; 3) разработать тренинговую программу преодоления фрустрации у студентов.

В качестве диагностических методик использовались: тест психических состояний (Г.Айзенк); 16-факторный личностный опросник Кеттелла; тест-опросник для определения уровня профессиональной мотивации (УПМ) студентов (Т.Д. Дубовицкая); проективный тест фрустрационных реакций (С. Розенцвейг); опросник «Способы преодоления негативных ситуаций» (С.С. Гончарова); тест для определения уровня фрустрированности студентов в учебном процессе (Т.Д. Дубовицкая). Эмпирической базой исследования послужил технолого-экономический факультет Стерлитамакской государственной педагогической академии, г. Стерлитамак. В качестве испытуемых выступили студенты первого курса технолого-экономического факультета, обучающиеся по специальности «технология и предпринимательство», «менеджмент организации», «управление персоналом». Всего 150 человек. Из них 72 девочки и 78 мальчиков.

В результате проведенного экспериментального исследования выявлено следующее (см. рис.1). Уровень фрустрации (Ф) у студентов прямо пропорционально коррелирует с ригидностью (Р) ( $p < 0,01$ ), агрессией (Аг) ( $p < 0,01$ ), тревожностью (Т) ( $p < 0,01$ ), факторами О «спокойствие – тревожность» ( $p < 0,01$ ), Q4 «расслабленность – напряженность» ( $p < 0,05$ ). То есть чем выше уровень фрустрации, тем выше тревожность, ригидность, агрессия, напряжение. Фрустрация обратно пропорционально коррелирует со средним баллом успеваемости (Сб), факторами А «замкнутость – общительность» ( $p < 0,05$ ), MD «адекватность самооценки» ( $p < 0,01$ ), С «эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность» ( $p < 0,01$ ), Q3 «низкий самоконтроль - высокий самоконтроль» ( $p < 0,01$ ), G «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения» ( $p < 0,01$ ), Q1 «консерватизм – радикализм» ( $p < 0,01$ ), уровень субъективного контроля (УСК) ( $p < 0,01$ ), значениями уровня профессиональной направленности (ПН) ( $p < 0,01$ ).

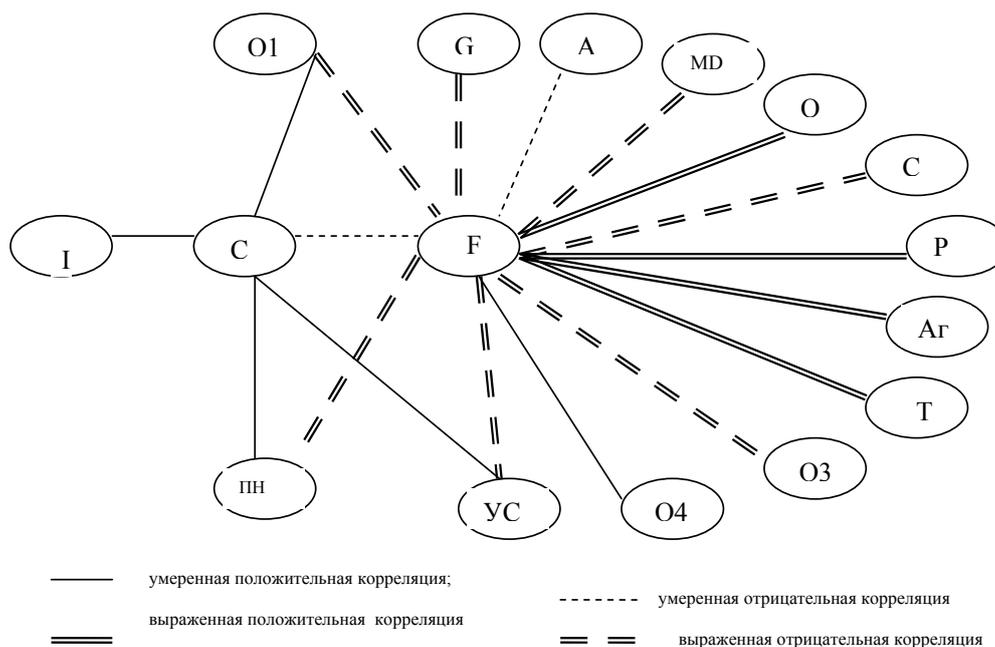


Рис.1. Значимые корреляции среднего балла успеваемости, фрустрации и качеств личности студентов

Следующим этапом нашей работы было выявление личностных различий у успешных и неуспешных в учебе студентов. По результатам экзаменов первой (зимней) сессии мы разделили испытуемых на две группы: успевающие (успешно сдавшие сессию без задолженностей) и неуспевающие (имеющие задолженности) (см. табл.1).

Таблица 1

**Сравнительный анализ личностных качеств успешных и неуспешных студентов в обучении**

Сравниваемые параметры	Успевающие	Неуспевающие	вероятностная ошибка в сравнении по критерию Стьюдента
Сб	3,5	1,94	0,02 *
Т	7,7	7,33	0,58
Ф	7,3	8,79	0,02*
Аг	11,9	12,2	0,72
Р	9,58	11	0,03 *
MD	7	7	0,98
А	8,1	7,5	0,10
В	5,1	4,6	0,05
С	7,5	7,4	0,82
Е	6,4	5,7	0,05
Ф	6	5,7	0,37
Г	8,9	7,6	0,01 **
Н	7,6	7	0,07
И	7	6	0,05
Л	5,4	5,3	0,86
М	6,1	5,5	0,08
Н	5,6	5,2	0,31
О	6,4	6,2	0,63
О1	6,6	5,9	0,04 *
О2	4,9	5,7	0,04 *
О3	7,6	7,3	0,41
О4	5,4	6,1	0,08
ПН	13	10,3	0,01**
УСК	17	14,76	0,01**

\*\* -  $p < 0,01$

\* -  $p < 0,05$

В ходе исследования установлено: неуспевающие студенты, по сравнению с успевающими, более фрустрированы, ригидны, уровень профессиональной мотивации и уровень локус контроля у них значительно ниже ( $p < 0,05$ ), также значимо ниже значения по шкалам G «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения», I «жесткость – чувствительность», Q1 «консерватизм - радикализм», Q2 «конформизм – нонконформизм».

На следующем этапе осуществлялась разработка и реализация тренинговой программы преодоления фрустрации у студентов на начальном этапе обучения. В качестве психологических механизмов, обеспечивающих преодоление фрустрации и конструктивное поведение студентов, нами были определены следующие: 1) осознание фрустраторов; 2) осознание своих деструктивных проявлений фрустрации; 3) уровень стрессоустойчивости и саморегуляции психического состояния; 4) активизация внутренних ресурсных состояний; 5) ассертивность (уверенное поведение); 6) вариативность, гибкость поведения; 7) эмпатия и сплоченность в студенческой группе. Соответственно были подобраны задания и упражнения, направленные на формирование названных механизмов.

Программа тренинга была рассчитана на 24 часа, занятия проходили один раз в неделю. В качестве коррекционно-развивающих методик использовались: деловые и ролевые игры, элементы когнитивно-поведенческой, телесноориентированной, трансперсональной и арттерапии и др. Занятия проводились один раз в неделю по два академических часа.

Так как психологическая поддержка преодоления фрустрации у студентов осуществлялась в целях повышения академической успеваемости, то в качестве экспериментальной группы мы выбрали студенческую группу с самым низким средним баллом за первую (зимнюю) сессию.

В табл. 2 представлены данные, позволяющие провести сравнительный анализ личностных качеств студентов до и после реализации коррекционно-развивающей программы.

Анализ результатов позволил выявить следующие различия в показателях констатирующего и формирующего экспериментов: средний балл успеваемости (Сб) за вторую (летнюю) сессию стал выше на 0,7 балла ( $p < 0,01$ ). У контрольной группы студентов этого же потока средний балл успеваемости в летнюю сессию изменился незначительно. То есть не приходится говорить о том, что летняя сессия по составу предметов была легче, чем зимняя.

Среднее значение баллов по ригидности в экспериментальной группе уменьшилось на 1,6 балла ( $p < 0,01$ ), значения по фактору E «подчиненность - доминантность» стали больше на 1,1 балла ( $p \leq 0,05$ ) (что характеризуется как самостоятельность, настойчивость, независимость, склонность к авторитарному поведению), по фактору Q2 «конформизм - нонконформизм» средний балл уменьшился на 0,9 балла ( $p \leq 0,05$ ) (характеризуется как социабельность, стремление работать и принимать решение вместе с другими людьми, ориентация на социальное одобрение). Также для студентов, прошедших тренинг, свойственны импунитивная (M) реакция (попытка уклониться от упреков, высказанных как другим, так и самому себе, и рассматривать эту фрустрационную ситуацию примиряющим образом), препятственно-доминантный (O-D) тип реакции (подчеркивается препятствие, вызвавшее фрустрацию субъекта, в форме комментария о его жестокости, в форме, представляющей его как благоприятное или же незначительное).

Таблица 2

**Сравнительный анализ личностных качеств студентов экспериментальной группы до и после проведения тренинга**

Оцениваемые параметры	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	Вероятностная ошибка в сравнении по критерию Стьюдента
Сб	2,7	3,4	0,002**
Т	7,6	7,9	0,69
Ф	7,8	6,4	0,13
Аг	12	11,1	0,73
Р	10	8,4	0,01**
MD	7,1	7	0,84
А	7,1	6,9	0,69
В	4,6	5	0,40
С	7	6,7	0,53
Е	5,6	6,7	0,04*
F	6,3	6,2	0,94
G	8,1	8,3	0,66
Н	7	7,4	0,35
I	5,7	5,3	0,55
L	4,7	5,7	0,05
М	5,7	6,1	0,35
N	6,2	5,3	0,11
O	6,8	6,4	0,42
Q1	6	6,1	0,88
Q2	6	5,1	0,04*
Q3	6,9	7,2	0,52
Q4	5,4	5	0,38

\*\* -  $p < 0,01$

\* -  $p < 0,05$

Таким образом, разработанная тренинговая программа позволила существенно снизить уровень фрустрации у студентов и повысить академическую успеваемость в группе.

Результаты проведенного исследования рекомендованы для внедрения в психологическую службу вуза. Психологическая поддержка студентов в преодолении фрустрации осуществляется в следующих направлениях: 1) проведение диагностики фрустрированности студентов в учебном процессе; 2) проведение тренингов по формированию конструктивного поведения в преодолении фрустрации; 3) психологическое просвещение профессорско-преподавательского состава по предотвращению создания фрустрирующих ситуаций в учебном процессе.

**Литература**

1. Бодров В. А. Когнитивные процессы и психологический стресс // Психологический журнал. - Т. 17.-1996.~№4. -С.64-74.
2. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии - 1967.-№6.- С.118-129.
3. Общая психология. Энциклопедический словарь в шести томах / Под общ. Ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. -294 с.
4. Семечкин Н.И. Социальная психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2004. –376 с.
5. Фрустрация, конфликт, защита // Вопросы психологии. -1991.- №6.- С.68 -83.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В психологической науке термин «механизм» долгое время не получал строгого методологического оформления. На основании работ Е.Л. Доценко, рассматривая понятие «психологические механизмы», указываем, что в нем сливаются образно-метафорические описания и научное представление о внутриспихических процессах, обеспечивающих эффективность психологического воздействия, и вслед за этим определяем психологические механизмы как «целостный набор психических состояний и процессов, реализующих движение к некоторому результату в соответствии со стандартной или часто встречающейся последовательностью».

Ключевые слова: формирование, мотивация, психологические механизмы становления профессиональной деятельности, психологическая поддержка, динамика профессионального становления преподавателя в вузе.

Bojtsova N.V.

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF FORMATION MOTIVATIONS OF PROFESSIONAL WORK THE TEACHER OF THE HIGHER SCHOOL

Abstract: In a psychological science the term “mechanism” long time did not receive strict methodological registration. On the basis of E.L.Dotsenko’s works, considering concept «psychological mechanisms», we specify that in it is figurative-metaphorical descriptions and scientific representation about the intramental processes providing efficiency of psychological influence and after this the complete set of mental conditions and the processes realising movement to some result according to standard or often meeting sequence »is defined psychological mechanisms as« merge.

Key words: building, motivation, psychological mechanisms of the formation of professional activity, psychological support, the dynamics of teacher professional development at the university.

Важный аспект понятия «механизм» выявляет в отношении психологических механизмов Л.И. Анциферова, связывая это понятие не столько с реализацией и воспроизведением функций системы, сколько с их изменениями, ведущими к прогрессивному или регрессивному развитию самой системы, повышающими или снижающими уровень ее организации. В связи с этим она характеризует психологические механизмы как «закрепившиеся в психологической организации личности функциональные способы ее преобразования, в результате которых появляются различные психологические новообразования, повышается или понижается уровень организованности личностной системы, меняется режим ее функционирования». (Анциферова Л.И., 1981, с. 7).

Особого внимания заслуживает системный подход к механизмам изучаемых явлений и процессов, в рамках которого внимание исследователя фокусируется главным образом на прогрессивных изменениях в развитии, повышающих организационный уровень системы и, соответственно, уровень продуктивности процессов деятельности.

В этой связи под психологическими механизмами развития мотивации профессиональной деятельности преподавателя вуза мы понимаем совокупность профессиональнонаправленных прогрессивных воздействий системы специализированного личност-

ного обучения, приводящих к реализации личностно-профессионального становления преподавателя высшей школы.

В рамках мотивации профессиональной деятельности преподавателя вуза действие психологических механизмов детерминировано включенностью преподавателя в единое социальное профессиональное пространство (целое), т.е. оформление и достраивание в сознании преподавателя совокупного образа профессиональной действительности (профессиональной картины мира), принадлежностью которого и является комплекс социально-профессиональных представлений.

Механизм *воздействия системы социально-профессиональных представлений на формирование Я-концепции субъекта мотивации профессиональной деятельности* выделяется нами на основании содержания эталонов и образов продуктивной профессиональной деятельности, построенных с учетом социально-профессиональных представлений, оказывающих влияние на подструктуру «Я-профессиональное» субъекта мотивации профессиональной деятельности преподавателя вуза. Функционирование данного механизма обеспечивает разрешение противоречий между уровнем профессионального развития преподавателя и социальной потребностью в его реализации, а также гуманно-личностным потенциалом субъекта профессионального становления и его осуществлением.

Действие данного механизма мотивации профессиональной деятельности преподавателя вуза было бы неполным, если бы оно не дополнялось действием механизма удовлетворения актуальной мотивации субъекта в системе мотивации профессиональной деятельности преподавателя вуза. Осуществление данного механизма подкрепляется содержательными и теоретико-методологическими особенностями развития мотивации профессиональной деятельности.

Немаловажное значение в системе мотивации профессиональной деятельности преподавателя вуза имеет социально-психологический механизм учета характеристик профессионально ориентированного группового взаимодействия.

Известно, что разные групповые эффекты способны корректировать и актуализировать разнообразные образовательные, воспитательные и развивающие воздействия. Так, в психологической литературе достаточно полно концептуализированы терапевтические факторы групповой работы. Обобщая опыт работ, посвященных данной тематике, И. Ялом выделяет следующую совокупность подобных факторов: вселение надежды, универсальность переживаний, снабжение информацией, альтруизм, развитие навыков социализации, имитационное поведение, межличностное научение, сплоченность группы, экзистенциальные факторы и т.д.

При осуществлении повышения мотивации профессиональной деятельности групповая работа является условием интенсификации коллективного разума, взаимопомощи, творчества. При групповой форме общения создаются лучшие условия для саморазвития. Такая форма занятия укрепляет межличностные отношения и взаимопонимание. Преподаватели лучше понимают друг друга.

Кроме того, в отечественной социальной психологии раскрыт принципиально важный аспект группового взаимодействия, содержащийся в работах А.С. Макаренко. По его мнению, групповая работа — это признак коллектива, деятельность которого характеризуется социально-позитивной направленностью, отвечающей потребности общества.

Процессуальной основой осуществления механизма учета характеристик профессиональной мотивации взаимодействия в рамках развития мотивации профессиональной деятельности преподавателя вуза являются: универсальность переживаний — внесение своих чувств, состояний, представлений, знаний с аналогичными психологическими образованиями участников группового взаимодействия; альтруизм, поддерживающее отношение — оказание психологической поддержки, обретение уверенности в действиях

(для себя и для партнера по групповой работе); социальное научение — развитие базовых социальных умений взаимодействия в решении профессиональных задач; подражание, имитация, совместное научение — «примеривание» на себя паттернов поведения других участников профессиональной мотивации, экспериментирование со своим поведением, выработка новых навыков и алгоритмов; вселение надежды и позитивные ожидания от работы в группе - удовлетворение от осуществления профессиональнонаправленного развития в процессе повышения мотивации и понимание важности его осуществления для эффективного трудового взаимодействия. Подобная организация развития мотивации способствует реализации корреляционных взаимосвязей Я-концепции субъекта с Я-концепциями других участников профессиональной мотивации взаимодействия.

Действие данного механизма имеет компиляторный характер воздействия на формирование «Я-профессиональное» субъекта мотивации профессиональной деятельности, обеспечивая самоидентификацию, самоопределение, направление траекторий профессиональнонаправленного саморазвития и самосовершенствования в процессе осуществления совместного профессионально ориентированного взаимодействия.

Выявленные механизмы в своем «сцеплении» обеспечивают функционирование механизма реализации смысла осуществления профессиональнонаправленного становления субъекта в системе мотивации профессиональной деятельности.

Данный механизм образует единство элементов и уровней, обеспечивающих функционирование личности как целого для осуществления профессиональнонаправленного самосовершенствования и саморазвития. Механизм реализует воздействие на формирование Я-концепции субъекта и на личность в целом, включая ее мотивационные, когнитивные, эмоциональные, волевые, аксиологические, актуальные и индивидуально-психологические особенности и возможности.

К социально-перцептивным механизмам развития мотивации профессиональной деятельности преподавателя мы отнесли: децентрацию, идентификацию, эмпатию и коммуникативную рефлексию.

Децентрация проявляется в способности субъектов взаимодействия учитывать точки зрения друг друга в процессе общения. В результате исследования, проведенного А.А. Бодалевым, было установлено, что степень децентрации субъектов общения находится в тесной корреляционной взаимосвязи с типом коммуникативного воздействия. Величина децентрации при кооперативном воздействии меньше, чем при конкурентном воздействии. Кроме того, есть все основания полагать, что проявление децентрации зависит от межличностных отношений между субъектами коммуникативного взаимодействия (Бодалев А.А., 1996, с. 46).

Идентификация представляет собой такой способ познания партнера по общению, при котором предположения о внутреннем состоянии другого соотносятся при попытке поставить себя на его место. При идентификации происходит уподобление себя другому партнеру, отражение норм ценностей, поведения, вкусов, привычек, особенностей, отражаемых или воспринимаемых в общении лиц.

Аффективной формой идентификации является эмпатия. Основаниями эмпатии являются сопереживание, сочувствие и соучастие. Однако, опираясь на результаты исследования Н.В. Копыловой, мы считаем, что, в отличие от установившейся точки зрения, эмпатия сводится лишь к эмоциональному отклику. Она имеет такую же структуру, как и общение, и включает в себя поведенческий, эмоциональный и когнитивный компоненты.

Итак, действие описанных социально-перцептивных механизмов способствует решению проблем профессионального развития и становления преподавателя: формированию совокупности профессионально ориентированных интерактивных умений и навыков, необходимых для достижения эффективных результатов профессионального взаимодей-

твия. Данное отождествление реализуется в процессе общения субъекта с другими участниками проблемного группового взаимодействия, интенсифицируя работу механизма коммуникативной рефлексии («Я-реальное — глазами других», т.е. совокупности объективных впечатлений, которые возникают о данном субъекте у его окружения). Механизм обратной связи транслирует субъекту коллективное положительное или отрицательное восприятие особенностей его личностных качеств, степени сформированности навыков и умений, общий уровень и состояние профессионального развития.

Рефлексивная природа механизма обратной связи направлена на реализацию субъектом личностно-профессионального самопознания, на эмоциональное и рациональное осмысление своего поведения, качеств, действий, результатов деятельности, понимание своей внутренней сущности в процессе профессиональной деятельности. На основании данного механизма преподаватель принимает решение об изменении, коррекции, интенсификации или поддержке направлений осуществления профессионально ориентированного саморазвития и совершенствования в рамках повышения мотивации профессиональной деятельности.

Осмысление и переосмысление траекторий профессионального развития имеет тесную взаимосвязь (обратную связь) с механизмом рефлексивно-творческой саморегуляции в системе повышения мотивации профессиональной деятельности.

Рефлексивная саморегуляция и творческая активность в системе повышения мотивации в своем единстве активизируют личностный потенциал преподавателя для его дальнейшего саморазвития и самосовершенствования, используя все наличные психические возможности личности в качестве средств личностно-профессионального саморазвития.

Процессуальными компонентами реализации механизма рефлексивно-творческой саморегуляции в системе развития мотивации профессиональной деятельности выступают свойства самоконтроля как совокупности воспитательно-волевых, временно-координирующих воздействий личности. К данным компонентам мы можем отнести самоотчет и самоприказ.

В конечном итоге механизмы обратной связи и рефлексивно-творческой саморегуляции имеют тесную связь с совокупностью психологических механизмов развития мотивации профессиональной деятельности, проявляющихся на всех уровнях профессиональной мотивации.

По своей природе группа данных механизмов имеет интегративный характер, связующий воедино деятельность по осуществлению повышения мотивации профессиональной деятельности.

К психологическими механизмам системы развития мотивации профессиональной деятельности мы отнесли: механизм реализации личностного потенциала будущего специалиста через самореализацию в системе повышения мотивации профессиональной деятельности; механизм новообразования личности через профессиональную культуру; механизм гуманизации траекторий профессионального становления в системе повышения мотивации профессиональной деятельности; механизм развития компетентности; механизм технологизации и алгоритмизации, механизм интенсификации активности преподавателя.

Действие механизма реализации профессионально-личностного потенциала будущего специалиста через самореализацию в системе повышения мотивации профессиональной деятельности по своему содержанию тесно связано с одним из методологических принципов психологического знания: единства потенциального и актуального, и опосредовано теоретико-методологическими особенностями проектируемой стратегии развития мотивации. Сущность данного механизма основана на принципе единства потенциального и актуального (Рубинштейн С.Л., 1957). Это, по мнению А.А. Деркача,

---

---

позволило рассматривать личность как «проективную, перспективную, не исчерпывающуюся наличными данными систему».

Механизм реализации личностного потенциала будущего специалиста через самореализацию в системе развития мотивации профессиональной деятельности обеспечивает возможности оптимизации процессов профессионального развития и самосовершенствования.

Обзор научной литературы позволяет утверждать, что степень самореализации и способа социально-профессиональной деятельности напрямую связана с укорененностью личности в профессиональной культуре, т.е. со степенью профессиональной культуры личности.

Поскольку в психологии системообразующим основанием является личность, то, как отмечает А.А. Деркач, «необходимо ставить проблему культуры личности как результата ее развития и как способа деятельности» (Деркач, 1999, с. 108), «критерием культуры личности становится дальность и конструктивность ее собственного самовыражения, самореализации и того способа социально-профессиональной деятельности, которым она осуществляет эту деятельность» (Деркач А.А., 1999, с. 110).

Применительно к системе повышения мотивации профессиональной деятельности, действие механизма новообразования личности через профессиональную культуру также опосредовано действием профессиональной мотивации, способствующей формированию и достраиванию профессиональной картины мира. «Я-профессиональное» представляется нами как ориентир профессиональнонаправленного саморазвития и самосовершенствования преподавателя высшей школы.

В прямой связи с рассмотренным механизмом находится механизм гуманизации траекторий профессионального становления в системе повышения мотивации профессиональной деятельности.

Действие данного механизма опосредуется спецификой психологического знания. При этом, согласно принципу гуманизма, в качестве высшей ценности признается сам человек, взятый не только как профессионал и как личность, но и индивид, ввиду признания приоритетности таких ценностей, как здоровьесбережение, оптимизм, трудоспособность и т.д. (Деркач А.А., 1999).

В целом же принципы и ценности гуманизма направлены на три варианта поддержки личности: 1) признание ее качества как субъекта и ее способности самостоятельно разрешать жизненные противоречия; 2) «раскрепощение», актуализация ее интеллектуальных возможностей, ее сознания как способов, владение которыми дает возможность личности оптимально разрешать противоречия; 3) моделирование для личности естественных или искусственных ситуаций, в которых она поднимается на новый уровень раскрытия своих возможностей (Деркач А.А., 1999, с. 114).

Интегративным психологическим механизмом, имеющим в своей основе механизмы оптимизации и движения субъекта к вершине своего профессионализма и субъектно-личностного развития, будет являться механизм развития компетентности в системе повышения мотивации профессиональной деятельности. Данный механизм будет способствовать расширению профессиональной сферы преподавателя, формированию умений и навыков, расширяющих возможности преподавателя по разрешению круга вопросов профессиональной деятельности, пополнению системы профессиональных знаний.

Функционирование механизма *интенсификации активности преподавателя в рамках профессиональной деятельности* связано с расширением его субъектных позиций в процессе развития мотивации. Механизм имеет основополагающее методологическое значение всей стратегии развития в целом, создает условия осуществления внешней и внутренней детерминации: разрешение противоречий между внутренними потребностями

ми и социально-профессиональной детерминацией.

Реализация данного механизма тесно сопряжена с механизмом технологизации и алгоритмизации развития мотивации профессиональной деятельности. Сущность функционирования механизма имеет ярко выраженную комплексную психолого-дидактическую природу. Так как понятие алгоритма выражает конструктивный способ осуществления деятельности, которая развертывается согласно намечаемым и разрабатываемым стратегиям, то построение продуктивного алгоритма повышения мотивации профессиональной деятельности служит главным средством достижения его оптимальности.

Главная трудность алгоритмизации заключается в том, что, как признает А.А. Деркач, «не всякая информация технологична», в связи с этим возникает проблема разработки соответствующего алгоритма, который бы переводил интегративный процесс в технологическое состояние по определенной системе правил, действий, операций» (Деркач А.А., 1999, с.248). Действие данного механизма на дидактическом уровне можно описать как реализацию механизма рационального проектирования повышения мотивации профессиональной деятельности, проявляющегося в отборе теоретико-методологических, процессуальных, содержательных, временных и процессуальных средств организации проблемного взаимодействия как среды саморазвития.

Для определения ведущих психологических механизмов профессиональной мотивации преподавателей высшей школы на разных возрастных этапах было проведено лонгитюдное исследование. Исходя из сущностной характеристики мотивации профессиональной деятельности преподавателя вуза, исследование было основано на восьми механизмах развития профессиональной мотивации. Это: 1) механизм реализации личного потенциала будущего специалиста через самореализацию в системе повышения мотивации профессиональной деятельности; 2) механизм единства потенциального и актуального; 3) механизм новообразования личности через профессиональную культуру; 4) механизм гуманизации траекторий профессионального становления в системе повышения мотивации профессиональной деятельности личности; 5) механизм развития компетентности; 6) механизм интенсификации активности преподавателя мотивов; 7) механизм технологизации и алгоритмизации; 8) механизм рационального проектирования повышения мотивации профессиональной деятельности.

В эксперименте принимали участие 120 преподавателей, которые были разделены по возрасту и стажу на три группы. В первую группу вошли преподаватели до 30 лет, со стажем работы менее 5 лет; во вторую – преподаватели от 30 до 40 лет, со стажем работы от 5 до 10 лет; а в третью – преподаватели от 40 до 50 лет, со стажем работы от 10 лет и выше. Результаты опроса показывают, что у преподавателей разного возраста и стажа ведущими оказываются разные психологические механизмы мотивации профессиональной деятельности.

Результаты исследований представлены в таблице значений множественного коэффициента корреляции психологических механизмов.

Таблица

**Значений множественного коэффициента корреляции психологических механизмов.**

группа по стажу			
группа работы	1	2	3
факторов			

1	0,966015	0,702511	0,60141
2	0	0,647288	0,637808
3	0,959539	0,649207	0,555823
4	0,60092	0,515713	0,490964
5	0,698371	0,337519	0,614408
6	0,976884	0,568882	0,606174
7	0,925241	0,708828	0,719511
8	0,861917	0,678957	0,577541

Для более наглядного представления выявленной зависимости обратимся к следующему рис. 1.

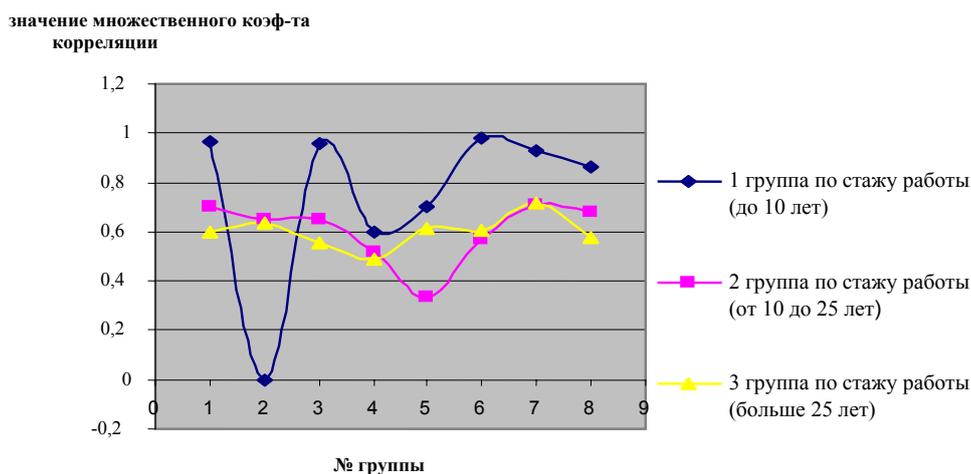


Рис. 1. Зависимость рассматриваемых психологических механизмов от возраста и стажа работы преподавателя.

Как видно из графика, представленного на рис. 1. и соответствующих данных таблицы, можно сделать следующие выводы.

По результатам исследования, для первой группы преподавателей (в возрасте до 30 лет со стажем работы менее 5 лет) наиболее значимы психологические механизмы мотивации профессиональной деятельности преподавателя высшей школы: *механизм новообразования личности через профессиональную культуру, механизм реализации личностного потенциала будущего специалиста через самореализацию в системе повышения мотивации профессиональной деятельности и механизм интенсификации активности преподавателя*, наименее значимые – *механизм единства потенциального и актуального и механизм гуманизации траекторий профессионального становления в системе повышения мотивации профессиональной деятельности*.

На вторую группу преподавателей (в возрасте от 30 до 40 лет со стажем работы от 5 до 10 лет) наибольшее влияние оказывают *механизм реализации личностного потенциала будущего специалиста через самореализацию в системе повышения мотивации профессиональной деятельности и механизм технологизации и алгоритмизации*, наименьшее влияние – *механизм развития компетентности*.

На третью группу преподавателей (в возрасте от 40 до 50 лет со стажем работы от 10 лет и выше) наибольшее влияние оказывает *механизм технологизации и алгоритмизации*, а наименьшее – *механизм гуманизации траекторий профессионального становления в системе повышения мотивации профессиональной деятельности личности*. Надо заметить, что с увеличением стажа преподавателей значение всех групповых признаков уравнивается, в отличие от преподавателей с наименьшим стажем.

Итак, ведущие психологические механизмы профессиональной деятельности преподавателя высшей школы неодинаковы на разных стадиях профессионализации.

На стадии выбора профессии у преподавателей в возрасте до 29 лет складывается интерес к содержанию будущей профессии, понимание значимости профессии и профессиональное призвание, стремление войти в определенную профессиональную общность, возникают профессиональные ожидания. Это - этап адаптации человека к профессии, когда происходит первичное усвоение социальных и профессиональных норм, приспособление к условиям, процессам трудовой деятельности, дальнейшее развитие самоопределения в избранной профессии и правильности выбора профессионального пути, согласование жизненных и профессиональных целей и установок, формирование значимых черт личности профессионала, развитие профессионально важных качеств, специальных способностей, эмоционально-волевых качеств. Он соответствует стадии ассимиляции и представляет собой период становления молодого специалиста. На данном этапе в профессиональной сфере деятельности ведущими отношениями с коллегами будут отношения коллеги-наставника и молодого специалиста

На стадии профессионального обучения у преподавателей в возрасте от 30 до 40 лет начинается адаптация как приспособление личности к профессии, уточнение своих профессиональных притязаний, возможно - охлаждение интереса к избранной профессии, намечается принятие роли профессионала.

На наш взгляд -это этап самоактуализации человека в профессии, развития профессионала. Происходит совершенствование личностной структуры профессионала (практического мышления, восприятия, памяти, психомоторики, характерологических черт, способностей и т. д.), формирование методов и способов психологического обеспечения трудового процесса, развитие приемов самооценки, саморегуляции, самосовершенствования и т.д. На этой стадии становления профессионала преподаватель состоялся как специалист, обладающий практическим опытом, или не состоялся, в силу отсутствия к этому соответствующей мотивации. В любом случае в это время происходит анализ накопленного опыта, извлечение из него определенных уроков, осознанное усиление своих позитивных качеств, сглаживание негативных, осознанная апробация и закрепление успешных методов работы, укрепление индивидуального стиля. Определяется собственное внутреннее отношение к себе как к профессионалу, человек определяется окончательно в выборе своей профессиональной деятельности. Это дает основания предполагать, что человек либо останется в данной профессиональной сфере и будет стремиться к поиску все больших возможностей профессиональной самореализации, либо постарается изменить область профессиональной деятельности.

На стадии практического овладения профессией у преподавателей в возрасте от 40 до 51 года углубляется адаптация, происходит корректировка профессиональных мотивов и целей, утверждаются мотивы овладения высокими нормами и образцами профессионального мастерства, появляется первая удовлетворенность трудом, возникают мотивы самореализации личности в труде, а также возрастает число побуждений в мотивационной сфере, усложняется их иерархия. Данный этап можно охарактеризовать как этап свободного владения человеком профессией, проявляющегося в форме мастерства, реализации профессионала. Происходит усвоение высоких стандартов, воспроизведение на хорошем уровне кем-то ранее созданных методических рекомендаций, разработок, инструкций, частичная реализация профессионального потенциала, стабилизация основных операционных структур, личностные черты носят, как правило, устойчивый характер, облик личности построен, достаточно хорошо

выражена компенсация некоторых психических функций, корректируются жизненные цели. Преподаватель решает весь диапазон профессиональных задач в нормальных и нестандартных условиях, обладает специальными умениями, выделяется универсализмом, вырабатывает свой индивидуальный стиль деятельности, имеет высокий разряд, категорию, звание.

На стадии расцвета профессиональной деятельности укрепляются мотивы индивидуального вклада в профессию и профессионального творчества, усиливается смыслотворчество в профессии как поиск все новых смыслов профессии для себя, преобладает конструктивная мотивационная тенденция, ориентирующая человека на созидание.

Этап суперпрофессионализма, продуктивности у преподавателей в возрасте от 51 года и старше определяется как этап свободного владения профессией в форме творчества, свободного владения несколькими профессиями и приемами перехода, переключения от одной к другой, творческого самопроектирования себя как личности профессионала. Обладая всеми качествами предыдущего возрастного периода, преподаватель становится мастером своего дела, широко известен в профессиональном сообществе, отрасли, имеет высокий чин, категорию, звание, ученую степень, с его мнением все считаются. Происходит обогащение специалистом опыта своей профессии за счет личного творческого вклада, внесения авторских находок, усовершенствований. Наличие богатого опыта, умения, привлечение помощников компенсируют возможную потерю здоровья, сил, активности. Дальнейшая деятельность приводит к достижению вершин в развитии своей личности, преподаватель становится наставником, авторитетным мастером своего дела, у которого можно поучиться, его окружают последователи, ученики, которым он передает свои знания, опыт.

На стадии завершения профессиональной деятельности, ухода из профессии может наблюдаться либо мотивация к самореализации личности в новых формах деятельности — наставничестве, мемуарах, либо проявляется защитная мотивация избегания неприятностей, противопоставление профессиональным интересам молодежи, регресс. Иными словами, на отдельных стадиях профессионализации происходит то или иное изменение состава мотивации, структуры мотивационной сферы, изменяется «вес», доминирование отдельных побуждений.

### **Литература**

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. - 367 с.
2. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения. - М.: Флинта; Наука, 1998. - 168 с.
3. Бодалев А.А. Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения // *Вопр. психол.* - 1989. - № 6. - С. 71-81.
4. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. - 286 с.
5. Деркач А.А. Профессиональное самосознание руководителей образовательных учреждений: теория, методология, практика / А. А. Деркач, О.В. Москаленко; РАГС. - М., 1999.
6. Климов Е.А. Введение в психологию труда. - М.: ЮНИТИ, 1988. - 295с.
7. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя // *Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности* / Ленингр. гос. ун-т. - Л., 1967. — 170 с.
8. Орлов А.Б. Проблема мотивации в зарубежных теориях социального научения // *Мотивация личности.* — М., 1982. - С. 17-29.
9. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова - М.: Академия, 2001. - 480 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Учпедгиз, 1946. - 704 с.

## **ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПОГРАНИЧНОГО ПРОФИЛЯ: ПРИЧИННАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ, ДИНАМИКА**

Аннотация. В работе представлены результаты исследования динамики психических состояний у курсантов образовательного учреждения пограничного профиля. Показано, что курсанты образовательных учреждений пограничного профиля находятся под влиянием различных факторов, в том числе особенностей обучения в военном институте. Обнаружено, что эти факторы влияют на динамику и проявление их психических состояний в ходе учебных занятий и временных периодов учебного года.

Ключевые слова: типичные психические состояния военнослужащих, военная психология, динамика психических состояний, ситуативные факторы учебной деятельности, диагностика психических состояний.

Lysenko J.N.

PSYCHIC STATES OF THE CADETS OF EDUCATIONAL INSTITUTION BOUNDARY PROFILE: FACTORS, DYNAMICS

Abstract. In this work the results of the analysis of psychic state dynamics of cadets of educational institution of boundary profile is produced. It is shown that the cadets are under influence of different factors, including the peculiarities of educational process in educational institution of boundary profile. It was concluded that these factors influence on the dynamics and psychic states during the study process and during the educational process.

Key words: typical mental states of troops, military psychology, the dynamics of mental states, situational factors training, diagnosis of mental states.

При подготовке кадров для пограничных органов важное значение имеет научно обоснованное представление о психических состояниях субъектов учебного процесса. В русле общей психологии считается доказанным утверждение о том, что психические состояния во многом определяют эффективность функционирования психики в целом и, как следствие, продуктивность реальной деятельности конкретного субъекта. Истинность данного тезиса была проверена применительно к учебному процессу в образовательном учреждении пограничного профиля.

В контексте данной статьи под психическими состояниями понимается целостное проявление особенностей психики конкретного индивида, отражающее её функциональные возможности в некоторый период времени. Определенное психическое состояние является производным от психического процесса уравнивания человека как личности и организма с внешней и внутренней средой. Другими словами, психические состояния курсантов в учебном процессе отражают функциональные возможности психики в конкретный период учебного времени и реализуют ряд функций по организации учебно-педагогического взаимодействия. Оптимальные психические состояния повышают эффективность учебного процесса.

Анализ результатов анкетирования и наблюдения позволяет утверждать, что причины возникновения психических состояний курсанта могут быть объединены в две группы: внешние (условия среды, субъективное восприятие ситуации, общественная жизнь, характер воспитания, изменчивость получаемых жизненных впечатлений и т.д.) и внутренние (индивидуальные особенности, потребности, возможности, физическое состояние,

психическое состояние, предшествующее рассматриваемому или более отдаленное), а также взаимовлияние двух групп факторов.

В связи с тем, что совокупность групп факторов обладает большой вариативностью и подвижностью, представляется возможным предположить, что психическое состояние курсанта, в зависимости от влияния вышеперечисленных факторов, претерпевает определенные изменения. Характер и направленность этих изменений составляют суть динамики психических состояний.

Результаты теоретического анализа существующих подходов исследования динамики психических состояний позволили объединить их в два направления: 1) психические состояния как относительно устойчивые явления психики (статический подход) (Прохоров А.О., Маклаков А.Г.); 2) психические состояния как временная характеристика психики человека (динамический подход) (Куликов Л.В., Еникеев М.И., Барабанщиков А.В., Левитов Н.Д., Марищук В.Л.).

В контексте данной статьи наиболее близок автору динамический подход к исследованию психических состояний. В русле данного подхода динамику психических состояний курсантов образовательного учреждения пограничного профиля представляется возможным рассматривать в совокупности проявлений как доминирующих, так и актуальных психических состояний. Однако с точки зрения реальной педагогической практики и возможностей современного арсенала методических средств психологии актуальные психические состояния в большей степени поддаются диагностике и оптимизации. Поэтому в рамках данной статьи представляется целесообразным сделать основной акцент на изучении динамики актуальных психических состояний курсантов образовательного учреждения пограничного профиля.

Под актуальными психическими состояниями курсанта в данной статье понимается достаточно изменчивый компонент психики личности курсанта, который проявляется на протяжении небольшого отрезка времени в индивидуальном для каждого курсанта диапазоне.

Развивая данную мысль, представляется возможным рассмотреть факторы, обуславливающие диапазон актуальных психических состояний курсанта в течение дня. Среди них можно назвать следующие: 1) взаимоотношения с командирами, преподавателями и сокурсниками; 2) интенсивность учебных занятий; 3) достижение/недостижение кратковременной цели; 4) санитарно-гигиенические и другие условия проведения учебных занятий.

В соответствии с высказанными выше взглядами, при проведении исследования автор опирался на предположения о том, что актуальные психические состояния находятся в зависимости от вышеперечисленных факторов и соответственно, динамика психических состояний курсанта будет зависеть: 1) от особенностей обучения в образовательном учреждении пограничного профиля; 2) от временного периода обучения; 3) от формы учебного занятия.

Исходя из вышеизложенных теоретических представлений, **цель** настоящего исследования состоит в изучении динамики психических состояний курсантов образовательного учреждения пограничного профиля. Достижение цели предполагает решение следующих задач: 1) определение наиболее типичных психических состояний, переживаемых курсантами разных курсов на этапах обучения; 2) исследование их динамики, детерминированной формой учебных занятий, особенностями и временным периодом обучения.

В исследовании принимали участие 150 курсантов мужского пола в возрасте от 17 до 22 лет, 50 преподавателей мужского и женского пола от 22 до 45 лет, состоящих на военной службе и проходящих службу по гражданскому контракту.

Исследование проходило с февраля по декабрь 2007 года в 2 этапа. На первом этапе с помощью анкеты, разработанной автором, была получена общая информация о ти-

пичных психических состояниях курсантов. В качестве респондентов на данном этапе выступали преподаватели и курсанты с 1 по 5 курс. Анализ результатов анкетирования осуществлялся по трем смысловым блокам: 1) причинная обусловленность возникновения психических состояний у курсантов; 2) факторы, влияющие на психические состояния курсантов; 3) частота их возникновения. На втором этапе для оценки динамики психических состояний курсантов в течение семестра применялась методика «Дифференцированная самооценка функционального состояния» В.А.Доскина, Н.А.Лаврентьева, М.П.Мирошникова, В.Б.Шарай (1973) [9,14]. Кроме того, на этапе исследования применялись методы включенного скрытого наблюдения, беседы, анализ результатов деятельности.

Результаты исследования обрабатывались с помощью прикладных программ SPSS, Excel. Оценка значимости статистических различий осуществлялась с помощью критериев Спирмена и  $\chi^2$ Пирсона.

### Результаты исследования

Основываясь на полученных в ходе анкетирования курсантов и преподавателей данных, результатах анализа деятельности субъектов образовательного процесса представляется возможным выделить специфические особенности образовательных учреждений пограничного профиля. К числу основных особенностей учебного процесса, следует отнести: 1) повышенную требовательность к выработке у обучаемых таких черт, как точность, скорость, устойчивость, собранность, организованность и ответственность; 2) зависимость успешности выполнения учебных и служебных задач (несение внутренней и караульной службы, учения, групповые занятия) от слаженности коллектива курсантов, взаимоотношений внутри него; 3) обязательный, а иногда и принудительный характер учебной деятельности; 4) обучение на высоком уровне трудности, условия обучения по военным дисциплинам максимально приближены к реальной обстановке на государственной границе.

**Типичные психические состояния курсантов образовательного учреждения пограничного профиля.** Под типичными в рамках данного исследования понимаются такие психические состояния, которые доминируют у большинства курсантов на протяжении большей части периодов обучения. Данные психические состояния представляется возможным рассмотреть с двух позиций: полярности и принадлежности к определенной группе. Из общей психологии известно, что психические состояния бывают двух полярностей: положительными и отрицательными. И те, и другие проявляются у курсантов в ходе учебного процесса. Согласно личностно-деятельностному подходу всю совокупность психических состояний представляется возможным объединить в группы по следующим основаниям: 1) волевые (решительность-нерешительность, сосредоточенность-рассеянность, лень-активность и др.); 2) деятельностные (готовность, возбуждение-торможение, апатия-интерес); 3) состояния общения (симпатия-антипатия, откровенность-скрытность); 4) тонические (утомление, монотония, сонливость-бодрость); 5) эмоциональные (радость-печаль, тревога-спокойствие, удовлетворение-неудовлетворение, подъем-упадок); 6) интеллектуальные (интерес-безразличие, напряжение-расслабление).

В ходе исследования было установлено, что количество типичных психических состояний различных групп, детерминированных особенностями учебного процесса, у курсантов образовательного учреждения пограничного профиля различно (см.табл.1). Как следует из таблицы, в ходе учебного процесса курсантам свойственны как положительные, так и отрицательные психические состояния. В то же время положительные и отрицательные психические состояния, переживаемые курсантами, относятся к различ-

ным группам. Так, большая часть положительных психических состояний, переживаемых курсантами в ходе учебного процесса, относится к следующим группам: состояния общения (94%), интеллектуальные (88%), эмоциональные (83%), деятельностные (72%). В то время как среди отрицательных психических состояний (62%) доминируют состояния, относящиеся к тонической группе. Интересен факт, что среди психических состояний волевой группы, переживаемых курсантами, встречаются состояния как отрицательного (50%), так и положительного спектра (50%), в равной степени.

Таблица 1.

**Частота проявления типичных психических состояний различных групп у курсантов ( в процентах)**

Группы психических состояний	Полярность психических состояний	
	Положительные	Отрицательные
1. Деятельностные	72	28
2. Состояния общения	94	6
3. Тонические состояния	38	62
4. Эмоциональные	83	17
5. Интеллектуальные	88	12
6. Волевые	50	50

Преобладание положительных состояний группы состояний общения (симпатия, откровение, заинтересованность), вероятно, является следствием удовлетворения в ходе учебно-педагогического взаимодействия потребности курсанта в общении. Доминирование у курсантов психических состояний эмоциональной группы (подъем, вдохновение) в ходе учебного процесса предположительно может быть связано с позитивным настроением и активной позицией педагогов. Высказанное предположение объясняется тем, что учебно-педагогическое взаимодействие – это не только передача знаний, умений и опыта, это еще и психологический контакт. Психологический контакт, который устанавливается между преподавателем и курсантами, представляет собой своего рода общность психических состояний, которая вызывает взаимопонимание в совместной учебно-педагогической деятельности и связана с обоюдной заинтересованностью и доверием друг к другу сторон взаимодействия. Психологический контакт инициирует эмоциональное сопереживание. В основе эмоционального сопереживания лежит психическое явление “заражения”. Так, когда педагог на занятии занимает активную позицию, это может способствовать возникновению позитивного психического состояния у курсантов.

Преобладание положительных психических состояний интеллектуальной (интерес, удовлетворение) и деятельностной группы (готовность, увлеченность) обусловлено: 1) разнообразием учебной программы: в расписании чередуются различные формы занятий по гражданским и военным предметам; 2) высокой мотивацией к обучению курсантов, особенно младших курсов, в связи с желанием «удержаться» в институте; 3) соответствием достигнутого и предполагаемого курсантом результата учебного занятия.

Среди отрицательных психических состояний, переживаемых курсантами, преобладают состояния тонической группы (сонливость, монотония, утомление) (62%). Что может быть обусловлено несоблюдением курсантами режима сна и отдыха, потерей новизны обучения на старших курсах, переадаптированностью к условиям обучения и т.д.

В ходе исследования было установлено, что психическое состояние курсантов зави-

сит не только от общих особенностей учебного процесса, но и от определенной формы учебных занятий (см. табл.2). Так, специфика каждой формы учебного занятия способствует возникновению того или иного психического состояния курсанта. Было зафиксировано, что количество позитивных психических состояний всех групп превышает количество негативных по всем формам учебных занятий, но в разном соотношении.

Таблица 2

### Психические состояния курсантов на разных формах занятий

Виды психических состояний	Формы учебных занятий				
	Лекция	Групповое занятие	Практическое занятие	Семинар	Экзамен (Зачёт)
Интерес	8	6	12	1	3
Сосредоточенность	3	6	4	7	12
Скука	6	2	3	1	0
Неудовлетворенность	0	1	1	5	1
Готовность	4	4	4	7	11
Подъем	4	3	5	1	3
Напряжение	0	2	3	3	10
Агрессия	0	1	2	3	2
Безразличие	4	3	2	1	1
Общее количество (в %)					
- позитивные	17,1	16,8	23,9	14,9	27,1
- негативные	17	15	19	22,8	24,5

Так, в ходе экзаменов (зачетов) (24,5%) и семинарских занятий (22,8%) отмечается наибольшее количество проявления негативных психических состояний. Переживания негативного спектра в ходе контрольных форм занятий могут быть объяснены тем, что они представляют собой значимую ситуацию для большинства курсантов, в особенности для курсантов с высокой мотивацией к обучению. Попадая в значимую для себя ситуацию, личность испытывает некоторые переживания, которые, как можно предположить, по крайней мере, на начальном этапе будут носить негативный характер. Несмотря на то, что влияние контрольных форм занятий на психическое состояние курсантов в каждом конкретном случае может быть различным, оно так или иначе будет связано с нервно-эмоциональным напряжением. И если умеренная степень напряжения способствует повышению эффективности интеллектуальной деятельности, то чрезмерное психоэмоциональное напряжение оказывает на эту деятельность дезорганизующее влияние. Данное утверждение позволяет объяснить причину проявления у курсантов почти равного количества положительных психических состояний волевой группы и отрицательных – эмоциональной группы.

В ходе практического занятия (23,9 %) отмечается наибольшее количество проявлений позитивных психических состояний. Предположительно, это может быть связано с тем, что: 1) практическое занятие позволяет обучаемым опробовать свои силы на практике; 2) в ходе практического занятия как активной формы проведения занятий задействованы все виды восприятия, что делает эту форму разносторонней и интересной.

Установлено, что в ходе лекции у курсантов преобладают положительные интеллектуальные состояния (интерес, сосредоточенность) и отрицательные волевые (скука, невнимательность). Доминирование положительных интеллектуальных состояний обус-

ловлено удовлетворением потребности курсантов, особенно младших курсов, в получении новых знаний, и отсутствием контроля деятельности курсантов, для старших курсов. Наличие негативных волевых психических состояний курсантов на лекции обусловлены тем, что данной форме учебных занятий присуще некоторое однообразие. Кроме того, необходимость сравнительно длительного напряжения внимания вызывает сонливость, монотонию и т.д. С физиологической точки зрения, мозг человека теряет способность эффективно усваивать информацию на 20-й минуте ее подачи, а так как лекция длится 90, а то и все 270 минут, необходимы специальные способы активизации внимания обучаемых. Кроме того, у курсантов с низкой мотивацией к учебе, в виду особенностей данной формы обучения, велика вероятность проявления невнимания к материалу лекции, отвлечения на другие предметы, так как педагог не всегда имеет возможность контролировать всю аудиторию.

Результаты включенного наблюдения в ходе группового занятия говорят о том, что здесь типичными для курсантов являются положительные психические состояния интеллектуальной и волевой группы. Кроме того, установлено, что доля негативных психических состояний (тонических, эмоциональных, деятельностных) в процессе группового занятия наименьшая, по сравнению с другими формами учебной деятельности. Полученные данные могут быть обусловлены: недостаточным контролем глубины усваиваемых курсантами знаний со стороны педагога, комфортной для курсантов обстановкой, так как групповые занятия проводятся зачастую в классах учебных групп, удовлетворением потребности в получении новой информации, возможностью индивидуального подхода в рассмотрении сложных вопросов темы. Эти особенности способствуют возникновению у курсантов преимущественно положительных психических состояний и минимизируют возникновение негативных.

Объяснение причин возникновения психических состояний той или иной группы будет неполным без рассмотрения динамического аспекта их проявлений.

**Динамика психических состояний курсантов образовательного учреждения пограничного профиля.** Результаты применения методики «Дифференцированная самооценка функционального состояния» В.А.Доскина, Н.А.Лаврентьева, М.П.Мирошникова, В.Б.Шарай (1973) показывают, что у курсантов на всех пяти курсах преобладают положительные психические состояния, но их доля в общем спектре психических состояний значительно варьируется от курса к курсу. Так, для первого курса наиболее типичны положительные психические состояния интеллектуальной и волевой группы: интерес, решительность, готовность, подъем. При наименьшем количестве отрицательных психических состояний деятельностной и интеллектуальной группы: неудовлетворенность, напряжение. Напротив, психическое состояние курсантов 4 курса, по сравнению с другими курсами обучения характеризуется максимальным количеством отрицательных психических состояний: безразличие, скука, недовольство, монотония (см.рис.1).

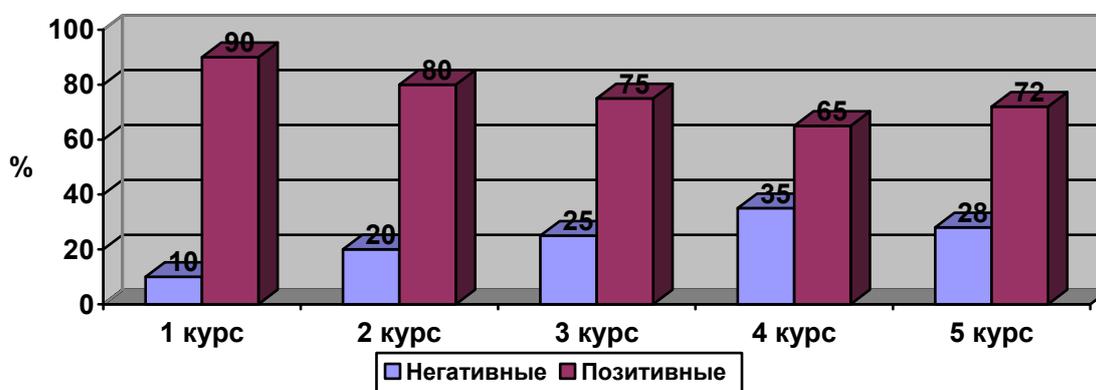


Рис.1. Динамика психических состояний курсантов различной полярности

Сравнение показателей психических состояний позволяет говорить о тенденции снижения к «выпусному» курсу числа позитивных психических состояний (интерес, подъем, готовность, сосредоточенность) и, соответственно, к увеличению числа негативных (скука, безразличие, агрессия, недовольство), с незначительным понижением на 5 курсе. Так, количество негативных и позитивных психических состояний на 4 курсе почти одинаково. При этом показатель негативных психических состояний на рассматриваемом курсе выше, чем на остальных курсах, а позитивных – ниже. Зафиксированный факт позволяет утверждать, что 4-й курс является критическим с точки зрения переживаемых курсантами психических состояний, что характеризуется легкостью перехода позитивных психических состояний курсантов в негативные. Выявленные особенности психического состояния курсантов должны учитываться преподавателями при установлении учебно-педагогического взаимодействия на данном курсе. Например, представляется целесообразным использование дополнительных методов активизации внимания и интереса в ходе всех форм учебных занятий и стимулирования учебной деятельности курсантов.

Полученные данные обусловлены: 1) несоответствием статуса старшекурсников отношения к ним офицеров как к курсантам младшего курса; 2) влиянием состояния преадаптированности к требованиям учебного процесса на различных курсах [1,38]; 3) снижением учебной мотивации курсантов к старшему курсу. Так, на младших курсах наиболее выражены интерес к учебе, к освоению своей учебной роли, готовность к усвоению учебных предметов, преобладает подъем в настроении. Напротив, на старших курсах, когда обучаемые преодолели неуверенность в своих способностях, уже достаточно хорошо ознакомлены с особенностями и требованиями преподавателей, а также большей частью содержания учебных предметов, интерес к обучению и мотивация учебы снижается, что отражается на их психическом состоянии.

В ходе исследования установлено, что доминирование определенных психических состояний курсантов (в частности негативных) меняется не только от курса к курсу, но и в течение года, недели, учебного дня и даже в рамках одного учебного занятия (см. рис.2).

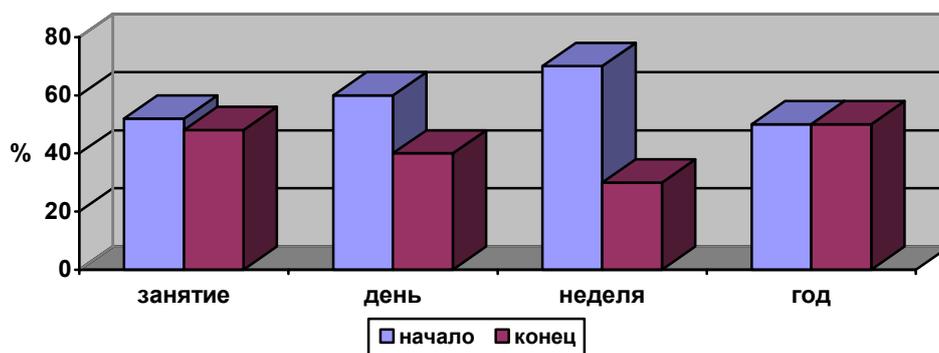


Рис.2. Динамика проявления негативных психических состояний курсантов

Так, результаты анкетирования показали, что, несмотря на общее доминирование позитивных психических состояний у курсантов в учебном процессе, зафиксированная доля негативных психических состояний меняется, в зависимости от периода обучения. Наибольшее количество их проявления наблюдается у курсантов в начале учебных периодов (учебного года, учебной недели, учебного дня, учебного занятия). Особенно эта тенденция характерна для недельного и суточного цикла, то есть всплеск негативных психических состояний приходится на начало учебной недели и утро. Значительная доля негативных психических состояний в начале недели может быть обусловлена осознани-

ем большого количества нерешенных курсантом предстоящих задач, переживанием временного недостижения цели (пойти в увольнение) и сложностью перестройки психики из состояния отдыха в рабочее состояние.

Большое количество негативных психических состояний в начале дня может быть обусловлено периодом вработываемости после сна. Данный период характеризуется тем, что высокий уровень работоспособности, потенциальных возможностей организма не совпадает с состоянием психики и не подготовлен к выполнению конкретных операций. Общая продолжительность периода вработываемости обусловлена индивидуально-психологическими особенностями курсанта (типом темперамента, биологическим ритмом и т.д.) и варьируется от нескольких минут до нескольких часов.

Согласно полученным данным, количество негативных и позитивных психических состояний курсантов в начале и конце года примерно одинаково (см. рис.2). Вместе с тем, при более детальной градации семестра тремя срезами с периодом ретестирования: 1- август-сентябрь, 2- октябрь-ноябрь, 3- декабрь-январь, выявлены более существенные изменения в графике проявлений психических состояний курсантов. Замеры осуществлялись с помощью методики «Дифференцированная самооценка функционального состояния» В.А.Доскина, Н.А.Лаврентьева, М.П.Мирошникова, В.Б.Шарай (1973), N=150 курсантов (по 30 человек с каждого курса обучения).

Выяснилось, что показатели активности и настроения повышаются от первого периода обучения (август-сентябрь) к третьему (декабрь- январь) (см. рис.3).

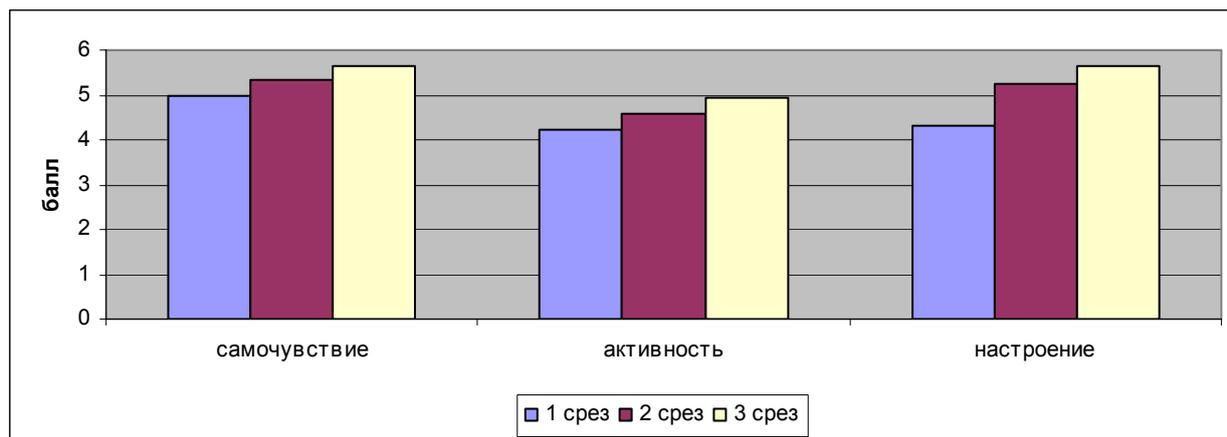


Рис. 3. Динамика самочувствия, активности, настроения на протяжении семестра у курсантов 3 курса 2 факультета

Зафиксирован выраженный рост показателей по факторам «Настроение» (от 4,2 до 5,8 баллов) и «Самочувствие» (от 5 до 5,5 баллов), что предположительно может быть обусловлено ожиданием приближающегося отпуска и окончания обучения в первом семестре. В конце семестра курсантам присуще приятное состояние предвкушения и ожидания, то есть положительные психические состояния эмоциональной группы. Эти психические состояния формируются на основе субъективного опыта, накопленного в прошлом в сходных ситуациях, осознания объективных причин, от которых зависит ожидаемое событие, и выступают в роли внутреннего регулятора деятельности и настроения курсанта.

Подобная динамика характерна для показателей по фактору «Активность» (от 4,1 до 4,9 баллов), что предположительно может быть обусловлено повышенной интеллектуальной работой при сдаче сессии. Кроме того, правомерно говорить о действии на курсанта эффекта конечного порыва. Действие данного эффекта выражается в кратков-

ременном повышении эффективности учебной деятельности, связанным с улучшением настроения, волевой мобилизацией оставшихся энергетических ресурсов при осознании приближения окончания учебы в семестре [3,74], что и объясняет рост показателей по фактору «Активность» в декабре-январе.

### **Выводы**

1. В ходе исследования определено, что к наиболее часто переживаемым курсантами психическим состояниям относятся: а) положительные состояния группы общения, эмоциональной и интеллектуальной групп, б) отрицательные состояния тонической группы.

Для первого курса наиболее типичны положительные психические состояния интеллектуальной и волевой группы: интерес, решительность, готовность, подъем, при наименьшем количестве отрицательных психических состояний деятельности и интеллектуальной групп: неудовлетворенность, напряжение. Напротив, психическое состояние курсантов 4 курса, по сравнению с другими курсами обучения, характеризуется максимальным количеством отрицательных психических состояний тонической и деятельности групп: безразличие, скука, недовольство, монотония.

2. Установлено, что динамика психического состояния курсантов образовательных учреждений пограничного профиля в большей степени обусловлена особенностями обучения в вузе и ситуативными факторами. В числе наиболее значимых ситуативных факторов выступает форма учебного занятия. Так, наиболее часто негативные психические состояния проявляются в ходе контрольных форм занятий: экзаменов (зачетов) (24,5 %) и семинарских занятий (22,8 %). Практические занятия инициируют наибольшее количество позитивных психических состояний (23,9 %).

3. Выявлена зависимость динамики психических состояний курсантов от временных периодов обучения. Так, установлено, что негативные психические состояния преобладают в начале учебных периодов, причем особенно значительное их доминирование отмечается в начале учебной недели и утром.

### **Литература**

1. Брюханов А.Ю., Копыл В.А., Коровенко Ю.А. и др. Учебный процесс в военном институте ФПС России. – М.: Граница, 2000. - 520 с.
2. Гапонова С.А. Функциональные состояния студентов: Дис.докт.псих.наук.-Ростов: 2001. - С.60.
3. Гурьянов Ю.Н. Психологическое обеспечение в войсках и органах ПС РФ//Учебное пособие/ в 2-х частях. – М.: Академия ФПС России, 2001. – 470 с.
4. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. – М.: Питер, 2005. - С.283.
5. Психические состояния: Хрестоматия / Отв.ред. Л.В.Куликов. - СПб.: Питер, 2001. – С.23.
6. Левитов Н.Д. О психических состояниях. – М.: Просвещение, 2004.-343 с.
7. Прохоров А.О. Практикум по психологии состояний. – СПб.: Речь, 2004. - 477 с.
8. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. – Казань, 1991. - 168 с.
9. Доскин В.А., Лаврентьев Н.А., Мирошников М.П., Шарай В.Б. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния// Вопросы психологии, 1973. - №6.-С.14-17.
10. Прохоров А.О.Неравновесные психические состояния и их характеристики в учебной и педагогической деятельности// Вопросы психологии, 1996. - №4.-С.32-43.

## РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается роль развития способности цветовосприятия в общем и художественном развитии учащихся. Приводится апробированная авторская методика по диагностике и развитию способности восприятия цветов и их оттенков. Отражены результаты эмпирического исследования соотношения степени развития способности цветовосприятия и уровня развития воображения как одного из основных элементов в структуре художественных способностей.

Ключевые слова: воображение, цвет, структура художественных способностей, способности цветовосприятия, диагностика цветоразличия у детей.

Serdyukova M.V.

THE DEVELOPMENT OF THE COLOR PERCEPTION ABILITY OF PUPILS IN THE SCHOOL OF GENERAL EDUCATION

Abstract. In article the role of the color perception ability is examined in the general and artistic education of pupils. There is also an approved author's methods of diagnostics and development of the perception of colors and their tints. The results of the empirical study of the correlation degree of the of color perception ability and imagination development as one of the basic elements in the structure of artistic abilities.

Keywords: imagination, color, structure, artistic ability, the ability of color, diagnosis tsvetorazlichiya children.

Работая в школе в течение четырёх лет учителем изобразительного искусства, я не могла не обратить внимание на роль и динамику развития чувства различения цвета, дифференциации оттенков и его значение в художественном и даже общем развитии учащихся. Как ни удивительно, практически все специалисты, работающие в области психологии художественного развития, признают чрезвычайно важной роль развития воображения, что бесспорно значимо, но, в то же время, мы практически не находим современных исследований по развитию восприятия цвета, оттенков и отображению цветовых градаций в творческих работах учащихся. Необходимо отметить, что существуют исследования по восприятию и отображению пространственных свойств окружающего мира. Это, прежде всего, работы Игнатьева, работы Кузина и многих других. В то же время, развитию восприятия цвета внимания практически не уделяется.

В.С. Кузин, рассматривая структуру способностей к изобразительной деятельности, к ведущим свойствам художественных способностей относит только свойства художественного творческого воображения и мышления, свойства зрительной памяти, эмоциональное отношение и волевые свойства личности. Не упоминает он о роли цветовосприятия и цветовоспроизведения, и определяя вспомогательные свойства художественных способностей, относя к ним «а) свойства зрительного анализатора отражать (“чувствовать”) фактуру поверхности воспринимаемых предметов — мягкость, твёрдость, бархатистость и т.д.; б) сенсомоторные качества, особенно связанные с действиями руки художника, обеспечивающие быстрое и точное усвоение новых технических приёмов в рисунке и живописи» [4, стр. 292]. Как видно, в данной структуре автор не уделяет необходимого внимания роли цветовосприятия и цветовоспроизведения, а ведь без умений видеть и воспроизводить оттенки цветов, живопись невозможна.

Мы утверждаем, что развитие восприятия цвета, цветовых оттенков необходимо не только будущему художнику, но и любому ребёнку. И эта необходимость обусловлена в первую очередь тем, что воздействие цвета как фактора окружающей среды на нервную систему является одним из условий её нормального развития и функционирования. Науче известны факты, свидетельствующие о том, что при цветовой бедности окружающего пейзажа или обстановки создаётся ситуация так называемого «цветового голодания», вызывающая развитие симптомов астенизации. Более того, у долго живущих в условиях «цветового голодания» детей отмечаются задержки интеллектуального развития. Вопрос о том, каким именно структурам центральной нервной системы требуется для нормального развития и функционирования цветное воздействие, на сегодняшний день остаётся открытым. Данная область влияния цвета на человека практически не изучена.

Уроки изобразительного искусства в школе должны как можно глубже затрагивать чувственную сферу ребёнка. Пусть не все учащиеся одинаково одарены, но перед каждым можно раскрыть красочное великолепие окружающего мира. В педагогической практике мы часто встречаемся с тем, что, рисуя летний пейзаж, учащиеся просто выкрашивают работу в три-четыре монохромных цвета. Возникает вопрос: с чем это связано? Ребёнок не умеет пользоваться красками, не знает, как получить оттенки? Он не знает других оттенков зелёного? Или учащийся не представляет, как применить полученные знания на практике? В зависимости от ответа, каждому ребёнку необходим индивидуальный совет, помощь, поддержка с учётом особенностей его знаний, способностей и возраста.

Ещё Л.С. Выготский обратил внимание на то, что в разные периоды детства обращает на себя внимание то одна, то другая сторона богатейших предпосылок развития, а так называемые «сензитивные периоды» обнаруживают чрезвычайно широкие горизонты возможностей развития. Л.С. Выготский указывал, что некоторые особенности детских способностей, которые как бы «приходят и уходят», связаны лишь с определённым этапом развития.

Можно говорить, таким образом, о возрастах, в рамках которых имеют место наиболее широкие возможности развития тех или иных свойств психики. С точки зрения Д.Н. Левитова, ребёнок переживает в отдельные периоды жизни особые «временные состояния» повышенной сензитивности как реальность, которую нельзя не учитывать в процессе обучения и воспитания.

Всё это в полной мере относится к развитию у ребёнка восприятия цвета и оттенков в возрасте от шести до десяти-двенадцати лет. Известно множество случаев, когда пережитое ребёнком в этом возрасте сильное эмоциональное переживание, связанное с цветом, изобразительной деятельностью, служило мощнейшим толчком для развития художественных способностей. Хорошим примером служит свидетельство художника Б.В. Иогансона. Он пишет: «Моя мать, когда мне было 6-7 лет, повела меня в гости к моей тётке, последняя раскрашивала акварелью атлас. Я не помню, что было там нарисовано, только помню, что акварель, разлитая по белой тарелке, где переливались кармин и берлинская лазурь, произвела на меня потрясающее впечатление. Это был первый толчок, и яд очарования уже неистребимо запал в душу» [6, с.25].

Наш педагогический опыт показывает, что, вследствие недостаточного внимания к развитию восприятия многокрасочности окружающего мира в период, сензитивный для развития чувства цвета, мир представлений ребёнка может носить монохромный скучноватый тон.

В связи с необходимостью диагностики способности цветоразличения у детей как важной составляющей изобразительной деятельности, нами была разработана сравнительно несложная методика, позволяющая выяснить степень развития способности цветовосприятия конкретного ученика, что по выполненным на уроках рисункам сделать довольно трудно. Данная методика является не только констатирующей, но и развивающей.

Для проведения исследования мы предлагаем сделать из плотной бумаги шесть наборов карточек (если есть возможность, наборы можно разработать при помощи компьютерных программ и распечатать). Три набора карточек - прямоугольной формы (20 мм × 40 мм); форма карточек четвёртого набора — круг; пятого — равнобедренный прямоугольный треугольник; шестого — пятиугольник. Каждый набор должен состоять из десяти карточек одного цветового тона, но разной светлоты. Цветовой тон карточек первого набора — красный, второго — зелёный, третьего — синий, четвёртого — лиловый, пятого — коричневый, шестого — серый. То есть в первом наборе есть одна тёмно-красная карточка, одна красная карточка, одна светло-красная, одна тёмно-розовая карточка и так далее, заканчивая белой карточкой с лёгким красноватым оттенком. То, насколько сильно каждая последующая карточка должна отличаться от предыдущей, зависит от возраста испытуемых. При проведении исследования в первых классах тестовый материал должен быть относительно простым, а при работе в шестых классах карточки в наборах должны быть достаточно близкими по светлоте, так как шестиклассники обладают довольно развитым цветовосприятием.

Выбор данных цветовых тонов не случаен: вследствие проведённых ранее исследований было установлено, что оттенки красного цвета (различной светлоты розовые тона) достаточно легко дифференцируются детьми, так же как оттенки зелёного и синего, а вот наиболее трудно распознаются детьми с плохо развитым чувством цвета лиловый, коричневый и серый. Тестирование проводится индивидуально с каждым учеником. Исследование лучше провести в игровой форме.

Ребенку поочередно предлагают шесть наборов карточек. Сначала простые наборы: набор с голубыми карточками, зелёными, красными. Потом предлагаются наборы сложнее: лиловый, коричневый и серый. Карточки должны быть разложены на ровной однотонной поверхности лицевой стороной вверх и перемешаны. Задание ученику: разложить карточки горизонтально от самой тёмной до самой светлой (или наоборот). С обратной стороны карточки должны быть пронумерованы. Ребёнок должен раскладывать карточки так, чтобы получилась горизонтальная шкала, с одной стороны которой самая тёмная карточка, с другой — самая светлая (чтобы у тестируемого не было соблазна узнать правильную последовательность разложения карточек, подглядев украдкой на оборотную сторону, можно задать их очерёдность при помощи шифра). Карточки нельзя накладывать друг на друга. Если ученик делает ошибки, спрашивают, уверен ли он в правильности решения. Если он всё же не замечает ошибку, карточки смешивают, и просят его разложить их снова. Задание повторяется до тех пор, пока ребёнок не разложит правильно.

Следует определить причины допущения учениками ошибок. Такими причинами могут быть невнимательность, рассеянность, застенчивость, страх перед новой деятельностью, личные проблемы, низкий уровень развития способности цветоразличения. Результаты тестов и предположения относительно того, почему ошибался или не делал ошибок тот или иной ребёнок, фиксируются в протоколе и затем заносятся в таблицу, которая даёт представление о развитии способности цветоразличения у детей данного класса.

При апробации эксперимента было отмечено, что дети, посещающие художественные школы и кружки рисования, обладают более высоким уровнем развития способности цветовосприятия.

Ещё раз укажем, что данный эксперимент является не только констатирующим уровнем развития способности цветовосприятия, но и развивающим.

В нашем исследовании тестирование по данной методике прошли в 2006-2007 гг. 148 детей: учащиеся четвёртых-шестых классов средней школы №24 города Мытищи. В силу того, что в структуре художественных способностей одним из ведущих свойств

признаётся воображение, мы сочли необходимым на основе данной выборки (148 учащихся) сравнить уровень развития цветовосприятия и уровень развития воображения испытуемых.

Для этого всем испытуемым данной выборки были предложены тесты на воображение: «Круги Вартега» и «Тест Гилфорда». По результатам тестов был выведен средний балл.

Приводимая на рис. 1 система графиков иллюстрирует взаимное соотношение уровня развития цветовосприятия и уровня развития воображения у каждого из 148 школьников, принявших участие в исследовании. По оси *x* — испытуемые, по оси *y* — 1) баллы, полученные каждым испытуемым по тестам на воображение (тонкая линия) и 2) количество ошибок, полученных каждым испытуемым в тесте на цветовосприятие (жирная линия).



Рис. 1. Соотношение уровня развития цветовосприятия и уровня развития воображения учащихся 4-6 классов общеобразовательной школы.

Наглядно прослеживается следующая тенденция: испытуемые, обладающие более развитой способностью цветовосприятия, чаще демонстрируют более высокий уровень развития воображения.

Чтобы проверить эту зависимость, все испытуемые были разбиты на группы. В первую группу вошли учащиеся, допустившие в тесте на чувствительность к изменению светлоты не более одной ошибки; во вторую — испытуемые, допустившие не более трёх ошибок; в третью — не более пяти и так далее.

Таблица 1.

Система распределения испытуемых по группам и соответствующий каждой группе средний балл по тестам на воображение.

ГРУППЫ	Кол-во ошибок в группе		Средний уровень воображения по группе (Среднее арифметическое по тестам "Круги Вартега" и "Тест Гилфорда")	Кол-во человек в группе
	от	до		
1	0	1	7,1	33
2	2	3	5,9	54
3	4	5	5,5	26
4	6	7	5,3	17
5	8	15	3,9	18

В пятую группу были включены учащиеся, допустившие более восьми ошибок. Для каждой группы по результатам индивидуального тестирования был рассчитан средний уровень развития воображения (см. табл. 1).



Рис. 2. Соотношение уровня развития способности цветовосприятия и уровня развития воображения.

Для наглядного представления полученных данных была построена система гистограмм и графика. Гистограммы отображают минимальное и максимальное количество ошибок в тесте на чувствительность к изменению светлоты для каждой группы; график показывает средний уровень развития воображения по группам (средний балл по тестам на воображение по группе). Левая ось у для гистограмм, правая — для графика (см. рис. 2).

Указанная схема подтверждает вывод, основанный на данных системы графиков.

Утверждение о том, что испытуемые, обладающие более развитой способностью цветоразличения, чаще демонстрируют более высокий уровень развития воображения, подтверждается ещё более наглядно, если произвести разбивку испытуемых по группам на основании количества баллов, полученных по тестам на воображение. В первую группу включаются учащиеся, получившие от 0 до 2 баллов; во вторую — испытуемые, получившие от 2,5 до 4 баллов; в третью — получившие от 4,5 до 6 баллов и т. д.; в пятую группу включаются учащиеся, получившие более 8,5 баллов. Для каждой группы по результатам индивидуального тестирования было рассчитано среднее количество ошибок в восприятии цвета (см. табл. 2).

Таблица 2.

**Система распределения испытуемых по группам и соответствующее каждой группе среднее количество ошибок в тесте на цветовосприятие.**

ГРУППЫ	Баллы по тестам на воображение. Диапазон по группе		Среднее по группе количество ошибок в восприятии цвета	Кол-во человек в группе
	от	до		
1	1,0	2	6	9
2	2,5	4	5	37
3	4,5	6	4	45
4	6,5	8	3	30
5	8,5	15	2	27

Для наглядного представления полученных данных была построена система гистограмм и графика. Гистограммы отображают минимальное и максимальное количество баллов в тесте на воображение для каждой группы; график показывает среднее количество ошибок в тесте на чувствительность к изменению светлоты для каждой группы, (см. рис. 3).

Как видно из полученной схемы, между степенью развития способности цветоразличения и уровнем развития воображения просматривается прямая зависимость.

В настоящее время есть данные, позволяющие считать, что нервная система здорового ребёнка нуждается в энергетическом воздействии цвета, особенно длинноволновой части спектра. Цвет оказывает на нервную систему то воздействие, без которого она не может нормально развиваться и функционировать. А следовательно, можно предположить, что и одно из ведущих свойств в структуре художественных способностей - воображение, без воздействия достаточного количества цветовых стимулов со стороны окружающей среды, без некоторой степени развития способностей цветовосприятия, цветоразличения не достигнет того высокого уровня, без которого невозможно творчество.

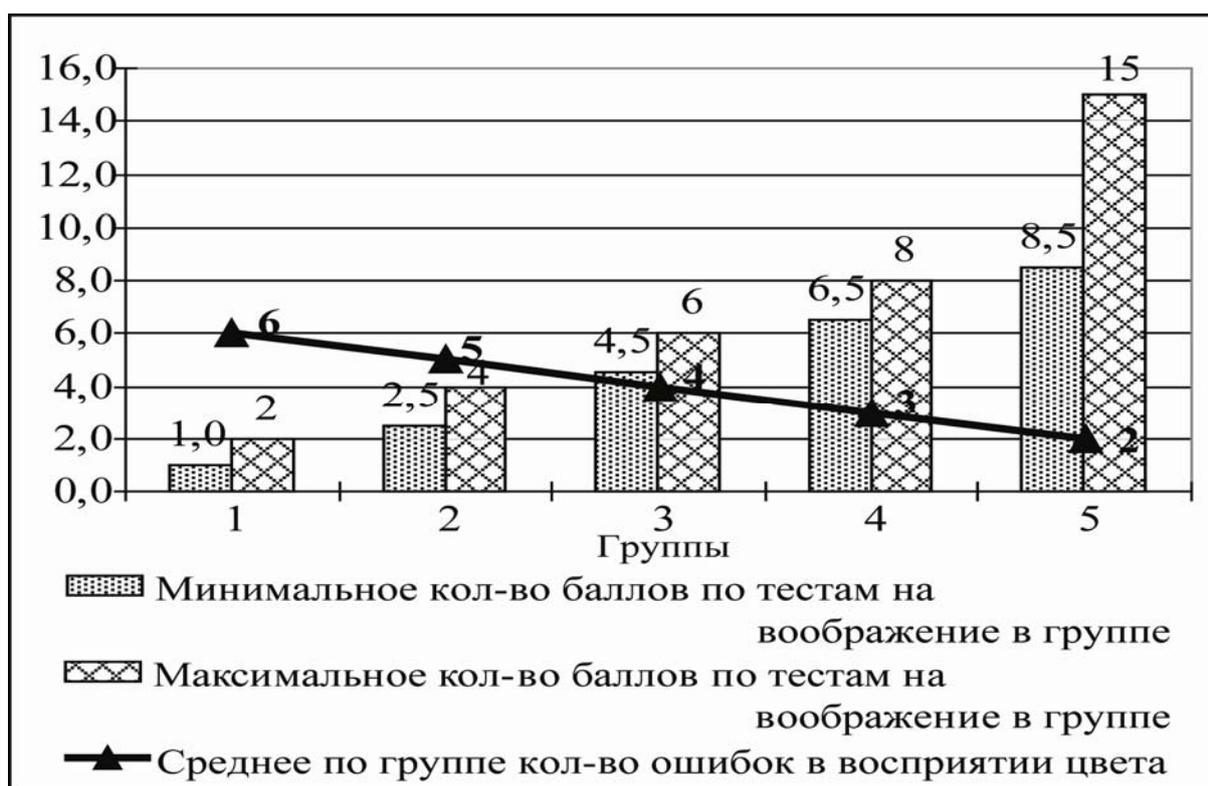


Рис. 3. Соотношение уровня развития способности цветовосприятия и уровня развития воображения.

По словам Б.А. Базымы, «Цвета можно сравнить с витаминами, необходимыми ребёнку для роста и развития, и, по аналогии с явлением авитаминоза, имеет смысл говорить о «цветовой депривации», которая может привести к задержкам и искажениям нормального хода развития нервно-психической деятельности ребёнка. В этой связи можно предположить, что т. н. «ночные страхи» детей младшего школьного возраста, при которых ребёнок не может заснуть в тёмной комнате из-за страха перед её чернотой и требует приоткрыть дверь или зажечь свет, связаны, кроме всего прочего, и с «цветовой (световой) депривацией». Страх ребенка, таким образом, отражает фрустрацию, возможно, обострённой потребности в цветовом воздействии на его центральную нервную систему» [1, стр. 123].

Спектр воздействия цвета на человека довольно широк. Некоторые его сектора изучены уже относительно неплохо, но в этой области знаний пока что гораздо больше белых пятен, чем постигнутых разумом пространств.

Цвет — необходимое условие развития психики человека, его познавательных процессов - в частности и личности в целом. Об этом нельзя забывать при разработке школьных программ и учебников, ведь именно на этап обучения в школе приходится сензитивный период развития способностей цветоощущения, цветовосприятия, цветовоспроизведения. Мы полагаем, что и на уроках изобразительного искусства в общеобразовательных школах, и на занятиях в детских художественных школах, кружках следует уделять серьёзное внимание способностям цветоразличения и цветовоспроизведения как одним из основных параметров художественных способностей ребёнка. Таким образом, наше исследование имеет значение и в теоретическом, и в практическом плане развития способностей к изобразительной деятельности.

### **Литература**

1. Базыма Б.А. Психология цвета: теория и практика. — СПб.: Речь, 2005. — 205 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб.: Союз, 1997. — 91 с., ил.
3. Выготский Л.С. Психология искусства / Предисл. А.Н. Леонтьева; Коммент. Л.С. Выготского, В.В. Иванова; Общ. Ред. В.В. Иванова. — 3-е изд. — М.: Искусство, 1986. — 573 с.
4. Кузин В.С. Психология: учебник. — 3-е изд. перераб. и доп.. — М.: АГАР, 1997. — 304 с., ил.
5. Левитов Д.Н. О психических состояниях человека. — М.: Просвещение, 1964. — 342 с.
6. Мастера советского изобразительного искусства: произведения и автобиографические очерки / сост. П.М. Сысоев, В.А. Шквариков. — М.: Искусство, 1951. — 604 с., ил.
7. Павлик К.В. Изобразительное искусство в начальной школе: учебные материалы по методике преподавания. — М.: Флинта: Наука, 1999. — 88 с., ил.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2005. — 713 с., ил. — (Серия «Мастера психологии»).
9. Чарнецкий Я.Я. Изобразительное искусство в школе продлённого дня: учебное издание. — М.: «Просвещение», 1991. — 160 с.

## УМСТВЕННАЯ РАБОТОСПОСОБНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ

Аннотация. В работе рассматривается влияние экологически неблагоприятной среды на умственную работоспособность младших школьников. Выявлены отличия в показателях умственной работоспособности детей, проживающих на отличающихся по экологическим условиям территориях. Определены особенности умственной работоспособности детей в регионе экологического неблагополучия.

Ключевые слова: экологическое неблагополучие, умственная работоспособность, психологический статус, возрастная психология, психодиагностика умственной работоспособности.

Nadezhda Sarayeva

INTELLECTUAL EFFICIENCY OF PRIMARY CHILDREN AS CHARACTERISTIC OF THEIR PSYCHOLOGICAL STATUS IN CONDITIONS OF ECOLOGICAL TROUBLE

Abstract. The article deals with the influence of bad ecological environment on intellectual efficiency of primary children. Differences in intellectual efficiency indices of children living on territories with different ecological conditions have been revealed. Peculiarities of children's intellectual efficiency in a region of ecological trouble have been determined.

ecological trouble, mental fitness, psychological status, psychology, psycho-diagnostics of mental capacity.

Одной из основных социальных задач в условиях глобального экологического кризиса является сохранение физических и психических возможностей человека, составляющих, по большому счету, основной ресурс развития любой страны, основу и гарантию ее социальной безопасности. Более 60 % населения России проживает на территориях экологического неблагополучия, где естественные и антропогенные «загрязнения» приводят к изменению природной (физической) среды, которая составляет, вместе с социальными условиями, жизненную среду человека. Следствием этого является ослабление, нарушение его физического здоровья и снижение уровня психической активности. Особенно подвержена влиянию экологически неблагоприятной среды психика детей: психические функции в детском возрасте переживают период интенсивного формирования, будучи особенно чувствительными к воздействиям извне. Детское население на территориях экологического неблагополучия оказывается в условиях повышенного риска.

Системная организация человека, по А.Н. Леонтьеву, включает в себя три уровня: биологический, психологический и социальный (личностный). Целостную характеристику актуального функционирования двух последних уровней, определяемую значениями основных показателей психической деятельности, можно обозначить как психологический статус человека. Психологический статус – это системное свойство, одновременно отражающее внутренние процессы, состояния человека и состояние внешней среды, природной и социальной. Психологический статус, по сути, характеризует психологический гомеостаз человека.

По структуре психологический статус представляет собой сложное, разноуровневое целое, составляющее единство с жизненной средой. Отношениями иерархии связаны

между собой психофизиологический, психический и личностный уровни психологического статуса.

Внутренними детерминантами психологического статуса являются бионейро-соматические процессы организма: иммунный, гормональный статус, состояние нервной, кардиореспираторной и других его систем. Внешние и внутренние обменные процессы организма создают необходимый на всех уровнях системной организации человека, в том числе и психологическом, энергетический базис жизнедеятельности. Энергетическое обеспечение жизнедеятельности обуславливает определенный уровень активации психической деятельности, который проявляет себя в параметрах психологического статуса.

Мы предположили, что в результате хронических влияний «загрязненной» природной среды будет возникать тенденция к снижению разноуровневых параметров психологического статуса людей, родившихся и проживающих на территориях экологического неблагополучия, что проявится в смещении его показателей с границ так называемой «средней» нормы на нижненормативные диапазоны (в границы показателей «сниженной нормы», «ниже среднего уровня», «слабые», «пограничные»).

Первый, психофизиологический, уровень психологического статуса может быть представлен показателями умственной работоспособности, выступающей как интегральная характеристика общей активации психической деятельности. Умственная работоспособность – это результирующий показатель влияния на человека средовых условий жизнедеятельности. Умственная работоспособность включена в механизмы, обеспечивающие адаптацию к условиям окружающей среды. В регионах со сложными природными условиями работоспособность детей не всегда соответствует требованиям их жизнедеятельности. Такое несоответствие нуждается в тщательном изучении и на территориях экологического неблагополучия. Между тем проблема умственной работоспособности детей, развивающихся в условиях экологического неблагополучия, в психологии остается малоразработанной. Она рассматривалась в основном в контексте исследований, посвященных изучению когнитивной сферы детей, которые испытали воздействие радиационного «загрязнения».

В течение ряда лет в лаборатории региональных исследований психики ЗабГГПУ под нашим руководством изучалась умственная работоспособность младших школьников, проживающих на различных по экологическим и социальным характеристикам территориях Забайкальского края. В медицинских исследованиях установлено, что у детей «загрязненных» территорий региона наблюдается заметное снижение функциональных возможностей организма. Заболеваемость детей и подростков, в том числе и количество экологозависимых, индикаторных патологий среди детей, в Забайкалье выше средних показателей по России. Сравнительная оценка деятельности отдельных органов и систем детей, проживающих на территориях исследования, отличающихся по экологическим условиям, показывает «значительные изменения в состоянии дыхательной, сердечно-сосудистой и иммунной системы» жителей экологически неблагополучных территорий. У них отмечается абсолютное уменьшение показателей жизненной емкости легких во всех возрастных группах. Обнаружено функциональное напряжение сердечно-сосудистой системы, выражающееся в повышении частоты сердечных сокращений и артериального давления. Сходные сдвиги характеризуют состояние иммунной, гормональной систем детей «загрязненных» районов. Это не может не сказаться на психологическом статусе детей, в том числе на их умственной работоспособности.

С применением специальных критериев территории исследования были ранжированы по условному градиенту природного фактора - «загрязненности» физической среды и условному градиенту социального фактора – социально-экономическому развитию. Исследование проводилось в значительно «загрязненном» краевом центре - г. Чита (здесь

были выделены «загрязненные» и условно «чистый» микрорайоны); в районном центре с кризисной степенью экологического «загрязнения» - г. Балей; в экологически «чистом» районном поселке Красный Чикой. Анализ и контроль эмпирических данных осуществлялся путем сопоставления показателей умственной работоспособности детей, проживающих в сходных и отличающихся условиях жизненной среды, в соответствии со специально разработанной схемой. Мы считали, что при сходстве природных условий (степени «загрязнения» физической среды) территории проживания разница в показателях детей определяется в большей степени социальными влияниями. При сходстве социальных условий жизнедеятельности разница в показателях детей определяется в большей степени природными влияниями (влияниями физической среды).

Умственная работоспособность рассматривалась как энергетически обеспечиваемая возможность (способность) человека выполнять определённую умственную деятельность с требуемым качеством и в течение требуемого времени. По определению, умственная работоспособность зависит, прежде всего, от энергетического обеспечения психической деятельности. Наиболее отчетливо достаточность или дефицитарность энергетического обеспечения психической деятельности обнаруживается в процессах памяти и внимания. Поэтому использовались методики, направленные на оценку состояния этих функций («10 слов», «2 группы по 3 слова», «6 фигур» (по А. Р. Лурия), таблицы Шульте и тест Тулуза-Пьерона). Изучались также степень утомляемости нервной системы испытуемых и межполушарный перенос информации по Э.Г. Симерницкой. Для оценки значимости различий между показателями детей, составляющих выборку, применялся критерий  $\phi^*$  – угловое преобразование Фишера.

Основными оцениваемыми параметрами умственной работоспособности служили общий темп выполнения задания, скорость включения ребенка в умственную деятельность, ее динамика, объем выполняемой работы. Соответственно, к симптомам снижения умственной работоспособности относились: замедление темпа деятельности, ведущее к увеличению нормативного времени; трудности включения в деятельность (низкий уровень выполнения задания в его начале); истощаемость, ведущая к ухудшению достигнутых результатов; колебания продуктивности деятельности в относительно коротких временных интервалах (флуктуация); сужение объема деятельности. В исследовании принимали участие 292 второклассника. Все они родились на тех территориях, где проводилось исследование. Подгруппы в выборке были уравнены по всем основным характеристикам: полу, возрасту, состоянию здоровья и другим.

Результаты исследования свидетельствуют о существовании явной тенденции к снижению умственной работоспособности детей, проживающих на территориях экологического неблагополучия. С увеличением градиента фактора «загрязненности» физической среды территорий, снижаются показатели умственной работоспособности детей, здесь проживающих: увеличивается количество детей с симптомами нарушения мнестической деятельности и внимания.

Детям из неблагополучных экологических районов в большей степени, чем детям из экологически благополучных районов, свойственна неустойчивость мнестической деятельности, которая свидетельствует о повышенной утомляемости. Осуществлено 60 сопоставлений показателей нарушения мнестической деятельности детей из экологически неблагоприятных и экологически благоприятных территорий. В 93,3 % случаях выявлены значимые различия между ними. В 6,7 % значимых различий не обнаружено. В отличающихся сопоставлениях все свидетельствуют о более высоких результатах младших школьников, проживающих в благоприятных экологических условиях. Уровень значимости отличий -  $p < 0,01$ . Все варианты сопоставлений подтверждают значительную роль природного экологического фактора в обеспечении умственной работоспособности

детей. В условиях экологического неблагополучия у детей наблюдается снижение умственной работоспособности, проявляющееся в колебаниях уровня достижений, истощаемости, трудностях включения в деятельность и других особенностях.

Результаты исследования внимания младших школьников также позволяют констатировать: детям, проживающим на экологически неблагоприятных территориях, свойственно изменение показателей умственной работоспособности – снижение скорости, концентрации, устойчивости и объема внимания, значительные колебания этой функции (флуктуации); истощение к концу выполнения заданий. С увеличением градиента фактора «загрязнения» физической среды территории все изменения характеристик внимания младших школьников становятся более выраженными. Из 40 сопоставлений показателей внимания детей, проживающих на различных по экологическим условиям территориях, в 82,5 % случаев выявлены значимые различия между ними в пользу детей «чистых» районов. Лишь в 17,5 % случаев значимых различий не обнаружено. Различия статистически значимы на уровне  $p < 0,01$ .

Так, по тесту Тулуза-Пьерона, самые высокие результаты отмечаются у детей из экологически «чистого» отдаленного таежного поселка Красный Чикой. Значимы отличия (в пользу жителей «чистой» территории) между детьми п. Красный Чикой и г. Балей ( $p < 0,01$ ); между детьми п. Красный Чикой и «загрязненных» районов г. Чита ( $p < 0,01$ ), хотя социальные условия лучше в краевом и районном центрах.

По «хорошему» и «высокому» уровням работы с тестом значимые отличия наблюдаются и между показателями детей, проживающих в разных районах Читы: «загрязненных» и условно «чистом» ( $p < 0,04$ ). Более высокие результаты принадлежат жителям условно «чистой» территории. Социальный статус территорий сходен, отличия определяются влиянием разной по степени «загрязненности» природной (физической) среды.

Многие дети из экологически неблагополучных территорий имеют патологически низкий уровень концентрации внимания. У детей из «чистых» территорий показателей данного уровня нет, несмотря на то, что одна из них имеет низкий социальный статус.

Явные отличия между детьми ( $p < 0,01$ ) обнаруживаются в показателях хорошего и высокого уровня точности работы с тестом, в пользу жителей «чистых» территорий. Никто из балейских детей не показал высокого уровня точности выполнения задания. «Вклад» природного фактора в появление этих различий, на наш взгляд, весьма значителен.

По «хорошему» уровню выполнения задания со значимостью  $p < 0,03$ ; по «высокому» -  $p < 0,01$  отличаются (в пользу сельских детей) показатели жителей Читы и поселка Красный Чикой. Преимущества социальной среды краевого города не могут полностью компенсировать негативных влияний «загрязненной» физической среды.

Влияние социальной среды на скорость и точность выполнения теста наиболее ярко проявляет себя при сходстве природных территориальных условий жизни детей.

Произвольное внимание и динамика работоспособности детей, проживающих на отличающихся по условиям жизненной среды территориях, изучались с помощью «Таблицы Шульте». Качественный анализ «кривой работоспособности» показал, что у большого числа детей, проживающих на экологически неблагополучных территориях, присутствует выраженная истощаемость внимания, трудности включения в деятельность, значительные колебания уровня внимания. Общее количество детей с выраженными колебаниями продуктивности внимания и его истощаемостью в г. Балей составило 98 % от выборки, в «загрязненных» районах г. Чита – 97,1 %. Ни у одного ребенка не наблюдалась «вработываемость» в задание.

Время выполнения пробы превышало возрастной норматив почти у всех обследуемых школьников на «загрязненных» территориях: в Балее – у 98 % детей, в «загрязненных» районах Читы – у 95 %. В Балее лишь один ребенок из общего числа справился с

этим заданием в необходимое для данной пробы время, в «загрязненных» районах Читы таких детей оказалось всего 7. Можно говорить о популяционно выраженной тенденции к снижению уровня умственной работоспособности детей, живущих на территориях экологического «загрязнения», - имеем в виду, прежде всего, такие показатели. Дополнительная стимуляция школьников со стороны психолога при выполнении данной пробы зачастую оказывалась неэффективной, что также свидетельствует о дефицитности произвольной регуляции внимания.

Для изучения функционального состояния нервной системы, психомоторного темпа детей использовалась методика «Теппинг - тест». Определялась степень утомляемости нервной системы в левом и правом полушариях головного мозга школьников. Выяснилось, что степень утомляемости детей на «загрязненных» территориях в обоих полушариях выше, чем у детей, проживающих в экологически благоприятных условиях. Особенно отчетливо это заметно по показателям утомляемости левого полушария.

У детей, живущих в отличающихся условиях жизненной среды, были изучены также особенности межполушарного переноса информации разной модальности. В современной психологической литературе указывается, что затруднения межполушарного переноса информации, обуславливающие сложности ее двуполушарной обработки, приводят к снижению умственной работоспособности, повышению психофизиологической «цены» обучения. Исследование показало, что такие затруднения в большей степени свойственны детям из экологически неблагополучных районов.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы об умственной работоспособности детей, проживающих на отличающихся по экологическим условиям территориях Забайкальского края.

- Существуют значимые отличия в показателях умственной работоспособности детей, проживающих в условиях экологического неблагополучия и на экологически «чистых» территориях. Характеристики умственной работоспособности детей на «загрязненных» территориях снижены, по сравнению с показателями их сверстников, жителей «чистых» территорий.

- С увеличением степени «загрязнения» природной (физической) среды территории наблюдается снижение показателей умственной работоспособности детей, на них проживающих, и наоборот, с уменьшением степени «загрязнения» природной (физической) среды территории повышаются показатели умственной работоспособности детей.

- При сходстве или близости градиента фактора «загрязнения» физической среды более высокие показатели умственной работоспособности имеют дети, проживающие на территориях с более высоким градиентом фактора «социальный статус».

- Наиболее отчетливо изменения уровня умственной работоспособности детей в условиях экологического неблагополучия проявляют себя в показателях, отклоняющихся от нормы, или в «крайних» показателях нормы. В целом же можно говорить об асимметрии в параметрах умственной работоспособности детей, живущих в условиях экологического неблагополучия: показатели «сдвинуты» в сторону сниженной нормы.

Результаты исследования свидетельствуют, что нагрузка, связанная с длительными негативными влияниями экологически неблагополучной среды и напряжением изначально менее сильных адаптивных систем, снижает уровень функционирования психики людей, родившихся и постоянно проживающих на соответствующих территориях. Изменение показателей умственной работоспособности детей есть закономерное и необходимое (позитивное) следствие энергосберегающей стратегии жизнедеятельности. Сниженные показатели умственной работоспособности детей, коренных жителей экологически неблагополучных территорий, - есть вариант региональной нормы, позволяющей человеку, пусть и не в самых оптимальных пределах, но адаптироваться к исходно неадекватным

условиям среды. Такова цена (в том числе энергетическая) психологической адаптации людей на данных территориях.

### **Литература**

1. Антропова М.В. Умственная работоспособность учащихся 1 – 4-х классов, проживающих в экстремальных климатических условиях /М.В. Антропова, Н.В. Соколова //Гигиена и санитария, – 1996. - № 5. – С. 17–20.
2. Ахутина Т.В. Дети с трудностями учения /Т.В. Ахутина//Начальная школа. – 2000. - № 12. – С. 20-25 ; Корсакова Н.К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников /Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова. – М., Роспедагентство, 1997. – 124 с.
3. Вельтищев Ю.Е. Экология и здоровье детей. Химическая экопатология /Ю.Е. Вельтищев, В.В. Фокеева. – М.: Медицина, 1996. – 57 с.; Головей Л.А. О некоторых особенностях физического развития психомоторики в зонах радиационного загрязнения |Л.А. Головей, П.А. Грищенко ||Актуальные проблемы в психологической теории и практике. – СПб, 1995. – С.119-175; Сердцев М.И. Экология, метаболизм, здоровье /М.И. Сердцев. – Чита: Изд-во Читинского пединститута, 1996. – 161 с.
4. Гичев Ю.П. Загрязнение окружающей среды и здоровье человека (печальный опыт России) /Ю.П. Гичев. – Новосибирск: СО РАМН, 2002. – 230 с.
5. Дзятковская Е.Н. Экология и здоровье: монография /Е.Н. Дзятковская.- Иркутск: ИЧП Арком, 1993.- Т.1, 2.- 180 с.
6. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребёнка /Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М.: Владос, 2000. – 144 с.
7. Дьячкова Н.М. Нейропсихологическое исследование умственной работоспособности младших школьников /Н.М. Дьячкова //Философский, социологический и психологический анализ молодежных проблем в регионе: Материалы межрегиональной научно-практической конференции (14-15 ноября 2006 г.): в 2 ч. /ЗабГГПУ. – Ч. 1. – Чита, 2006. – С. 50 - 56.
8. Екимова В.И. Особенности психического развития школьников в условиях экологического неблагополучия [электронный ресурс]: дисс. доктора психол. наук по специальности 19.00.13 / В.И. Екимова. – М.: РГБ, 2003. – 281 с.; Григорьев С.И. Профессиональный психолог в регионе экологического неблагополучия /С.И. Григорьев, Л.Д. Демина. – Барнаул, 1995. – 288 с.
9. Загрязнитель (вредный агент) - токсичное, вредное или опасное вещество. Любой фактор: физический агент, химическое вещество или биологический вид, способный причинить вред здоровью людей или окружающей среде. (<http://www.znay.ru/dictionary/0547.shtml>).
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность /А.Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1977. - 304 с.
11. Сердцев М.И. Экология, метаболизм, здоровье /М.И. Сердцев. – Чита: Изд-во Читинского пединститута, 1996. – 161 с.
12. Экологозависимые состояния (биохимия, фармакология, клиника): Тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции, Чита, 24-25 апреля 1997 г. – Чита, 1998. – 256 с.

---

---

## РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Попова Т.А.

### СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЙ АСПЕКТ ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы взаимосвязи процесса становления Я-концепции и смысла жизни современного подростка. Экспериментальные исследования проведены на возрастной группе 11-16 лет. Важным аспектом является освещение взаимовлияния составляющих Я-концепции – самооценки и жизненного пространства личности (прошлое, настоящее, будущее).

Ключевые слова: Я-концепция, смысл жизни современного подростка, самооценка, жизненное пространство личности (вчера, сегодня, завтра), личностная позиция.

Popova T.A.

THE MEANING OF LIFE'S ASPECT OF THE BECOMING PROCESS OF THE  
MODERN TEENAGER'S SELF-IMAGE

Abstract. The problem of interrelation of the becoming process of self-image and modern teenager's meaning of life is studying in this article. The experimental researches are carried out on the age group of 11-16 years. The considerable aspect is an interpretation of mutual influence of different components of self-image such as self-rating, living space of personality (past, present, future).

Key words: self-concept, the meaning of today's teenager, self-esteem, living space personality (yesterday, today and tomorrow), a personal position.

В исследовании процесса становления Я-концепции современного подростка представляется актуальным рассмотрение смысложизненного аспекта, поскольку теме взаимосвязи и взаимовлияния этих двух феноменов исследователями не уделялось должного внимания.

В.Франкл считает феномен смысла жизни фундаментальным для понимания человека, он подчеркивает, что «человеческое бытие всегда ориентировано вовне, на нечто, что не является им самим» (12,с.29).

Мы исходим из понимания феномена смысла жизни как «особого психического образования, имеющего свою специфику возникновения, свои этапы становления, которое, приобретая относительную устойчивость и эмансипированность от породивших его условий, может существенно влиять на жизнь человека» (В.Э.Чудновский(14,с.83)).

Согласно современным представлениям, смысложизненные ориентации человека возникают не на «пустом месте»: их созревание подготавливается всем ходом предыдущего личностного развития, в этой связи целесообразно выделить и рассмотреть подготовительный период становления данного феномена, то есть подростковый возраст. В работах Г.А. Вайзер (5), Т.Г. Цигулевой, Т.А.Бирюковой (13) показано, что смысложизненные ориентации проявляются уже в подростковом возрасте. По данным Г.А.Вайзер (5), уже в 7 классе имеют место достаточно оформленные понятия о смысле жизни.

Имея в виду, что феномен смысла жизни является одним из наиболее существенных проявлений Я человека, представляет интерес изучение Я-концепции как «личностного

фундамента смысла жизни» (15, с.629).

Термин «Я-концепция» был введен американским психологом и философом У. Джеймсом в конце 19 века, затем обстоятельно рассмотрен Э.Эриксоном и Р.Бернсом. Наиболее полно рассмотрел теоретическую и практическую значимость Я-концепции Р.Бернс(3). Он определяет данный феномен следующим образом: «Я-концепция – это совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой, совокупность установок на самого себя»(3,с.28). Раскрывая понятие Я-концепции, он выделил её структурные компоненты и описал самооценку, как оценочную составляющую Я.

Проблема самооценки была обстоятельно изучена отечественными учеными – Л.И.Божович, А.И.Липкиной, А.В.Захаровой, Е.И.Савонько, С.Я. Рубинштейн, И.С.Коном, Т.Дембо.

В своем исследовании мы ограничиваемся рассмотрением двух составляющих Я-концепции подростка - самооценке и ее роли в настоящей и будущей жизни и отношении к жизненному пространству собственной личности.

Жизненное пространство личности охватывает не просто время жизни человека, но те тенденции, факторы развития, возрастные и личностные особенности, которые возникают, формируются, достигают своего апогея, затем видоизменяются, деформируются, приобретают противоположную направленность. Но при этом вся указанная динамика совершается в строго определенных пределах «жизненного пространства» личности или времени его жизни(16, с.441).

Есть основания считать, что изменения, взлеты и падения, деформации самооценки происходят на протяжении всей жизни человека. У подростков только начинается накопление жизненного опыта, появляется и рефлексия, формируются представления о «прошлом, настоящем, будущем».

По мнению К.Роджерса (10), Л.И.Анцыферовой (2), личность возникает в процессе развития, и ее сущностью является знание индивида о себе, его отношение к себе и самооценка. Самооценка возникает в результате взаимодействия ребенка с окружающей средой, в результате оценочного взаимодействия с другими людьми.

Л.И.Божович, рассматривая проблему самооценки, писала: «Усваивая требования окружающих, вырабатывая собственную оценку окружающего и самооценку, дети постепенно эмансипируются от непосредственного влияния ситуации» (Л.И.Божович(4,с.272).

Мы исходим из предположения, что Я-концепция составляет психологическую основу личностного фундамента смысла жизни, который во многом обуславливает не только время и темп развития, но и содержание, и выбор жизненного пути формирующейся личности. Под «личностным фундаментом» понимается «определенная совокупность личностных свойств, взаимодействие которых создает основу, благоприятную «психологическую почву» для возникновения и развития смысложизненных ориентаций» (16, с.630).

Проблема соотношения ориентации на самооценку и оценку другими людьми имеет существенное значение для становления Я-концепции подростка. Проведенные в свое время исследования Е.И.Савонько (11) показали, что существует устойчивая тенденция увеличения с возрастом количества детей, ориентированных на самооценку. Представляло интерес рассмотрение этой закономерности в современных условиях. В нашем эксперименте участвовало 124 школьника. Мы применили методику «Уровень притязаний», в качестве стимульного материала использовались задачи на сообразительность, ранжированные по уровню сложности. Эксперимент проводился в три серии. В первой серии испытуемый сам выбирал задачу определенной трудности. Во второй серии ему выставлялась оценка за количество правильно решенных задач, независимо от их сложности, таким образом, ученик мог решить более легкие задачи, получив высокую оценку, либо выбрать задачи, соответствующие его уровню сообразительности, т.е. самооценке.

В третьей серии - оценка давалась за количество правильно решенных задач с учетом степени их трудности. При анализе полученных данных мы определили средний уровень самооценки каждого испытуемого. В качестве показателя было принято среднее арифметическое всех выборов задач в I серии. Результаты I и II серий были сопоставлены. Проведенная статистическая обработка выявила, что между величиной среднего уровня и величиной дисперсии (разброса) есть корреляция: чем больше изменение среднего, тем меньше изменение дисперсии. После первичной обработки экспериментальных данных, на каждого учащегося было получено по два показателя: один из них означает средний уровень выбираемых задач в I серии, второй – средний уровень трудности задач, выбираемых во II серии. Таким образом, нами было выявлено две группы испытуемых:

1. «Оценочные»- испытуемые снижали уровень притязаний, идя за оценкой и выбирая более легкие задачи, т.о. учащиеся обнаруживают преобладающую ориентацию на оценку другими людьми.

2. «Самооценочные» - испытуемые, у которых уровень задач во второй серии оставался прежним или даже повышался, следовательно, у них преобладала ориентация на самооценку.

Достоверность устанавливалась по Т-критерию Стьюдента, этот критерий применяется при установлении значимости между двумя сериями опытов, проведенных на одной и той же выборке. Т-критерий=4,323 подтверждает **Но**(нулевую гипотезу). Различия между выборочными средними существуют. Выдержав общую схему эксперимента, мы несколько расширили программу исследования, составив специальную «анкету-характеристику», которую заполняли классные руководители на каждого ученика, а также провели дополнительное исследование по методике Дембо-Рубинштейн «Самооценка».

В эксперименте Е.И.Савонько была выявлена устойчивая тенденция постепенного повышения с возрастом школьников «удельного веса» ориентации на самооценку, по сравнению с оценкой другими людьми. В нашем эксперименте выступила несколько иная тенденция.

Изменения в результатах исследования следующие: «Самооценочная» группа у Е.И.Савонько: 3 класс - 55%, 7 - класс 69%, 10 - класс 76%; в наших исследованиях: 3 класс - 61%, 7 - класс 43%, 10 класс - 46%. «Оценочная» группа в эксперименте Е.И.Савонько: 3 класс - 45%, 7 класс - 31%, 10 класс - 24%; в нашем эксперименте: 3 класс - 39%, 7 класс - 57%, 10 класс - 54%.

Данные, полученные в нашем эксперименте, показывают, что в 7-х и 10-х классах преобладающей тенденцией является ориентация на оценку другими людьми.

Третья серия эксперимента подтвердила важность оценки, вне зависимости от преобладающей ориентации (баллы выставлялись в этой серии с учетом сложности решенных задач), повышение уровня выбираемых задач зафиксировано в обеих группах.

Можно полагать, что эти результаты свидетельствуют о неустойчивой личностной позиции современных школьников.

В этой связи интересны данные исследования, проведенные В.С.Агаповым (1). По результатам проведенного эксперимента был сделан вывод о том, что «современные подростки принципиально иные, со своими взглядами и духовными потребностями. Их отличает большая открытость, но и большая “заземленность” потребностей». У современных детей, по мнению автора, отмечается ярко выраженное стремление к удовлетворению собственных индивидуальных потребностей, утверждению в достижении цели. Многие подростки не собираются строить всю свою жизнь в соответствии с определенными правилами, хотят только «приспосабливаться к обстоятельствам»(1,с.25). Мы полагаем, что полученные данные свидетельствуют о произошедших изменениях в становлении личности и поведении современных подростков: дети очень рано начинают

приспосабливаться, чтобы понравиться или получить хорошую оценку, поощрение. А может быть это «продуманность» – идти за мнением других, в общей массе, не выделяясь, чтобы не создавать себе проблем? Изменяется ли при этом самооценка? Как происходит взаимовлияние самооценки и жизненного пространства личности в этом случае? Эти вопросы являются предметом нашего исследования.

Для получения данных об особенностях восприятия подростками своего жизненного пространства мы использовали методику Е.А.Максимовой «Пространство моей жизни»(9). Эксперимент показал, что 79 % подростков 11-12 лет (6 класс) ощущают себя старше своего настоящего возраста, и лишь у 21% ощущаемый возраст совпадает с настоящим. В 7 классах – 13-14 лет, лишь 3,9% демонстрируют совпадение ощущаемого и настоящего возраста, 80,39% считают себя старше, но в этом возрасте появляется новая группа – те дети, кто чувствуют себя младше настоящего возраста. В 8 классе картина несколько изменяется - совпадение настоящего и ощущаемого возраста зафиксировано у 44,40%, чувствуют себя старше 38,23% , а 17,68% - младше.

В 6 классе у 6,45% учеников выявлено совпадение желаемого и настоящего возраста. Но подавляющее большинство хотят стать старше – желаемый возраст превышает настоящий в 93,6 % случаев.

В 7 классе тенденция остается прежней: в 92,2% учащиеся хотят, чтобы их возраст был больше, лишь 3,9% желают остаться в своем возрасте, а 3,9% хотели бы вернуться назад.

У подростков 14-15 лет тенденция изменяется – здесь мы наблюдаем, что 26,47% не хотят менять возраст, т.е. желаемый равен настоящему, 64,7% хотят быть старше себя сегодняшнего. 8,83% не прочь вернуться в детство. Таким образом, отметим, что с возрастом возрастает количество подростков, которые хотят остаться в своем возрасте (с 3,9% до 26,7%).

Создание семьи планируют практически все в возрасте 11-12 лет: 47,8% ребят думают, что это произойдет в 20 лет, 15,8% считают, что жениться следует до 20 лет, и 36,4% сделают этот шаг после 25 лет.

В 7 классах до 20 лет планируют изменение социального статуса 17,6%, в 25 и более лет сыграют свадьбу 70,5%, а 3,9% планируют это после 30 лет.

В 8 классе - в 20 лет 11,76% хотят выйти замуж, в 25 лет создание семьи планируют 61,76% нынешних подростков, после 30 лет – 14,7%, а 11,77% не отметили это событие на отрезке.

Рождение детей в 6 классах планируют все – в 20 лет 61%, станут родителями, после 25 лет- 25%, а 14 % школьников планируют это после 30 лет.

В 7 классе в 20 лет количество желающих стать родителями резко уменьшается - до 9,8%, в основном подростки этого возраста выбирают 25-летний возраст – 68,8%, после 30 лет станут родителями 5,8%, и не планируют детей 15,6%.

В 8 классе 7,8 % подростков хотят рождения детей в 20 лет, 66,78% учеников рассчитывают, что первый ребенок появится после 25, а 31,42% - после 30 лет. Отметим, что чем старше становятся дети, тем позже они хотят стать родителями.

Пенсионерами 10% шестиклассников планируют стать в 55 лет или раньше, 90% учащихся - после 60 лет.

29,4% учеников 7 классов планируют пенсию в 55 лет и раньше, после 60 лет выйдут на пенсию 25,49%, после 65 лет - 35,29%, а 9,81% вообще не отметили пенсионный возраст.

Практически не отличаются данные, полученные в 8 классах – 25,49% до 55 лет, 31,37% - после 60 лет, 31,37% - после 65 лет и 11,82% не отметили.

В 7 классе 31,7% планируют жить до 100 лет и дольше, до 70 лет - лишь 7,8%, дольше 70 лет- 54,90% и 5,8% не отметили никакой возраст.

14-15-летние подростки желают отметить 100-летие в 27,45% случаев, меньше 19,61% учеников думают, что будут жить до 70 лет и 52,94% школьников планируют от

---

---

70 до 100 лет.

Данная методика позволила нам сделать следующие выводы – в основном подростки ощущают себя, стремятся и хотят быть старше, чем сейчас, Т.В. Драгунова(7) описала это как «чувство взрослости подростка». Практически все планируют создание семьи и рождение детей (в возрасте 25 лет), трудовую деятельность хотят начать с 18 - 20 лет. Выход на пенсию планируют после 60, 65 лет. Подавляющее большинство подростков планируют перешагнуть 70-летний рубеж, а многие - отметить 100-летие.

При написании сочинения «Мое прошлое, настоящее, будущее» в 7 классах 47,27% детей описывают в своем прошлом детство, 20% - свои чувства и эмоции, школьные годы – 6,83%, отдельные случаи из жизни описывают 12,72%, а 13,18% учеников не касаются прошлого.

При описании настоящего самой распространенной темой является учеба, школа - в 41,8%, эмоции и чувства описаны в 16,36%, спорт, свои спортивные достижения затронуты в 14,5% сочинений. Теме «друзья» посвящено всего 5,45%, совсем не затронута тема настоящего в 7,27; другие темы занимают 14,62%.

В описании своего будущего в вуз мечтают поступить 16,36% школьников, в 12,72% дети описывают жизненный план – «вуз, карьера и семья». Создание семьи находим в 18,18% сочинений. Работать планируют 7,27% (в основном мальчики), занятия спортом, во многом как профессию, выделяют в своем будущем 14,54%, в 16,36% сочинений будущее сформулировано расплывчато.

В 8 классах описание детства в прошлом у 37,25% учеников, своими эмоциями и чувствами делятся 54,9%, а про школу вспоминают 7,85%.

При описании настоящего у 8-классников самая популярная тема – «учеба и школа» – 29,4%, «друзья» и «спорт», «семья» занимают по 11,76% сочинений, эмоции и чувства подростков затронуты в 25,5%.

А в будущем у 8-классников преобладают мысли о продолжении учебы – 25,49%, планирование обучения, создание семьи и карьера описаны в 7,8%. Семья, карьера (без обучения) описаны в 11,76%, трудовую деятельность без дополнительного образования планируют 11,76%, эмоции и чувства занимают 17,64% подростков. В 16,75% сочинений описаны другие темы.

Интересно отметить, что вопреки распространенному мнению, что в этом возрасте подростки ориентированы на общение и дружбу, очень немногие отмечают эту сферу своей жизни (5,45% в 7 классах и 11,76% в 8 классах).

По анализу сочинений можно сделать заключение, что при описании «Прошлого» подростки в 7 классе, в основном, вспоминают свое дошкольное детство или описывают свои чувства, а в 8 классе описанию эмоций и чувств посвящено больше сочинений, следовательно, с возрастом более важной становится эмоциональная окраска прошлого. В 7 классе в разделе «Настоящее» про школу и учебу пишут больше, чем в 8 классе, так как у восьмиклассников расширяется круг интересов – спорт и друзья. Желающих поступить в вуз у восьмиклассников больше, чем у семиклассников, т.е. нацеленность на образование с возрастом увеличивается.

В используемом нами тесте «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева (8), выделено пять факторов – показателей осмысленности жизни. При этом они разбиваются на две группы. В первую входят собственно смысловые ориентации: цель в жизни, ее насыщенность и удовлетворенность самореализацией. Эти три категории соотносятся с целью (будущим), процессом (настоящим) и результатом (прошлым). Два оставшихся характеризуют внутренний локус контроля-«Жизнь» - убеждение в том, что контроль жизни возможен и локус контроля-«Я» - отражает веру в собственную способность осуществлять такой контроль.

Шкала 1. «Цели в жизни». Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие целей в будущем.

В 6 классах 36% имеют высокий балл по этой шкале, в 7 классе – 33%, а в 8 классе уже 43% школьников. Полученные данные позволяют видеть динамику – с возрастом нацеленность на будущее возрастает.

Шкала 2. «Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность».

Высокие показатели в 6 классе у 49%, в 7 классе – 42%, в 8 классе – у 29%. Таким образом, удовлетворенность жизнью, процессом у младших подростков выше, их больше интересует настоящее, волнуют сегодняшние проблемы.

Шкала 3. «Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией». Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивно и осмысленно прошлое. По этой шкале только в 8 классе 2%. Это объяснимо, т.к. школьники находятся только в начале жизненного пути.

Шкала 4. «Локус контроля – Я» (Я – хозяин жизни) . У школьников низкие баллы по этому показателю.

Шкала 5. «Локус контроля - жизнь, или управляемость жизни». В 6 классе -15%, в 7 классе – 25%, в 8 классе -26%, отметим рост убеждения подростков в том, что человеку дано контролировать жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Таким образом, можно проследить следующую закономерность – взрослея, подростки демонстрируют большую нацеленность на будущее и считают, что жизнь управляема и контролируема.

Проведенные нами исследования показали:

1. Современные подростки ориентированы больше на оценку другими людьми, а не на самооценку.

2. Большинство школьников хотят быть старше своего возраста и ощущают себя старше, создание семьи и рождение детей планируют после 25 лет. Дожить практически все хотят до 70 лет, но большинство до 100 лет.

3. У подростков вызывает сложности описание своего прошлого, чем старше подростки, тем более эмоционально окрашенными становятся воспоминания. Взрослея, подростки расширяют круг интересов при описании своего настоящего. Большинство школьников видят себя в будущем студентами, либо готовы идти по выстроенному плану: «создание семьи, работа» или «вуз, семья, работа».

4. В смысложизненных ориентациях отмечается динамика увеличения с возрастом подростков нацеленности на будущее и уверенность в управляемости жизни.

## **Литература**

1. Агапов В.С. Возрастная репрезентация Я-концепции личности., М., Институт молодежи, 1999.
2. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы. М., 1981.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., «Прогресс», 1986.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
5. Вайзер Г.А. Представления школьников о «смысле жизни» и «акме человека»././Мир психологии. Научно - методический журнал, Москва-Воронеж, 2001. - №2(26).
6. Введенский А. Проблемы смысла жизни. М., 1994.
7. Драгунова Т.В. О некоторых психологических особенностях подростка/Вопросы психологии личности школьника. М., 1961.
8. Леонтьев Д.А. Тест Смысложизненных ориентаций, М. 2006.
9. Максимова Е.А. Профессиональное творчество и профессиональный смысл жизни учителя. Мир психологии., М., 2001. - №2.
10. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1997. - 477с.

11. Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и оценку другими людьми. // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
13. Цигулева Т.Г., Бирюкова Т.А. Смысложизненные ориентации старшеклассников. // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни / Психологический институт РАО. М., 2001.
14. Чудновский В.Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни. Мир психологии., М., 2001. - №2.
15. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. М., 1997.
16. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни. М., 2006.

## ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВ БУДУЩЕГО КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Работа посвящена изучению образов будущего как одной из характеристик жизненной стратегии личности. Исследование содержания образов будущего позволяет выявить две основные стратегии юношей и девушек с различной временной перспективой. Основные выводы исследования свидетельствуют о том, каковы особенности построения жизненных стратегий в юношеском возрасте и позволяют говорить о недостаточно эффективном процессе планирования будущего.

Ключевые слова: образ будущего, жизненные стратегии подростка, формирование жизненных стратегий, психологические механизмы формирования жизненных стратегий, возрастная психология.

Belugina Maria

CHARACTERISTICS OF FUTURE'S IMAGES AS CONCEPT DESCRIPTION OF LIVING STRATEGY OF PERSONALITY AT THE YOUTHFUL AGE

Abstract. This article is devoted to study future's images of personalities at the youthful age as concept description of living strategy. In the course of our investigation we discovered two main strategies of youth with different temporal prospects. We came to the conclusion, what characteristics of future's images are typical to youth. And in the end of our research we can say that construction of living strategy at the youthful age is not effective process.

Key words: image of the future, life strategies teenager, the formation of life strategies, the psychological mechanisms of the formation of life strategies, psychology.

В современной социально-экономической действительности актуальным являются проблемы построения человеком собственного жизненного пути, планирования и прогнозирования будущего, формирования жизненных стратегий личности. Личности в современном обществе часто необходимо выстраивать новые жизненные стратегии, которых не было в его непосредственном эмпирическом опыте, так как быстро произошедшие изменения в организации государственности, обыденной жизни смели действующие ранее стратегии как неэффективные. Личности важно сохранить собственную индивидуальность, свое Я, но одновременно не потерять связь с реальностью и адаптироваться к существующим условиям. Эти проблемы поднимали в разное время в своих исследованиях К.А. Абульханова-Славская [1], О.С. Васильева, Е.А. Демченко [2], А.Е. Созонтов [6] и другие.

На протяжении всей жизни человека можно говорить о построении образа будущего, формировании стратегий жизни, однако именно юношеский возраст является сензитивным периодом для размышлений о будущем и его планирования [4]. Юношеский возраст характеризуется окончательным формированием субъектности личности, человек становится субъектом собственной деятельности и жизни и приобретает способность быть хозяином собственных поступков. Основными новообразованиями периода, обеспечивающими возможность планировать собственное будущее и создавать жизненные стратегии, становятся:

- способность к рефлексии, как способность личности выйти за рамки собственного Я и представить себя во временном континууме «прошлое – настоящее – будущее»,
- формирование мыслительных способностей, позволяющих прогнозировать пос-

ледствия различных действий и, соответственно, последовательность предполагаемых жизненных событий,

- самоопределение личности как процесс построения самого себя, соотнесения собственных представлений о себе с общественными и, как результат – осознанного и самостоятельного планирования и реализации перспектив собственного развития,

- временная перспектива разворачивается в будущее, для личности в юношеском возрасте большое значение начинает иметь его вероятное будущее, и появляется необходимость в его прогнозировании и планировании.

Таким образом, в юношеский период развития субъекта складываются все необходимые предпосылки для формирования жизненной стратегии.

Целью нашего исследования было изучить основные особенности образов будущего как содержательной характеристики жизненной стратегии личности. Для этого мы воспользовались комплексом методик, которые в совокупности позволили построить картину представлений и планов современной молодежи о своем будущем жизненном пути. В комплекс вошли следующие диагностические методики: шкала ориентации во времени из опросника САМОАЛ – выявляет направленность временной перспективы личности на будущее, настоящее или прошлое; тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (СЖО) – позволяет определить цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность процессом самореализации, внутренний локус контроля и способность управлять своей жизнью [3]; тест незаконченных предложений на основе метода мотивационной индукции Ж.Нюттена [5].

В выборке испытуемых можно выделить две группы респондентов, в первой временная перспектива устремлена в прошлое (25% опрошенных), тогда как во второй – нацелена в настоящее и будущее (75% опрошенных). В целом в юношеском возрасте прослеживается устремленность в настоящее – будущее.

Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева позволил выявить общие характеристики жизненных ориентаций. Для современных юношей и девушек характерны следующие показатели:

Показатели	Среднее X	Стандартное отклонение теоретическое	Стандартное отклонение расчетное
1. Цели в жизни	28,5	6,24	6,14
2. Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни	28	6,14	5,22
3. Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией	21,8	4,95	4,87
4. Локус контроля-Я (Я-хозяин жизни)	19,8	4,30	4,10
5. Локус контроля-жизнь или управляемость жизни	28,9	6,10	4,45
6. Общий показатель осмысленности жизни	127	16,54	22,00

Среднеквадратическое отклонение находится в допустимых пределах, что подтверждает достоверность полученных результатов.

В целом для группы характерны высокий и средний показатели осмысленности жизни, что говорит о важной роли настоящих и будущих событий в этот период, о позитивной оценке сегодняшнего дня и планирования будущего. Появилась перспектива будущего-

го, и продумываются цели, которых юноши и девушки стремятся достичь. Коррелируют между собой шкалы цели в жизни и удовлетворенность самореализацией. Очевидно, что студенты, довольные ситуацией на данный период, удовлетворенные своими достижениями, охотнее ставят цели в будущее и прикладывают усилия к их реализации, чем те, кто не удовлетворен ситуацией в настоящем.

Корреляционный анализ различных показателей осмысленности жизни и временной перспективы позволил выделить два основных взгляда на жизнь, стратегию ее планирования.

1. Стратегия личности с временной перспективой, устремленной в прошлое. Для них характерно чувство неудовлетворенности своей жизнью в настоящем, отсутствует эмоциональная насыщенность жизни сегодня и в ближайшем будущем. В отношении построения дальнейших событий наблюдается фаталистичное убежденность, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, считают, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно заглядывать в будущее.

2. Личность с временной перспективой, устремленной в настоящее и будущее. Для этих людей характерно чувство эмоциональной насыщенности жизни. Сам процесс воспринимается интересным и наполненным смыслом. Они активно ставят перед собой цели на будущее, испытывают чувство удовлетворенности собственной самореализацией на данный момент. У таких людей выражен локус контроля-Я, то есть личность воспринимает себя как обладающую достаточной свободой выбора и способную строить свою жизнь в соответствии со сложившимися целями. Это личности, способные контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Таким образом, получено общее представление о перспективе будущего в юношеском возрасте. Более детальную информацию об образе будущего у юношей и девушек мы получили с помощью метода незаконченных предложений варианта Д.А. Леонтьева (на основе ММИ Ж.Нюттена). Все реакции респондентов на предложенные стимулы были кодированы с помощью временного кода. И анализ данных позволил оценить высказывания с позиции удаленности событий во времени. Данная методика не только позволила проанализировать материалы исследования с точки зрения временной перспективы испытуемых, но и дать содержательное описание образов будущего у современных юношей и девушек. Мы выделили два основных параметра образов будущего: 1) удаленность событий во времени (временная перспектива); 2) содержательная наполненность образов будущего (смысловые характеристики событий).

По данным диагностики, 90% юношей и девушек планируют и структурированно представляют себе только ближайшую перспективу: представлен в образе будущего ряд событий, связанных с обучением в вузе в этом году. Об этом говорят такие высказывания, как «я планирую сдать сессию на «5», «я огорчилась бы, если бы отменили посвящение в студенты», «мне хотелось бы иметь возможность индивидуальных занятий с некоторыми преподавателями» и т.п. При этом выстроены и связи между событиями - «мне нужно будет посещать все семинарские занятия, чтобы получить пятерку автоматом». На период ближайшей перспективы приходится большая часть всех событий образа будущего. Также в описании будущего представлена отдаленная перспектива - от 22 до 30 лет. Однако здесь наблюдаются только разрозненные события из различных жизненных сфер. Варианты их достижения не детализируются. Только 10% испытуемых структурируют свое будущее до конкретных шагов, таких как «я намереваюсь довести свой английский до разговорного уровня», «я планирую переехать в Санкт-Петербург», «я надеюсь получить второе высшее образование» и т.п. При этом у таких ребят в содержании образа будущего представлена и далекая временная перспектива за пределами тридцатилетнего возраста. Они прописывают также события, которые служат причинами далеких целей.

У 90% испытуемых отдаленная перспектива не представлена в конкретных событиях, но описана как открытое будущее, как общие стремления личности к таким категориям, как успешность, самореализация, счастье, независимость, удача.

Таким образом, можно говорить об образах будущего и, соответственно, жизненных планах только на период от восемнадцати до достижения тридцати лет. Дальше во времени будущее содержательно не представлено в сознании. Личность имеет некий образ себя в будущем, но еще не представляет образа жизни, который хотелось бы вести, и образа действий, который приведет к достижению дальних целей.

В целом по данным диагностики можно выделить несколько различных сфер в образе будущего, описанных респондентами в разной степени: семья и семейные отношения (15% образа), обучение и построение карьеры (25% образа), построение отношений с окружающими (25% образа), отношение к природе (5% образа), открытое будущее и саморазвитие (30% образа). Личность в доминирующей степени ориентируется на саморазвитие, самосовершенствование, развитие в себе необходимых в будущем качеств и способностей, преодоление различных недостатков. В равной степени представлены сферы жизни, связанные с построением карьеры и обучением в вузе и развитием отношений с окружающими людьми. Причем вопросы отношения с окружающими выступают для юношей и девушек эмоционально более насыщенными, чем вопросы карьеры. В этот период очень важным является место личности среди других, в неформальной среде, поэтому эта сфера актуальна на уровне переживаний. Однако если отношения с людьми определяют в большей степени мировоззрение личности, то построение карьеры предполагает определенный план ее реализации. Все 100% респондентов имеют цель «самореализация в трудовой деятельности», но только 10% выстраивают систему действий, как этого добиться. В связи с этим личность теряет много времени на несущественные события. И потом испытывает разочарование - «я сожалею, что многое упустила в своей жизни».

Также в небольшой степени представлена сфера семейной жизни. 100% респондентов имеют некий общий образ «счастливой семейной жизни», и только 10% испытуемых структурно представляют себе, что это такое. Они включают в образ описание «второй половины», характер взаимоотношений между партнерами, свадьбу и т.д. Можно проследить взаимосвязь между направленностью временной перспективы и содержательной наполненностью будущего. Студенты с направленностью в прошлое имеют плохо очерченное будущее, оно не имеет конкретных событий в своем образе, только общая позитивная или негативная направленность. Эти юноши и девушки представляют будущее как бы «от противоположного» по отношению к прошлому, то есть - так, как было в прошлом, или, напротив, чтобы не было так, как раньше. Студенты, обращенные в будущее, имеют более четкие цели в образе будущего и структурируют путь их достижения. В их сознании представлены не только будущие достижения, но поэтапные разработанные шаги по пути к вершинам.

### **Выводы:**

1. В юношеском возрасте временная перспектива направлена в 75% случаев в настоящее и будущее, что служит предпосылкой для формирования жизненной стратегии личности.
2. В юношеском возрасте мы наблюдаем высокий и средний показатели осмысленности жизни, позитивную оценку будущего.
3. Студенты, удовлетворенные текущей жизненной ситуацией, имеют более структурированный образ будущего, чем те, кто текущей ситуацией не доволен.
4. Только 10% испытуемых имеют структурированный образ будущего на период старше тридцатилетнего возраста.

5. У 90% опрошенных образ будущего представлен как открытое будущее, в нем описаны не события, а стремления личности к самореализации, независимости, счастью.

6. 100% респондентов имеют цель «самореализация в трудовой деятельности», но только 10% выстраивают систему действий, как этого добиться.

Таким образом, несмотря на то, что в юношеском возрасте есть все необходимые предпосылки для формирования жизненной стратегии личности, самостоятельное планирование, структурирование будущего происходит недостаточно эффективно. Необходимо организовывать деятельность юношей так, чтобы активизировать психологические механизмы формирования жизненных стратегий.

### **Литература**

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
2. Васильева О.С., Демченко Е.А. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека / О.С. Васильева, Е.А. Демченко // Вопросы психологии. — 2007. - №2 - С. 74 — 85.
3. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. — М.: Смысл, 1992. — 16 с.
4. Наш проблемный подросток: Учебное пособие / Н. ред. Л.А. Регуш. — СПб.: Союз, 1999. — 114 с.
5. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Д.А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2004. — 608 с.
6. Созонтов А.Е. Основные жизненные стратегии современных российских студентов: автореф. дисс. канд. психол. наук: 19.00.05 / Созонтов Антон Евгеньевич. — М., 2004. — 24 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ВРОЖДЕННЫМИ ПОРОКАМИ СЕРДЦА**

Аннотация. Представлены результаты психологического обследования 74 больных детей младшего школьного возраста, перенесших радикальную хирургическую коррекцию врожденного порока сердца цианотического типа, в сравнении с 36 здоровыми детьми. С помощью психодиагностического метода мы исследовали особенности поведения в разнообразных жизненных ситуациях, важных для ребенка, затрагивающих его отношения с другими людьми. Результаты показали, что внутренние переживания детей с физическими недостатками оставляют свой отпечаток на психологическом развитии. Отгороженность от других людей отчетливо проявляется в их поведении и невербальных реакциях, а сформировавшиеся поведенческие стереотипы составляют для них препятствие в овладении навыками коммуникаций. Таким образом, данные исследования представили отличие в особенностях поведения между рассматриваемыми группами младших школьников (больных и здоровых). Обнаружена прочная взаимосвязь физиологического недостатка со сдержанностью проявления активности, которая обусловлена, в отличие от здоровых детей, пассивностью в общении.

Ключевые слова: поведение, психологические особенности детей с отклонениями в физическом развитии, межличностные отношения ближайшего окружения детей, реабилитация, психодиагностика.

Yu.V. Tagvareliya

### **PSYCHOLOGICAL TRAITS OF BEHAVIOR OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN SUFFERING FROM CONGENITAL HEART DISEASE**

Abstract. 74 primary school children after definitive surgical repair of cyanotic congenital heart disease were assessed using the aspective analysis, compared with a group of 36 healthy controls. Using the psychological test, we made an appraisal of behavior in various real-life situations important for the child and concerning his ( or her ) interpersonal relations. Test results show that handicapped children introversion impresses their psychological development. Isolation from other people is distinctly shown by their behavior and nonverbal reactions; their ready behavioral patterns complicate the development of communicative skills. Therefore, the research shows behavioral differences between handicapped and healthy primary school children. We report a strong correlation between the physiological handicap and the restraint of activity, caused, as distinct from healthy children, by unsociable demeanour.

Keywords: behavior, psychological characteristics of children with disabilities in physical development, interpersonal relationships entourage of children, rehabilitation, psychodiagnostics.

Существует много исследований, в которых было установлено, что индивидуально-психологические особенности и психологическое развитие больных и здоровых детей различаются [1,4,5,10]. Психологическое развитие детей с патологией ВПС выделяет основные факторы, влияющие на особенности их поведения: самосознание [12]; частоту психического инфантилизма, нарушение развития личности и состояние интеллектуальной недостаточности [5]; социальную депривацию, в которой ограничена возможность для установления самостоятельной социальной роли для осуществления адекватного

социального функционирования [7]. Под влиянием трех факторов: порока сердца, операции и искаженной ситуации развития у детей формируется эмоциональная незрелость и несамостоятельность [3].

Врожденный порок сердца (ВПС) цианотического типа, сопровождающийся «синушностью», одышкой и отставанием в физическом развитии, является результатом неправильного внутриутробного развития плода. Эта патология сердца приводит не только к физиологическим изменениям, но и к изменениям внешности ребенка, к проявлению психологических проблем и социальной дезадаптации.

Как правило, дети с ВПС цианотического типа воспитываются в условиях частичной или полной изоляции от детского коллектива, среди взрослых. Обычно такие дети не посещают детских садов, а к школьному возрасту находятся на домашнем обучении. По мнению авторов I. B. Pless, C.H. Aripps, J.M.C. Davies, M.E.J. Wandworth (1989), тяжелое, длительное соматическое заболевание, перенесенное детьми с раннего детства, оказывает существенное влияние на успешность психологического развития. Авторами отмечено, что дети и подростки, находящиеся в длительном состоянии болезни, имели сниженные показатели успеваемости, у них отмечались трудности в общении со сверстниками и эмоциональные нарушения. Роберт Пломин (Plomin, 1990) указывает на то, что болезнь также может повлиять на ход интеллектуального развития ребенка, если из-за нее он не принимает участия в жизни класса или в спортивных мероприятиях, вообще не ходит в школу. На поведение могут влиять стереотипные представления, которых придерживается как сам обладатель определенных физических особенностей, так и окружающие его люди [6]. Это проявляется в непосредственности общения со взрослыми и сверстниками, не получая радости от совместных занятий и развлечений. У части детей попросту возникает нежелание вступать в контакт со сверстниками или взрослыми. Как правило, дети тяготеют теми ограничениями, которые накладывает на них болезнь. Нередко они отказываются от выполнения режима, не подчиняются старшим, капризничают. Характер их поведения нарушается шалостями и неожиданными поступками. Такие переживания и нарушения поведения у больных детей – своеобразные проявления реакции детской личности на возникшую болезнь [4]. Помимо этого, для больных детей характерна агрессивность, замкнутость, склонность к депрессивным состояниям и к переживанию страхов [8].

Немаловажно признать, что характер поведения детей с ВПС зависит от степени отставания в физическом и психическом развитии, от возраста, в котором произведено хирургическое лечение порока сердца, степени радикальности его коррекции, а также своевременности, активности и адекватности мероприятий по реабилитации. Так в исследованиях Е.В.Чумаковой ранние межличностные взаимодействия ребенка однозначно оцениваются как определяющий фактор его дальнейшего психического развития [13]. Таким образом, наша цель состоит в том, чтобы установить характер и развитие поведения на примере межличностных отношений у детей с ВПС.

#### **Материал и методы исследования:**

Исследование проводилось в отделении реабилитации больных врожденными пороками сердца (руководитель - доктор медицинских наук, профессор Г. И. Кассирский) и отделении хирургии врожденных пороков сердца у детей старшего возраста (руководитель - академик РАМН, профессор В. П. Подзолков) института кардиохирургии им. В. И. Бураковского НЦССХ им. А. Н. Бакулева РАМН.

С целью изучения социальной адаптации детей с ВПС цианотического типа проведено обследование. Основную группу составили 74 ребенка школьного возраста (8-12 лет), страдающих ВПС цианотического типа. Из них 46% (34) детей (средний возраст  $9,6 \pm 1,2$ ), посещают школу и 54% (40) детей ( $9,5 \pm 1,3$ ), находятся на домашнем обучении.

Все больные исследовались после радикальной хирургической коррекции порока в

раннем послеоперационном периоде (до 2-х месяцев). В качестве контрольной группы мы включили идентичные по возрасту 36 практически здоровых детей из общеобразовательной школы СЗАО г. Москвы.

Нами использовалась проективная методика Рене Жиля [11], которая позволяет исследовать особенности поведения в разнообразных жизненных ситуациях, важных для ребенка, затрагивающих его отношения с другими. Следовательно, выявляя нарушение системы отношений ребенка, мы подбираем ключ к пониманию того, как, воздействуя на эти отношения, можно влиять на дальнейшее развитие личности ребенка.

Статистическая обработка данных проведена с использованием пакета математических программ SPSS 6.0. Корреляционный анализ проводился методами непараметрической статистики, и использовался коэффициент Спирмена. Различия считали достоверными при  $p < 0,01$  и  $p < 0,05$ .

### Результаты и их обсуждение.

С целью определения взаимосвязи психологических особенностей и эмоционального отношения к ближайшему окружению у детей с ВПС и здоровой группой, было проведено корреляционное исследование, результаты которого представлены в табл. 1.

Таблица 1

#### Сравнительные результаты исследования межличностного отношения к ближайшему окружению детей, по методике Рене Жиля (по критерию знаковых рангов Уилкоксона).

	Дети с ВПС n=74	Здоровые дети n=36
I. Мать	9,1±2,8**	6,6±1,2
II. Отец	3,0±1,4	2,2±1,5
III. Родители вместе как чета	1,8±0,9	2,2±1,4
IV. Брат, сестра	7,5±1,5*	6,5±1,1
V. Бабушка, дедушка, родственники	1,6±0,6	1,8±1,3
VI. Друг, подруга	4,2±0,8*	6,3±0,6
VII. Учитель, воспитатель	6,7±1,1*	6,3±0,8
VIII. Любознательность	3,1±1,2	4,0±1,1
IX. Общительность в группе детей	2,0±0,8**	4,4±1,0
X. Доминирование, лидерство	0,7±0,7**	4,2±0,7
XI. Конфликтность, агрессивность	4,9±1,2**	1,4±1,2
XII. Реакция на фрустрацию	2,5±1,5*	1,3±1,0
XIII. Отгороженность	6,0±1,5**	1,3±1,1

Примечание: \* -  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$

При количественном анализе переменных поведенческих характеристик мы исходили из 100% системы: показатели от 0 до 20% расценивались как низкие; 21 - 50% - как средние показатели выраженности шкалы, от 50% и выше – как высокие.

При интерпретации данной методики мы учитывали тот факт, что некоторые задания в тесте объединяют в себе одновременно различные межличностные взаимоотношения: например, отношение к матери и отцу одновременно, или родителям; маме, бабушке, дедушке, отцу, сестре, брату, а место, которое выбирает ребенок, должно быть одно. Если ребенок при выборе места располагается рядом с одним из родителей, то это не говорит об однозначно отрицательном отношении к другому родителю, и не дает оснований ставить в соответствующую графу - “минус”. Т.е. когда ребенок выбирает место, символизирующее замкнутость и отгороженность на тех картинках, где присутствует его семья, то это

однозначно не коррелирует с его отрицательным отношением к членам семьи. Также это не дает оснований судить о том, что отгороженность является личностной особенностью ребенка. Но, к примеру, когда дети останавливают свой выбор на месте рядом с родителями, в ситуациях, где присутствуют сверстники и члены семьи, то здесь можно судить о степени их отгороженности в среде сверстников.

Таким образом, в нашем исследовании в большей степени мы ориентировались на качественный анализ, нежели на количественный, оставив за собой право представить информацию материала в ее различных интерпретациях.

#### **Анализ результатов.**

Количественный анализ результатов показал, что наиболее значимыми отношениями для детей с пороками сердца являются отношения к своему близкому окружению: «отношение к родителям», «отношение к бабушке, дедушке» и др. родственникам, в среднем регистрируются на уровне от 40% до 55%. Дети отметили высокую значимость роли родителей в их жизни - 50%, что свидетельствует о высоком их влиянии на ребенка, о более тесной связи между ними в процессе социализации ребенка, включенных в строгую систему воспитательных традиций и особенностей.

Дети с ВПС меньше выражают потребность в общении со сверстниками: «Отношение к другу, подруге» - 18%. Скорее они стараются найти поддержку в «Отношениях к братьям и сестрам» - 50%. Средние показатели отмечены по шкале «Отношение к учителю», которые распределилось в диапазоне 30%. Относительно нередким выбором в ситуационных изображениях отмечена «Любознательность» - 26%, которая определяет положительное отношение детей к учебе, интерес к новым знаниям. Низкие показатели ответов с направленностью к доминированию - 5% и «Общительности» - 15%, указывают на то, что для школьников с проблемами здоровья актуальна ситуация социальной обособленности, которая, вероятно, мешает полноценной коммуникации в межличностных отношениях. Таким образом, испытывая трудности в общении, у детей поднимается уровень «Конфликтности», который достоверно выше 37% ( $p < 0,01$ ), чем у контрольной группы. Обнаружен высокий показатель по шкале «Закрытость, отгороженность» - 24% ( $p < 0,01$ ). Это связано с тем, что у детей с ВПС двигательная активность значительно ниже, чем у их здоровых сверстников. Поэтому дети избегают подвижных игр и развлечений, предпочитая оставаться дома.

В результате из количественного анализа следует, что дети с ВПС очевидно проявляют отгороженность и замкнутость, агрессивность. Однако если подробно интерпретировать результаты и ориентироваться на качественный анализ, то можно увидеть, что в основном эта демонстрация отгороженности происходит в кругу сверстников, при отсутствии родителей, братьев и сестер. Ту же проблему можно наблюдать и на ситуациях, приведенных на картинке, где одновременно изображались семья (мать, отец, брат, сестра и просто компания сверстников). Это обстоятельство при интерпретации принимало каждый раз новый характер. Дети с ВПС в 30% останавливали свой выбор оставаться рядом с родителями, и в 50% на прогулке предпочитали общение с братом или сестрой, демонстрируя этим наибольшую эмоциональную значимость к ним, объясняя выбор тем, что с ними «интереснее играть, разговаривать, можно подурочиться». Но это никак не указывает на отрицательный выбор родителей. Наши данные подтверждаются в случаях, когда предлагалась ситуационная картинка, на которых изображались только мать, отец и сверстники. Здесь здоровые дети последовательно продолжали отмечать себя в кругу сверстников, однако большинство детей с ВПС предпочитали оставаться уже рядом с родителями. Если мы обратим внимание на вопрос теста «С кем ты любишь играть? С товарищами твоего возраста? Младше тебя? Старше тебя?», то здесь у контрольной

группы преобладает желание в общении с товарищами своего возраста. Но, рассматривая и анализируя ответы детей с ВПС, мы пришли к выводу, что они отдают предпочтение разным возрастным категориям, и это связано преимущественно с тем, какого возраста являются его родные (двоюродные) брат или сестра, с которыми они проводят большую часть времени. Следовательно, из всего вышесказанного можно сделать вывод, что отношения с друзьями для детей с ВПС не представляют значительной ценности и уступают семейным отношениям.

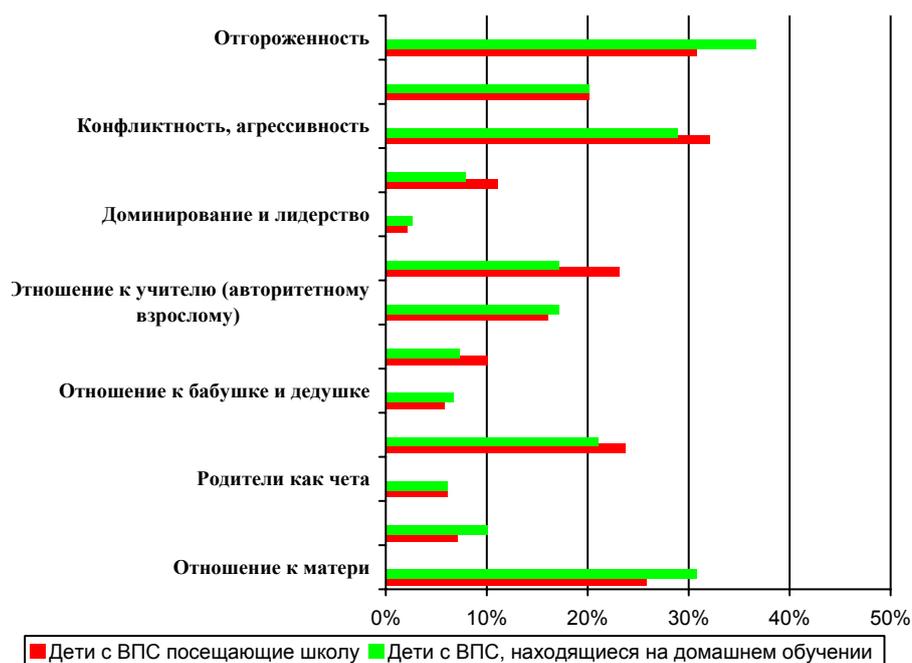
Общее содержание результатов межличностных отношений имеет различие между исследуемыми и здоровыми детьми. В отличие от детей с ВПС, у здоровых детей, в случаях недостаточной привязанности к матери компенсируется привязанностью к отцу или другим членам семьи. Анализ результатов показал, что «Закрытость, отгороженность» - 7% ( $p < 0,01$ ), не свойственна здоровым детям. В 70% случаев они предпочитали компанию сверстников, когда на ситуационной картинке был выбор - находиться среди родителей, учителей, братьев сестер, в компании друзей или оставаться в одиночестве. В контрольной группе чаще проявлялись такие признаки, как «Доминантность» - 30%, «Общительность» - 38%, «Любознательность» - 28%. В результате, у здоровых школьников есть все предпосылки для нормального психологического развития личности.

Результаты влияния школьного фактора на межличностные отношения детей, перенесших ВПС.

На основании общей характеристики детей с ВПС было бы полезнее рассмотреть, как проявляют себя дети в зависимости от того, посещают или не посещают они школу.

По данным рис. 1 видно, что у детей, не посещавших школу, шкала «Общительность» очевидно ниже  $p < 0,05$ , чем у учащихся детей. Это обусловлено тем, что изоляция от сверстников, отсутствие условий для удовлетворения потребностей в общении приводит к спаду общительности и, как следствие, к замкнутости и отчужденности. Дети на домашнем обучении, выражали чаще положительное отношение к матери, отдавая предпочтение ей перед другими родственниками в ситуации выбора, чем дети, посещающие школу ( $p < 0,05$ ).

Среднее процентильное отношение шкал методики Рене Жиля, у детей с врожденными пороками сердца, посещающих школу и находящихся на домашнем обучении.



Значимость учителя сохраняется на средних позициях как у детей с ВПС, посещающих школу, так и у детей, находящихся на домашнем обучении, которые, бесспорно, испытывают потребность в общении с ними. В ходе беседы с детьми было отмечено, что учитель ориентирует и поддерживает детей с проблемами в здоровье на инициативу входить во взаимоотношения с окружающими. Высокий процент по шкале «Отгороженность» (36%) в поведении детей с ВПС, находящихся на домашнем обучении, сохраняется нежеланием общаться в больших группах, которое формируется под влиянием неблагоприятного воздействия микросоциальных условий. Наряду с этим, в общении со сверстниками появляется дистанция, которая приобретает характер отгороженности. Особенно часто эту отгороженность демонстрируют дети с пороками, которые имеют опыт обучения в общеобразовательной школе - в 84%(27) случаев. Также высокий процент ответов дети, посещающие школу, демонстрируют в отношении проявления «конфликтности и агрессивности», выбирая позицию среди дерущихся и ссорящихся детей.

Таким образом, можно утверждать, что внутренние переживания детей с физическими недостатками оставляют свой отпечаток на психологическом развитии. В общении со взрослыми дети, не посещавшие школу, более настороженно относятся к контакту, обнаруживается замкнутость, и, как следствие этого, сформировавшиеся поведенческие стереотипы составляют для них препятствие в овладении навыками коммуникаций. В итоге мы выяснили, что дети с ВПС, в отличие от своих нормально развивающихся сверстников, являются менее общительными (при  $p < 0,01$ ), более закрытыми и отгороженными (при  $p < 0,01$ ). Безусловно, переживания детей с пороками сердца отражают их глубинную зависимость от других людей, что отчетливо проявляется в их поведении и визуально-вербальных реакциях на моделируемых экспериментальных ситуациях. Эти дети обладают негативным телесным опытом, который является для них препятствием в овладении коммуникативными навыками, тем самым, демонстрируют отгороженность в межличностных отношениях со сверстниками.

### **Заключение**

Дети школьного возраста, имеющие отклонения в физическом развитии, особенно страдают в коллективе от насмешек, оскорбительных кличек, непонимания. В этом случае их поведение отвечает результатам усвоения таких угнетающих оценок сверстников, формируя, таким образом, чувство неполноценности и общее негативное отношение к себе. Ощущая этот дискомфорт, больные дети в своем поведении стремятся компенсировать уважение и любовь в семье.

Проведенное нами исследование показало, что основными особенностями поведения детей с ВПС были выявлены следующие характеристики: склонность к конфликтности, трудности в общении, агрессивность, отгороженность. Таким образом, можно утверждать, что психологическая дезорганизация в жизни детей с ВПС, вызываемая болезнью, отражает ослабление их поведенческой активности, которое необходимо для нормального развития личности через продуктивное и полноценное взаимодействие с самим собой и с другими людьми. Стимулируя поведенческое развитие значимых качеств данного возрастного периода позволят детям более успешно ориентироваться в жизненно важных процессах, адекватно реагировать на воздействия с обществом и тем самым повышать защищенность от ее агрессивных и других негативных воздействий. Осваивая систему ролей, благодаря психокоррекционным мероприятиям, дети с ВПС после кардиохирургической операции приобретут новые личностные качества и уверенность в себе, где сформируют свое сознание, мировоззрение, цели, мотивы, интересы, чувства, личностно и социально значимые потребности, освобождаясь от поведенческих стереотипов.

---

---

**Литература**

1. Арина Г.А. Часто болеющие дети. Какие они?/ Г.А. Арина, Н.А. Коваленко// Школа здоровья. 1995. -Т.2. - №3. - С.116-124.
2. Блейхер В. М., Крук И. В. Патопсихологическая диагностика.— Киев: Здоровья, 1986.- 280 с.
3. Горячева Т.Г. Чернова М.П. Психологические особенности и социально-психологическая адаптация больных, перенесших кардиохирургическую операцию в раннем возрасте. Кардиология, 1994. - №6. - С. 134-135.
4. Исаев Д.Н. Детская медицинская психология. Психологическая педиатрия. – СПб.: Речь, 2004. – 384 с.
5. Ковалев В.В. Психические нарушения при пороках сердца. М.: Медицина, 1974. - 191 с.
6. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. - СПб.: Питер, 2006. - 940 с.
7. Лебединский В.В. Нарушение психического развития у детей. –М.: МГУ, 1985.
8. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога. – М.: Эксмо, 2004. – 992 с.
9. Морозов С. М. Отклонения в интеллектуальном развитии детей с врожденными пороками сердца. // Гипотермическая защита в хирургии. - Новосибирск, 1980.- С. 262-263.
10. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. М.: Изд-во МГУ, 1987. - 167 с.
11. Психологические тесты. Т.2. /Под ред. А.А. Карелина. – М., 2003. - С.153-172.
12. Султанова А.С. Внутренняя картина болезни подростков, перенесших операцию при врожденном пороке сердца : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 : М., 2000 - 236с.
13. Чумакова Е.В. Психологическая защита личности в системе детско-родительского взаимодействия/ Дисс.канд.психол.наук. СПб.: СПбГУ, 1999.
14. Pless I. B., Arippts C.H, Davies J.M.C., Wandworth M.E.J. Chronic physical illness in childhood: psychological and social effects in adolescence and adult life// Development medicine and child neurology, 1989, P.31.
15. Plomin R., DeFries J. C., McClearn G.E. Behavioral Genetic. A primer. Freeman a. Company. N. Y., 1990.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ТУЛЬСКОГО КАДЕТСКОГО КОРПУСА СПАСАТЕЛЕЙ)**

Аннотация. Самоопределение человека происходит наиболее эффективно в процессе деятельности, и прежде чем рассмотреть процесс формирования профессионального самоопределения учащейся молодежи, необходимо дать характеристику процесса деятельности, с определением наиболее важных и ответственных моментов.

Ключевые слова: слова: формирование, самоопределение, учебная деятельность, личностно-ориентированные подходы к обучению, образовательная среда.

Batukov S.A.

FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDYING YOUTH IN ADDITIONAL EDUCATION ESTABLISHMENT (ON THE EXAMPLE OF THE TULA MILITARY SCHOOL OF RESCUERS)

Abstract: Self-determination of the person occurs most effectively in the course of activity and before to consider process of formation of professional self-determination of studying youth, it is necessary to give the characteristic of process of activity, with definition of the most important and responsible moments.

Key words: forming, self-learning activity, personality-oriented approaches to learning, educational environment.

В трудовой деятельности человека формируется его характер, развиваются его способности, получают закалку и переходят в практические действия его мировоззренческие принципы, установки» [1, с.50]. Трудовая деятельность понимается как единство физических и умственных процессов. При этом труд невозможен без знаний и навыков, приобретаемых в опыте. Как отмечает В.В. Давыдов, анализ структуры как материальной, так и духовной деятельности обнаруживает следующие основные элементы: мотивы, побуждающие субъект к деятельности; цели-результаты, на достижение которых деятельность направлена; средства, с помощью которых деятельность осуществляется [2, с.91-92]. А.Н. Леонтьев ввел понятие предметной деятельности, отмечая, что, «...говоря о деятельности, мы разумеем предметную деятельность, основной и исходной формой которой является деятельность чувственная, непосредственно практическая» [3]. В качестве составляющих деятельности он выделил: потребности - мотивы - цели - условия и соотносимые с ними: деятельность - действия - операции, то есть любая деятельность состоит из следующих элементов: потребность - мотив - цель - задача - действия - операция. Однако структура деятельности может быть представлена по-разному. Так, в структуре учебной деятельности выделяют следующие компоненты: содержательно-деятельный; потребностно-мотивационный; организационно-планирующий; контрольно-оценочный. Только принятие во внимание всех структурных компонентов позволяет говорить о процессе учения как о деятельности.

Е.И. Машбиц выделяет следующие способы реализации учебной деятельности: при первом в качестве аспектов берутся содержательный, операционный и мотивационный, при втором в учебной деятельности выделяются цели, средства, задачи [4]. Мы разделяем мнение ряда авторов, согласно которому учебную и трудовую деятельность целесообразно рассматривать как два этапа одной целостной деятельности [5]. При этом на первом этапе происходит становление деятельности, на втором приобретенные знания, умения и навыки должны выступить средством выполнения деятельности с качественно иным содержанием звеньев этой структуры, и на втором же этапе учащиеся получают новые знания. В свою очередь, одним из важнейших признаков учебно-творческой деятельности, ориентированной на решение учебных проблем, творческих задач и заданий,

является появление в результате ее осуществления психологических новообразований: знаний, умений, творческих способностей личности. К.К. Платонов процесс формирования у учащихся умений представляет условно в виде следующих этапов: 1) первоначальное умение - осознание цели действия и поиск способов его выполнения, опирающихся на ранее приобретенный опыт, в действиях ярко выражен характер проб и ошибок; 2) частично умелая деятельность - овладение умением в выполнении отдельных приемов, операций, уточнение необходимой системы знаний, сформированность специфических для данных действий навыков, появление творческих элементов деятельности; 3) умелая деятельность - творческое использование знаний и навыков с осознанием не только цели, но и мотивов выбора, способов и средств ее достижения, овладение умениями на уровне тактики трудовой деятельности; 4) мастерство - овладение умениями на уровне стратегии трудовой деятельности, творческое развитие способности самостоятельного определения цели - целеполагание, творческое использование различных умений [6].

В каждый период возрастного становления ребенку необходимо достигнуть необходимой для этого периода полноты развития, зрелости, которая может не совпадать с возрастными требованиями. Старшеклассники требуют более решительного и интенсивного вовлечения их в общественную практику для обеспечения эффективного физического и гражданского становления. Всякие попытки отстранения их от труда и гражданской ответственности в период юности (от 14 до 18 лет) ведут к социальной инфантильности, к срывам в духовно-нравственном формировании. В отличие от младших школьников, подростки уже преодолели барьер самосознания. Их, наряду с внешними формами жизни, привлекает и содержательное, социальное ее наполнение. Школьники старшего возраста склонны к восприятию конкретного и яркого в жизни, но начавшийся процесс самосознания побуждает их к осмыслению происходящего в окружающем мире и определению своего отношения к нему. Они хотят вместе со взрослыми участвовать в настоящих событиях, окрашенных в их воображении романтикой, стремятся заслужить внимание и уважение старших и сверстников. Эти особенности подростков лежат в основе требования самостоятельного характера общественных организаций и учреждений дополнительного образования [7].

В психолого-педагогических исследованиях процесс самоопределения рассматривается не обособленно, а в связи с тем или иным аспектом жизнедеятельности индивида. Предметная область самоопределения (учебная или трудовая) различными авторами определяется по-разному. Наиболее полно в исследованиях представлены следующие виды самоопределения человека: жизненное (определение себя относительно общечеловеческих критериев смысла жизни); личностное (определение себя как личности); социальное (определение себя как члена общества); профессиональное (определение себя как профессионала). Личностное самоопределение - это определение себя как личности относительно выработанных в обществе и принятых данным человеком критериев становления личности и действенная дальнейшая реализация себя на основе этих критериев. Личностное самоопределение придает жизни определенный смысл. А. Г. Асмолов, используя понятие «социальная роль», показывает, что личностное самоопределение связано с тем, что «личность овладевает ролью, используя её как инструмент для перестройки своего поведения в различных ситуациях» [8, с. 35]. В отдельных случаях человек не просто овладевает ролью, но и может создавать свои собственные роли, показывая свою подлинную неповторимость и уникальность. Таким образом, в отечественной психологии и педагогике исследование проблем профессионального самоопределения проводилось по разным направлениям: как основа осознанного выбора профессии; как проблема управления этой системой; как проблема психологического ее содержания; как проблема анализа жизненного самоопределения и другие.

По нашему мнению, профессиональное самоопределение учащейся молодежи - это определение ими себя относительно выработанных в обществе и принятых данным человеком критериев принадлежности к определенной сфере общественных отношений, определенному социальному кругу и ограничение себя некоторым кругом профессий. Так, человек, еще не выбрав профессию, осуществляет профессиональное и социальное самоопределение, решая для себя, что это будет профессия в конкретной сфере труда (с

преобладанием умственного или физического).

Современные социально-политические и экономические изменения, происходящие в нашей стране, привели к реформированию всех сторон общества, в том числе и образования. В современных условиях возрастает роль учреждений дополнительного образования учащихся, которые являются составной частью системы образования, одним из образовательно-воспитательных институтов общества, тесно связаны с динамикой развития общества и гибко реагируют на изменения в потребностях и запросах учащихся и их родителей. Для образовательных учреждений это означает переосмысление своего назначения, содержания деятельности и выполняемых ими функций. Образовательная деятельность учреждения дополнительного образования характеризуется многообразием видов и направлений, в основе которых лежат общекультурные, социальные, бытовые, профессиональные и прочие интересы учащихся.

Новое осмысление процесса профессионального самоопределения вызвано изменившейся ситуацией в образовании, экономике и стране в целом. Развитие общества существенно изменило систему представлений о профессиональной деятельности, содержании и целях профессионального самоопределения. В конце XX века появилась острая необходимость обучать подрастающее поколение действиям в опасных и чрезвычайных обстоятельствах социального, природного и техногенного характера, усилить его воспитание в духе патриотизма и привитие чувства долга перед Родиной. Приметой нашего времени стало возрождение таких специфических учреждений дополнительного образования, как кадетские корпуса, в частности, кадетские корпуса спасателей, осуществляющих начальную профессиональную подготовку учащейся молодежи по специальностям Министерства по делам гражданской обороны и чрезвычайным ситуациям (МЧС РФ). Кадетский корпус спасателей - это учебно-воспитательная система, которая создана обществом, функционирует на основе социального заказа, выполняет заданную общественную роль, взаимодействует с другими образовательными учреждениями, создает условия для самореализации, социализации, профессионального самоопределения личности в условиях начального обучения узкопрофессиональной направленности.

Педагогическая ценность этих учреждений заключается в том, что личностно - ориентированные подходы, положенные в основу их деятельности, позволяют удовлетворять образовательные и профессиональные запросы учащейся молодежи, используя потенциал свободного времени.

## **Литература**

1. Рубинштейн С. Л. Теоретические вопросы психологии и проблемы личности / С. Л. Рубинштейн / Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С. 241–342.
2. Психологический словарь /Под ред. В.В. Давыдова и др. - М.: Педагогика, 1983.- 448 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975. – 210 с.
4. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. - М.: Педагогика. 1988.- 191 с.
5. Профессиональная ориентация учащихся в процессе трудового обучения / Под ред. В. Д. Симоненко. – М.: Просвещение, 1985. – 223 с.
6. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М.: Высш. шк., 1984. – 174 с.
7. Вольхин С.Н., Невзоров Б.М. Формирование личности учащихся при обучении в кадетском корпусе юных спасателей //VI Общероссийская межвуз. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых “Наука и образование” (15–20 апреля 2002 г.): Материалы конф.: В 5 т. Т.3: Педагогика и психология. Томск: Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2003.- С. 301-305.
8. Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 183 с.

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ К РАБОТЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются сущность и структура понятия «профессиональная готовность юристов к работе в учреждениях социальной защиты населения»; обосновываются система компетенций юриста учреждения социальной защиты населения и модель процесса их формирования в период обучения будущих специалистов в вузе; рассмотрены дидактические механизмы, условия реализации данной модели в реальном образовательном процессе социального университета.

Ключевые слова: формирование, профессиональная готовность к деятельности юриста, образовательный процесс, профессиональное становление, модель формирования готовности к профессиональной деятельности.

Fedyakinoj L.V.

TO A QUESTION ON FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF THE FUTURE LAWYERS TO WORK IN ESTABLISHMENTS OF SOCIAL PROTECTION OF THE POPULATION

Abstract. In clause the essence and structure of concept reveal «professional readiness of lawyers for work in establishments of social protection of the population»; prove system of the competences the lawyer of establishment of social protection of the population and model of process of their formation during training the future experts in high school; didactic mechanisms, conditions realization of the given model in real educational.

Keywords: formation, professional commitment to the legal profession, the educational process, professional development, a model of commitment to the profession.

В современной социокультурной ситуации, сложившейся в российском обществе, трудно переоценить то значение, которое приобретает в настоящее время юридическая работа в сфере социальной защиты населения как особый вид профессиональной деятельности. Успешное выполнение разноплановых, многоаспектных функциональных обязанностей юриста учреждения социальной защиты населения может быть под силу только специалистам, обладающим широким спектром профессиональных компетенций как правовой, так и гуманитарной, социально-психологической, социально-экономической направленности. Все это диктует необходимость решения задачи формирования в условиях вуза профессиональной готовности будущих юристов к деятельности в системе социальной защиты населения.

Профессиональное обучение специалиста юридического профиля в социальном университете должно быть направлено на становление и развитие профессиональной подготовленности выпускников для работы в широком спектре учреждений инфраструктуры социальной защиты населения. Современная практика профессиональной деятельности юриста характеризуется расширением спектра его специализаций, разнообразием учреждений инфраструктуры социальной защиты населения, в которых востребована его работа. Более чем когда-либо различным учреждениям социальной сферы Российской Федерации (центрам социального обслуживания населения, центрам социальной помощи семье и детям, медико-реабилитационным центрам для детей-инвалидов и их семей, центрам по работе с беженцами и переселенцами, центрам медико-социальной реабили-

тации военнослужащих) необходимы специалисты юридического профиля, обладающие высокой профессиональной культурой, способные к эффективной деятельности в специфических условиях учреждений социальной защиты населения.

Профессиональное становление юриста учреждения социальной защиты населения – это сфера социокультурной практики, в которой тесно переплетаются интересы общества и конкретного человека. Профессиональная деятельность юриста учреждения социальной защиты населения отражает в своем содержании, способах реализации не только специфику правозащитной работы, но и особенности ситуации в общественно-политической и социально-экономической сфере современного общества. Совершенно ясно, что процессы социальной девиации в обществе, такие, как вынужденная миграция, рост социального сиротства, безработица, разводы, безнадзорность и беспризорность несовершеннолетних и другие, являются важными факторами, предопределяющими своеобразие формирование профессиональной готовности юриста учреждения социальной защиты населения.

Теоретическое осмысление феноменологии профессиональной готовности юриста к работе в социальной сфере потребовало анализа опыта юридической деятельности в различных типах учреждений социальной защиты населения. Обобщая исследованный опыт работы юристов в данных учреждениях, можно выделить следующие основные направления их деятельности: 1) консультативная работа по проблемам семейного, жилищного, земельного, трудового, административного, наследственного права; 2) содействие в оформлении необходимых документов юридического характера, в трудоустройстве (это направление преобладает в центрах трудовой занятости населения, центрах по работе с беженцами и переселенцами); 3) участие в правовой и социально-экономической поддержке многодетных, малообеспеченных семей; 4) консультативная работа, связанная с проблемами оформления инвалидности (особенно это направление работы выражено в медико-реабилитационных центрах для детей-инвалидов и их семей, центрах медико-социальной реабилитации военнослужащих); 5) индивидуальная и групповая работа с несовершеннолетними группы социального риска (разъяснение законодательных норм, прав и обязанностей несовершеннолетних; организация клубов «Знаюков права»; организация экскурсионной работы в правоохранительные учреждения; правовая поддержка трудоустройства несовершеннолетних); 6) работа с семьями несовершеннолетних (семейное консультирование, организация родительских «групп взаимопомощи», содействие в правовом самообразовании членов семьи; участие в процедурах оформления опеки, попечительства, усыновления, лишения родительских прав, восстановления в правах); 7) реализация технологии посредничества для установления необходимого контакта клиента учреждения социальной защиты населения и специалиста соответствующей инстанции; 8) взаимодействие с социальными партнерами учреждения социальной защиты населения (общеобразовательные учреждения, учреждения профессионального образования; медицинские и санаторно-курортные центры, учреждения культуры и спорта; правоохранительные учреждения; общественные, религиозные и благотворительные организации).

Таким образом, можно сделать вывод, что труд юриста учреждения социальной защиты населения полифункционален: он включает в себя работу с клиентами разных возрастных групп (пожилыми людьми, несовершеннолетними, взрослыми гражданами); многоаспектное общение с представителями различных социальных групп (малоимущие, инвалиды, безработные, беженцы, переселенцы, бывшие военнослужащие и др.); работу в полипрофессиональной команде специалистов учреждения социальной защиты населения (социальными работниками, психологами, социальными педагогами, медиками, экономистами и др.); взаимодействие с различными специалистами административных, правоохранительных структур и др. Следовательно, и профессиональная готовность юриста социальной сферы также носит полифункциональный характер.

В науке сложились определенные предпосылки для разработки теоретических и прикладных аспектов проблемы формирования профессиональной готовности юриста

тов к работе в учреждениях социальной защиты населения. Осмыслению теоретических основ профессиографического исследования личности юриста посвящены труды А.А.Абдурахманова, А.Б.Гутникова, А.П.Коренева, И.В.Упорова и др. В исследованиях А.А.Александрова, Т.И.Грабельных, А.Э.Жалинского, М.Н.Курочкиной, В.В.Лазарева, Т.Ф.Фомина и др. разработаны общие теоретико-методические подходы к совершенствованию профессиональной подготовки специалистов юридического профиля в вузе.

Профессиональная готовность юриста к работе в учреждениях социальной защиты населения – сложное личностное образование, отражающее единство внутренней, мотивационно-ценностной готовности к правозащитной деятельности и практической, теоретико-методической к ней подготовленности. Структуру профессиональной готовности юриста к работе в учреждениях социальной защиты населения характеризует синтез взаимосвязанных подструктур: *профессионально-аксиологической* (осознание специалистом ценности института социальной работы в современном российском обществе, миссии юриста-профессионала в сфере социальной защиты населения; сформированная гармоничная система профессионально-личностных ценностей в правозащитной деятельности социально уязвимых категорий граждан); *когнитивной* (освоение многоаспектного комплекса нормативно-правовых, процессуальных знаний, применяемых в правозащитной деятельности в социальной сфере; сформированность критичности, системности, логичности, гибкости профессионально-юридического мышления); *профессионально-аффективной* (сформированность волевых качеств, умений саморегуляции эмоционального состояния и профессионального поведения в ситуациях высокого эмоционального напряжения, при взаимодействии с контингентом клиентов, находящихся в состоянии «социальной катастрофы»); *профессионально-поведенческой* (опыт применения правозащитного инструментария, технологий консультативной, посреднической деятельности для решения правозащитных задач социальной работы).

Интегративным результатом профессиональной готовности юриста к работе в социальной сфере выступает понимание им миссии института социальной работы в современном мире, особенностей своего профессионального бытия, смыслов юридической деятельности в учреждениях социальной защиты населения, гуманный, позитивный и заинтересованный взгляд на клиентов, субъектов правозащитной деятельности. Личностный смысл активности студента (будущего юриста) в процессе формирования профессиональной готовности к работе в учреждениях социальной защиты населения состоит не в репродуктивном усвоении профессиональных канонов, а в формировании целостной индивидуально значимой философии юридической деятельности в учреждениях социальной защиты населения.

Модель процесса формирования профессиональной готовности юриста к работе в учреждениях социальной защиты населения основана на представлении о развитии студента как индивидуальности и профессионала с глубоким пониманием ситуации в правозащитной сфере социально уязвимых слоев населения в современном российском обществе. Модель процесса формирования профессиональной готовности будущего юриста к работе в учреждениях социальной защиты населения представляет собой единство и взаимосвязь следующих модулей: *функционально-целевого* (совокупность целей, задач практико-ориентированной подготовки юриста с учетом специфики его профессиональной деятельности в учреждениях социальной защиты населения); *содержательно-технологического* (комплекс проблемно-содержательных аспектов профессиональной подготовки юриста на основе анализа особенностей задач его правозащитной деятельности в учреждениях социальной защиты населения; методический, дидактико-технологический аппарат реализации обоснованного содержания дисциплин специализации, элективных и факультативных курсов, профессионально-прикладной правовой подготовки в аудиторной и внеаудиторной работе); *организационно-педагогического* (последовательность этапов процесса формирования профессиональной готовности будущего юриста к рабо-

те в системе соцзащиты населения – ориентационно-пропедевтического, учебно-практического, профессионально-результативного); *критериально-оценочного* (целостность мотивационного, когнитивного, конативного критериев, позволяющих определить уровень сформированности профессиональной готовности юриста к работе в учреждениях социальной защиты населения: профессионально-адаптивный; профессионально-функциональный, профессионально-продолженный уровни).

Комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования профессиональной готовности юриста к работе в сфере социальной защиты населения, включает в себя: определение структурно-логических межпредметных связей учебных дисциплин в части изучения содержания и технологии профессиональной деятельности юриста в системе социальной защиты населения; максимальную индивидуализацию профессиональной подготовки студентов в рамках специализации «Профессиональная деятельность юриста в учреждениях социальной защиты населения»; включенность студентов в реальное правозащитное взаимодействие с различными категориями клиентов учреждений социальной защиты населения в период волонтерской деятельности и учебно-производственной практики; создание условий для освоения студентами технологий посреднической деятельности при оказании клиентам правовой, социально-экономической поддержки; педагогический мониторинг личностного продвижения студента в процессе формирования профессиональной готовности к работе в учреждениях социальной защиты населения.

Дидактический базис реализации разработанной модели в условиях социального университета основан на комплексном включении в курсы общепрофессиональных, психолого-педагогических, специальных дисциплин, во все формы учебно-воспитательного процесса вуза вопросов, отражающих те или иные стороны содержания и технологии работы юриста в учреждениях социальной защиты населения. К дидактико-технологическим основам реализации модели отнесены: включенность студентов в активную правозащитную (волонтерскую) деятельность и в период практики; использование преподавателями вуза интерактивных технологий профессионального обучения (проектных, проблемных, эвристических и др.); педагогическое сопровождение процесса формирования основ профессиональной культуры будущих юристов (педагогический мониторинг личностного продвижения в процессе овладения основами профессиональной культуры юриста), максимальная индивидуализация учебно-воспитательного процесса по специализации «Профессиональная деятельность юриста в учреждениях социальной защиты населения». Таким образом, модель процесса формирования профессиональной готовности будущего юриста к работе в сфере социальной защиты населения определяет цель, условия, содержание, формы и методы, ожидаемые результаты от практикоориентированной профессиональной подготовки по специализации «Профессиональная деятельность юриста в учреждениях социальной защиты населения».

Апробация модели процесса формирования профессиональной готовности будущего юриста к работе в учреждениях социальной защиты населения осуществлялась в Российском государственном социальном университете на нескольких уровнях: на уровне формирования подструктур профессиональной готовности юриста в процессе аудиторной и внеаудиторной работы; на уровне развития профессионально важных качеств юриста; на уровне системного анализа первичного опыта профессиональной юридической деятельности в учреждениях социальной защиты населения в период практики; на уровне отсроченного контроля за самостоятельной профессиональной деятельностью выпускников вуза, которые трудоустроились в различные учреждения инфраструктуры социальной защиты населения (муниципального, регионального, федерального уровня).

Реализация задач процесса формирования профессиональной готовности будущих юристов к работе в сфере соцзащиты населения требовала адекватного использования

различных видов практики, в ходе которой происходило включение студентов в юридическую деятельность в реальных условиях учреждений социальной защиты населения. После прохождения различных видов практики профессиональное обучение наполнялось личностным смыслом: интенсивно менялись критерии отношения будущего юриста к себе, изменялась эталонная модель юриста-профессионала, что оказывало существенное влияние на процесс формирования профессиональной готовности юриста к работе в сфере социальной защиты населения. После завершения каждого вида практики студенты участвовали в семинаре-практикуме «Специфика профессиональной деятельности юриста в учреждениях социальной защиты населения». На занятиях семинара обсуждались ситуации, в которых юристу необходимо использовать комплексный подход к анализу «индивидуального случая» клиента, проявлять максимальную степень толерантности, применять эвристический подход к выработке правозащитной стратегии.

Анализ результатов многолетней апробации модели процесса формирования профессиональной готовности будущих юристов к работе в сфере социальной защиты населения позволяет утверждать, что данный процесс эффективен, если: а) образовательный процесс профессиональной подготовки студентов базируется на научном осмыслении реальных правовых проблем основных групп клиентов различных типов учреждений социальной защиты населения конкретного региона; б) определены и реализуются механизмы интеграции содержания правовой, социально-экономической, психолого-педагогической, специальной подготовки студентов, направленные на формирование профессиональной толерантности будущего юриста, работающего со специфическим контингентом клиентов в учреждениях социальной защиты населения; в) созданы и апробированы комплексы учебно-методического обеспечения специализации «Профессиональная деятельность юриста в учреждениях социальной защиты населения», раскрывающие специфику формирования содержательно-технологических аспектов профессионально-правовой культуры специалиста в сфере работы с различными категориями клиентов учреждений социальной защиты населения (с инвалидами, безработными, различными типами семей, бывшими военнослужащими, пенсионерами, беженцами); г) обеспечены практические возможности реализации операционально-технологического компонента процесса формирования профессиональной готовности юриста к работе в сфере социальной защиты населения (организация волонтерской консультативной юридической деятельности студентов в учреждениях социальной защиты населения; проектный подход к организации индивидуально ориентированной практики; овладение умениями работать в полифункциональной команде специалистов учреждения социальной защиты населения).

Высокий уровень профессиональной готовности выпускника юридического факультета вуза к работе в учреждениях социальной защиты населения повышает его конкурентоспособность на рынке труда, расширяет спектр учреждений для его трудоустройства, способствует успешному карьерному росту.

### **Литература**

1. Абдурахманов А.А. и др. Введение в юридическую специальность / Под ред. А.П. Коренева. — М., 2001.
2. Гутников А.Б., Воскобитова Л.А. и др. Профессиональные навыки юриста: опыт практического обучения. — М., 2001.
3. Жалинский А.Э. Профессиональная деятельность юриста. — М., 1997.
4. Курочкина М.Н. Основы становления профессиональной компетентности будущего юриста в социальном университете. — М., 2005. — 68 с.
5. Мариновская И.Д. и др. Психология и педагогика в правоохранительной деятельности. — М., 2000.
6. Упоров И.В. Профессия — юрист. — М.; Ростов-н/Дону, 1999.

## РАЗДЕЛ IV. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Елизаров С.Г.*

### **ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ МАЛОЙ ГРУППЫ И СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ МЕЖГРУППОВЫХ ОТНОШЕНИЙ**

Аннотация. В статье анализируются представления о взаимоотношениях малой группы и ее ближайшего социального окружения в отечественной психологии межгрупповых отношений. Анализ осуществлен автором в рамках исследования мотивационно-ценностной включенности малых учебных групп в социальную систему. Полученные выводы позволяют уточнить современные представления о взаимоотношениях малой группы и социальной среды.

Ключевые слова: малая группа, межгрупповые отношения, межличностные отношения, психология малой группы, социальные системы.

Elizarov S.G.

THE CONCEPTIONS OF MUTUAL RELATIONS OF SMALL GROUPS AND THE SOCIAL ENVIRONMENT PRESENTED IN THE RESEARCH OF INTERGROUP RELATIONS IN SOVIET AND RUSSIAN PSYCHOLOGY

Abstract. The article reveals different conceptions of mutual relations of small groups and the social environment, widely presented in Soviet and Russian psychological research of intergroup relations. The analysis has been carried out in terms of the research devoted to the investigation of small group involvement into the social environment from the point of view of motives and values. The obtained results allow clarifying the contemporary conceptions of mutual relations of small groups and the social environment.

Keywords: small group, intergroup relations, interpersonal relations, psychology of small group social system.

В современной социальной психологии проблема изучения отношений между группами имеет уже почти вековую историю. В тоже время преимущественным направлением исследований межгрупповых отношений пока что является проблема отношений рядоположенных групп – отношений групп «по горизонтали», тогда как за пределами исследований все еще остается важный аспект отношений малой группы – ее отношения «по вертикали» в системе некоторой иерархии групп [2], в том числе и с ближайшим социальным окружением, также представляющим собой группу, но группу «среднюю», понимаемую в качестве совокупности малых групп [3].

Проведенные в зарубежной социальной психологии многочисленные и масштабные исследования межгрупповых отношений позволили во многом обогатить представления о малой группе и ее взаимоотношениях с внешней социальной средой [1,8].

В отечественной социальной психологии межгрупповые отношения до последнего времени являлись относительно слабоизученной областью. Несмотря на это, ряд проведенных исследований в этой области все же частично включает в себя (хотя и в разной степени) некоторые аспекты проблемы взаимоотношений малой группы и более широкой ближайшей социальной среды.

В последние десятилетия в отечественной психологической науке сложились два ве-

---

---

дущих научных подхода к изучению проблемы межгрупповых отношений. Первый подход сложился на факультете психологии Московского государственного университета и связан с дальнейшим развитием концепции межгрупповых отношений В.С. Агеева. Второй подход развивается в лаборатории изучения психологии межгрупповых отношений, созданной в Институте психологии РАН. Различия этих подходов к проблеме межгрупповых отношений уже анализировались в литературе [8].

В контексте разрабатываемой нами проблемы мотивационно-ценностной включенности групп в социальную систему [4], в работах каждого из направлений сделан ряд важных выводов.

В экспериментальных исследованиях, выполненных В.С. Агеевым, изучалась зависимость межгруппового восприятия, в частности, его адекватность в зависимости от характера совместной групповой деятельности [1].

В процессе исследования автором были проведены две серии экспериментов, которые, так же как и в классических в социальной психологии экспериментах М. Шерифа, представляли собой «игру с правилами», задававшимися внешней по отношению к группам средой.

Итоги первой серии проведенного эксперимента показали, в том числе, факт активного включения студенческих групп в новые для себя условия «игры» – взаимодействия с более широкой социальной средой по ее «правилам».

Но особо показательной в контексте нашей проблемы стала вторая серия экспериментов, целью которой являлось определение условий межгрупповой деятельности, при которых будет избираться та или иная стратегия в межгрупповом взаимодействии. В отличие от первой серии экспериментов, где совместная межгрупповая деятельность была организована по принципу «игры с нулевой суммой» и где внешние критерии оценки достижений группы носили амбивалентный характер, во второй серии экспериментов условия межгрупповой совместной деятельности были существенно изменены. Эксперимент проводился в оздоровительном детском лагере, где отрядам дважды задавались более широкой социальной средой (которой, как и в экспериментах М. Шерифа, также руководили психологи) ситуации соревнования с различной его организацией: в первом случае в середине лагерной смены дети участвовали в спортивном соревновании, во втором случае в конце лагерной смены совместно трудились, оказывая помощь соседнему совхозу.

В данной серии экспериментов более широкая социальная среда, помимо создания для взаимодействующих групп новых объективных «правил игры» – условий совместной деятельности, дополнила их и непосредственным воздействием на группы – вожатые отрядов по просьбе экспериментатора проводили определенную повседневную работу с детьми: перед спортивным соревнованием всячески подчеркивали состязательные моменты, а перед работой в совхозе этот акцент был снят. Эксперименты показали, что объективно-заданные новые «правила» социальной среды в сочетании с непосредственным воздействием на группы ее представителей вызвали выраженную ответную реакцию: в условиях спортивного соревнования наблюдался резкий рост внутригруппового фаворитизма, а на этапе совместной деятельности в совхозе, напротив, его резкое уменьшение.

Таким образом, можно констатировать, что экспериментальное исследование, проведенное В.С. Агеевым, показало, что:

1. характер воздействия более широкой социальной среды был связан с типом межгруппового взаимодействия во всех сериях экспериментов: тип соревнования на обоих этапах второй серии отличался от типа межгруппового соревнования в первой серии — здесь не имела места модель «игры с нулевой суммой», поскольку не было однозначной победы или однозначного поражения (отряды просто ранжировались по степени успеха). Кроме того, на каждом этапе критерии оценки были очевидными и наглядными;
2. два этапа второй серии также различались между собой, так как на последнем из

них межгрупповая деятельность (труд в совхозе) приобрела самостоятельную и социально значимую ценность, не ограничивающуюся узкогрупповыми целями в межгрупповом соревновании, что позволяет говорить о том, что очередное изменение «правил» и «норм» взаимодействия со стороны более широкой социальной среды через введение принципиально новой по своей значимости деятельности, с отчетливо выраженным содержанием и стоящей над узкогрупповыми целями, вызвало новую реакцию, по иному включило группы во взаимодействие между собой и социальной средой.

Обращает на себя внимание и факт внутренней готовности групп к взаимодействию в новых условиях – изменение отношения к новым «правилам игры», за счет изменения «когнитивных процессов групп» [1], задающегося более широкой социальной средой, что в условиях краткосрочных лагерных сборов наиболее эффективно достигается с помощью прямого воздействия групповых руководителей (вожатых). Это согласуется и с мнением Б. Бэрнса, считавшего, что «социальный порядок — это когнитивный порядок» [7].

Особый интерес в контексте изучения проблемы нашего исследования вызывают работы И.Р. Сушкова, представляющего второе направление в отечественных исследованиях межгрупповых отношений, посвященные проблеме межгруппового взаимодействия в рамках социальной организации, понимаемой как социальная система [8].

Автор определяет межгрупповые отношения как итог «анализа группой экономических, политических, правовых, технологических и других отношений групп-партнеров как участников взаимодействия в социальной системе», а с социально-психологической точки зрения – как «оценку данных отношений в соответствии с сохранением или желаемым изменением социальной системы» [8, с.202].

Прежде всего, для нас представляли интерес типы взаимодействия групп, выделенные автором в процессе исследования межгрупповых отношений в производственной организации: конкуренция, совместное взаимодействие, сотрудничество, формальное участие и координированное взаимодействие (соучастие).

При «координированном соучастии» группа-партнер выступает в отношениях группы-субъекта как объект воздействия, наряду с другими материальными объектами, которые попадают в сферу групповой деятельности. Наибольшую роль при построении отношений играют физические и социальные границы группы-партнера. Это может быть территориальная проблема взаимодействующих народов или социальное пространство, на которое группа пытается распространить свое влияние.

«Совместное взаимодействие» предполагает единый процесс взаимодействия групп и наличие общей стратегической цели. Подчинение внутрисистемным законам определяет основные требования к совместному взаимодействию групп. При благоприятных условиях происходит смягчение групповых границ и формирование новой группы, включающей предыдущие. Тогда «...члены групп начинают руководствоваться едиными принципами справедливости, затрагивающими соответствующие аспекты групповой активности, попадающие в сферу взаимодействия. Подобные ...цели возникли каждый раз перед лицом общей опасности» [8, с.82].

«Сотрудничество» характеризуется актами взаимопомощи и строгого регулирования доли взаимного вклада во взаимодействие. Группы воспринимают друг друга равноправными субъектами, активность которых хотя и предполагает точки соприкосновения, но не ориентирована на общую стратегическую цель, так как основным условием достижения собственной групповой цели рассматривается успешность достижения групповой цели партнером по взаимодействию. Групповые границы сохраняют определенную степень непроницаемости, чувство групповой принадлежности (групповой патриотизм) поддерживается на достаточно высоком уровне.

«Конкуренция» предполагает жесткое межгрупповое разделение как психологичес-

ки, так и физически, активность, направленную на создание препятствий группе-партнеру по взаимодействию. Основным условием достижения групповой цели рассматривается неудача в достижении цели другой группой. В своем крайнем выражении конкуренция предполагает превращение группы-противника, в общественном сознании, в асоциальную группу и ее последующее уничтожение. Эта тенденция сдерживается обычно общесистемными (т.е. более широкой социальной среды – «системы») требованиями и нормами права, морали и идеологии.

Автор особо подчеркивает, что если сотрудничество «предполагает переживание членами взаимодействующих групп чувства принадлежности к одной социальной системе и делает взаимодействие внутрисистемным, то конкуренция предполагает переживание принадлежности к различным социальным системам и превращает взаимодействие в межсистемное. Но в обоих случаях законы подчинения социальному единству становятся решающими при организации межгруппового взаимодействия» [8, с.83]. На этом уровне социально-психологические отношения групп приобретают новый характер взаимоотношений, подчиненный свойствам «социальных единств, то есть тех социальных систем, в рамках которых данные группы сформировались» [там же]. Свои межгрупповые отношения группы начинают строить в ответ на социально-психологические отношения групп-партнеров к социальной системе, в которую группа-субъект входит и даже если изменение событий в социальной системе непосредственно не связано с социально-психологическим отношением к какой-либо конкретной группе, «оно влияет на свойства группы и поэтому воспринимается группой как отношение к ней со стороны того, кого она считает виновником такого изменения» [8, с 84].

Кроме того, исследователем было установлено, что, наряду со стремлением быть автономной и самодостаточной, группа стремится быть достойным членом организации более высокого уровня, что позволило автору сделать вывод о том, что на развитие взаимоотношений социальных групп существенно влияют две тенденции:

а) стремление группы к приобретению своей автономности и самостоятельности как субъекта взаимодействия в социальной системе;

б) стремление к самоограничению в виде потребности быть эффективным со-дейтелем в социальной системе, с которой она себя идентифицирует. Последняя тенденция ограничивает стремление групп к самостоятельности и заставляет их выстраивать свои взаимоотношения в согласии с требованиями соответствующей социальной системы и культурной среды сообщества, в которой данная система сформировалась.

В настоящее время испытывается определенный недостаток в эмпирических исследованиях проблемы взаимодействия групп с внешней социальной средой и влияние такого взаимодействия на личность в учебных и воспитательных учреждениях. Решению данной проблемы был посвящен ряд работ, выполненных в рамках концепции организованности малой группы А.С. Чернышева [9] представителями курской социально-психологической научной школы.

Рассматривая социально-психологические факторы детерминации поведения группы в межгрупповом взаимодействии на материале учебных групп, Ю.А. Луневым было показано, что поведение группы в межгрупповом взаимодействии определяется, в числе прочих факторов, и фактором социально-нормативных требований более широкого социального окружения. Важным объективным фактором детерминации выступают социально-нормативные требования более широкой социальной среды и к характеру взаимодействия первичных коллективов [6]. Особо примечательно, применительно к нашему исследованию, что данный фактор играет определяющую роль в межгрупповом взаимодействии при низком уровне сформированности «направленности межгрупповой активности».

Проблеме изучения образа учебной группы в сознании школьников в разных социаль-

ных ситуациях общеобразовательных учреждений посвящены исследования Н.В. Ивановой [5]. В зависимости от характера проводимых преобразований, условий дифференциации учащихся школ, методов и средств обучения, нормативных требований к стандарту образования, ею выделены следующие типы образовательных социальных сред, элементами которых являются учебные группы:

1. образовательные учреждения, в которых дифференциация учащихся осуществляется с учетом их способностей и интересов вместе с изменением технологий процесса обучения и воспитания, введением новых дисциплин, способствующих развитию интеллекта, познавательной активности. В организации осуществляется определенная система ритуалов, традиций;

2. образовательные учреждения, которые вводят вариативное обучение на основе дифференциации учащихся, а не технологий за счет раннего (со 2—3-го класса) их деления по успешности учебной деятельности, создавая классы коррекции без изменения подходов и методик обучения этих учащихся, вводят профильные классы на основе изменения почасовой нагрузки по предметам, не изменяя систему организации учебного процесса в целом;

3. образовательные учреждения, в которых вариативное обучение производится на основе индивидуальной работы учителя с учащимися в зависимости от его предпочтительности, а дифференциация проводится по возрастному и социальному признаку.

Автором было установлено, что в организациях первого типа психологическая атмосфера в группах отличалась дружелюбием, открытостью, большой теплотой и отзывчивостью членов группы. В группах царит взаимопомощь и поддержка, деловое и эмоциональное сотрудничество. Члены группы в большинстве своем удовлетворены собственной группой, но при этом с уважением относятся и к другим группам своей социальной среды-системы (коллективу школы, детского центра и т.д.). Они чувствуют свою принадлежность к общему коллективу, и, говоря «Мы», имеют в виду весь коллектив. Особенности межгруппового восприятия в этой ситуации заключались в том, что другая группа воспринималась как «почти своя», члены каждой группы хорошо знают особенности других групп, их лидеров, результаты их деятельности. Большинству групп присущ высокий психологический настрой на межгрупповую деятельность, которая и осуществляется как в сфере основной деятельности (учебной), так и в сфере досуга, неформального общения. На межгрупповых мероприятиях господствовала атмосфера всеобщего участия, сопричастности, сопереживания. Возникавшая напряженность снималась шуткой, смехом, попыткой проанализировать ситуацию, не переходя на личности.

В социальных организациях второго типа были развиты отношения соперничества, конкуренции. Для многих групп было характерно стремление достигнуть максимального результата в соревнованиях, конкурсах и т. п. Психологическая атмосфера, пропитанная большей долей недружелюбия, холодности, недоброжелательности, приводила к тому, что в организации, где формируется ситуация второго типа, значительно больше аутистических претензий. Нередко они имели характер насмешек и даже прямых оскорблений. Межгрупповое восприятие, основанное на стереотипах и сравнении, выражалось в форме негативного вербального общения: приклеивания ярлыков, выяснения вопросов: «Кто умнее? Способнее?» Наблюдалась поляризация статусов групп в межгрупповых отношениях: выделялись «элитарные» группы и группы-аутсайдеры.

На особенности межгруппового восприятия в ситуации третьего типа, по мнению автора, в значительной степени влиял стиль руководства группой. В группах, в которых сложились благоприятные, доброжелательные отношения с руководителем группы, придерживающимся демократического стиля руководства, психологическая атмосфера отличалась добротой, теплотой, согласованностью ее членов. Отношения этих групп к аутистической группе также были доброжелательны и миролюбивы, а учащиеся удовлетворены своим

членством в данной группе. В тех же группах, где не сложились отношения с руководителем, была нарушена психологическая близость между ним и группой или руководителю присущ слишком авторитарный стиль, особенно при смене руководства или на первых этапах становления группы как общности, психологическая атмосфера отличалась конфликтностью, непродуктивностью. Таким группам был присущ неприязненный взгляд на другую группу, проявлялся феномен «группового эгоцентризма» [1]. Разнохарактерность отношений, ситуаций, складывающихся в группах данного типа отражается и на многообразии впечатлений, сложившихся у учащихся таких групп.

По мнению автора, описанное многообразие групповых проявлений (в том числе и негативных) в разных типах организаций связано с действиями педагогов и в целом также с «системой нормативных требований со стороны администрации» более широких социальных сред и имеющими существенные различия во всех исследованных типах учебных организаций. Аналогичные различия проявились и при анализе групповых представлений, показавшем их существенную связь с типом более широкой социальной среды – организации [3].

Таким образом, несмотря на отсутствие теоретических концепций или даже исследований, посвященных проблеме взаимоотношений группы с более широкой социальной средой, анализ исследований межгрупповых отношений в отечественной социальной психологии позволяет сделать ряд важных заключений:

- анализ основных направлений изучения межгрупповых отношений в отечественной социальной психологии показывает, что в методологической основе анализируемых работ лежит, по преимуществу, принятие социального как данности, в виде особой среды проявления активности индивидуального и группового субъекта;
- в ряде исследований межгрупповых отношений и, прежде всего, в исследованиях, проведенных с реальными группами, фактор более широкого социального окружения рассматривается в качестве одной из детерминант отношений между группами;
- «правила» таких отношений, предлагаемые более широким социальным окружением, способствуют возникновению определенных норм и ценностей которые обуславливают межгрупповые и внутригрупповые социально-психологические феномены;
- эти же «правила» обуславливают и различия в выраженности реакций групп на них в виде неодинакового отношения групп к социальной среде-системе, элементами которой они являются.

## Литература

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие. Социально-психологические проблемы. – М., 1990.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 2004.
3. Булгаков А.В. Методология сопряжения амбивалентных подходов к изучению и управлению межгрупповой адаптацией в организации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психология и педагогика». 2006. - №1. - С.167-175.
4. Елизаров С.Г. Мотивационно-ценностная включенность учебных групп в условиях разных типов социальных систем // Вестник университета (Государственный университет управления). Сер. «Социология и управление персоналом». - М.: ГУУ, 2008.- №1(39). – С.49 – 52.
5. Иванова Н. В. Образ группы в сознании школьников в разных социальных ситуациях общеобразовательных учреждений // Мир психологии.- 2002.- № 2. – С.188 – 199.
6. Лунев Ю.А. Социально-психологические факторы детерминации поведения группы в межгрупповом взаимодействии. Дисс.... канд. психол. наук. – М., 1991.
7. Плотинский Ю.М. Теоретические и эмпирические модели социальных процессов. – М., 1998.
8. Сушков И.Р. Психология взаимоотношений групп в социальной системе. Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002.
9. Чернышев А.С., Крикунов А.С. Социально-психологические основы организованности коллектива. – Воронеж, 1991.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ МОЛОДЕЖИ В НЕФОРМАЛЬНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ

Аннотация. Статья посвящена проблеме влияния качественных параметров рефлексии на самоактуализационный компонент готовности молодежи в неформальных объединениях к личностному самоопределению. В содержание этого компонента включены выделенные А. Маслоу личностные характеристики, необходимые для успешной самоактуализации. Описаны и объяснены наиболее существенные связи между пятью параметрами рефлексивного анализа и изменениями свойств личности, а также между средним выражением характеристик рефлексии и изменением уровня самоактуализации.

Ключевые слова: социальная идентификация, неформальные объединения молодежи, динамика социальной идентичности, диагностика социальной идентичности, социальная готовность к личностному самоопределению.

Ivanov O.S.

THE PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SOCIAL IDENTIFICATION AT THE DIFFERENT YOUTH ORGANIZATIONS

Abstract. This article concludes the research, done on the people addicted to the different youth organizations. Together with theoretical analysis this research makes possible to explain psychological aspects of addictiveness as some sort compensation for disordered adaptation.

Keywords: social identity, informal networks of youth, the dynamics of social identity, diagnosis of social identity, social commitment to personal self-determination.

Осуществление молодёжной политики в новых общественно-политических и социально-экономических условиях вызвало необходимость проведения комплексного исследования, которое даёт возможность увидеть реальную картину жизни молодёжи.

Накопление значительного количества материала по проблемам молодёжи позволили выделить такие черты, как:

- поверхностные и обобщающие характеристики молодёжных идентичностей;
- игнорирование реального многообразия и многоголосия современных молодёжных практик;
- сохраняющееся представление о молодёжи как о гомогенной общности или коллективном субъекте, обязанном выполнить некую социальную функцию в обществе;
- недостаточная разработанность качественной методологии.

Одни исследователи используют структурно-функционалистский научный аппарат. В результате молодёжь, вольно или невольно, унифицируется и превращается в функцию трансформирующегося общества. Другие начинают исследовать отдельные молодёжные феномены, обходя вопросы «больших теорий». Подобный теоретический дефицит характерен не только для отечественных исследований молодёжи.

Проблема изучения политической и социальной идентификации очень актуальна сегодня, в период смены систем ценностей, когда завершается трансформационный разлом и формируется новая социальная идентичность общества. Процесс этот болезненный для всего общества и тем более – для подростков. Именно разрыв преемственности поколений и дезориентированность, разлом привычных социальных связей приводит к дестабилизации общества в целом.

Поиск идентичности (гендерной, культурной, включающей религиозную идентичность, политической, национальной или этнической, а также собственно социальной) – одна из центральных задач периода взросления подростка. Физическая и психическая нестабильность, ожидания со стороны растущего человека, обращенные к себе, а более того – ожидания по отношению к другим, к обществу, ставят молодых в нелегкое положение.

В общественных науках юношеский возраст рассматривается как один из кризисных периодов становления личности, главными и решающими новообразованиями которого являются развитие самосознания, уникального, самобытного «Я» и формирование социальной готовности к личностному самоопределению. Данный процесс осложняется интенсивными и кардинальными переменами в жизни современного общества, необходимостью освоения нового социокультурного пространства, большим потоком разнородной информации и общим кризисом нравственных представлений. В этой связи в условиях гуманизации учебно-воспитательного процесса в современных учебных заведениях, перехода на новые педагогические технологии возрастает необходимость формировать хорошо интегрированную творческую личность и ее базовую культуру, целенаправленно знакомить молодежь с нормами поведения и общения, вводить их в сложный современный мир, помочь им адаптироваться в большом потоке информации.

В социологическом исследовании приняли участие 112 студентов Московского государственного областного университета и Российского государственного университета туризма и сервиса. Все студенты состояли в неформальных молодежных объединениях – эмо, готы, граффити, толкиенисты, рейверы. Исследование проводилось с 1.10.2007 по 1.03.2008 гг. В процессе исследования нами использовались различные формы организации занятий: прежде всего, письменные работы – сочинения – размышления, лекции с элементами беседы, дискуссии, анкетирование, социально-психологические тренинги.

Исследование состояло из трех этапов. Первый представлял собой диагностику степени развития одиннадцати характеристик личности, определяющих, по мнению А. Маслоу, в конечном итоге уровень ее самоактуализации.

На втором этапе проводился формирующий эксперимент. Планируя программу работы, мы исходили из следующих приоритетных целей:

- научить студентов объективно, системно, глубоко и полно анализировать свой внутренний мир;
- помочь им самостоятельно совершенствоваться как личностям, способствовать повышению их культурного уровня;
- систематизировать знания учащихся, накопленные в процессе изучения предметов о человеке, человеческих отношениях в обществе;
- помочь им через самопознание раскрыть свои достоинства, внутренние потенциалы, которые позволят студентам найти себя, самоутвердиться;
- способствовать гражданскому становлению и формированию правового самосознания личности;
- сформировать умение самостоятельно ставить перед собой цели и определять пути их достижения, ориентируясь при этом на собственные способности и возможности;
- помочь студентам осмыслить свой жизненный кризис, причины вступления в неформальные молодежные объединения.

На третьем этапе диагностировались изменения, которые произошли в самоактуализационном компоненте готовности студентов к личностному самоопределению, а также качественные характеристики рефлексивного анализа испытуемых.

Исследования показали, что такой параметр, как значимость прежде всего связан с необходимыми для эффективного социального взаимодействия качествами личности. Тесная положительная связь значимости и автономности тоже не случайна, так как автоном-

ность развивается в тех жизненных ситуациях, которые требуют от человека самостоятельного принятия решения. А чтобы не допустить ошибки, чтобы сделать правильный выбор, необходим тщательный анализ собственных способностей и возможностей. К такому выводу приходят студенты в результате этого самоанализа.

Следует заметить, что часто принимать решения студентам приходится в сфере общения. В данном случае автономность будет проявляться в способности противостоять общественному мнению. Таким образом, значимость рефлексивного анализа связана с формированием важнейших для самоопределения студентов качеств: независимости как проявления самодостаточности уникального «Я» личности, коммуникабельности и гибкости в общении, которые обеспечивают эффективное социальное взаимодействие.

Подчеркнем, что самопонимание – также одно из важнейших качеств, необходимых для успешного личностного самоопределения юношей и девушек. Оно предполагает понимание своих ценностей, потребностей, иницирует поведение, согласующееся с этими ценностями и направленное на удовлетворение потребностей. Чтобы познание самого себя было как можно более объективным и истинным, необходимы дополнительные источники информации, в особенности объединения по интересам, члены которого помогут найти ответы на интересующие молодых людей вопросы. Этой причиной и обусловлена связь объективности рефлексии с развитием интереса.

Сильная положительная связь системности и автономности объясняется, по нашему мнению, тем, что только в целостном процессе рефлексивной деятельности студенты через отстранение от своей личности и сосредоточение на своих личностных качествах самостоятельно пытаются найти эффективные пути саморазвития. В итоге они приходят к заключению, что их личность – это результат работы над собой, их собственных усилий. Тем самым они ощущают себя более самостоятельными и уверенными в себе.

Как известно, одно из умений, обеспечивающих гибкость в общении, – это способность посмотреть на проблему с точки зрения собеседника, а затем найти адекватный данной речевой ситуации способ взаимодействия. Рефлексивный анализ как процесс тоже предполагает отстранение от своей личности, нахождение на этой основе возможного альтернативного способа решения данной ситуации, что способствует развитию этого очень важного для общения качества. В данной закономерности, на наш взгляд, заключается причина взаимосвязи системности и развития гибкости в общении.

Чем глубже студенты анализируют себя, тем лучше у них формируется умение сосредоточиваться на каком-либо одном предмете, а значит, и творческая установка. Кроме того, в результате такого глубокого самоанализа у юношей и девушек появляются новые знания о себе, новое отношение к своей личности. Точно так же и креативность, благодаря сосредоточению на предмете внимания, проявляется в создании чего-то нового: новой идеи или нового продукта.

В процессе глубокого самопознания, помимо возникновения новых знаний о себе и нового отношения, развивается способность меньше критиковать, редактировать собственные суждения, а это значит, что истинные мысли и чувства молодых людей в большинстве случаев будут соответствовать их высказываниям. Появившиеся в результате глубокого самоанализа новые знания о себе и новое отношение к своему внутреннему миру определяют лучшее понимание студентами своей личности.

Полученные благодаря всестороннему самоанализу знания о положительных и отрицательных сторонах своей личности дают студентам возможность опереться на свои достоинства и в то же время скрыть недостатки в процессе общения с другими людьми, во время участия в дискуссиях. В этом мы видим логику зависимости развития коммуникабельности от полноты рефлексивного анализа. Описываемая характеристика рефлексивного механизма приводит студентов к пониманию богатства своего уникального Я, своих

лично и общественно значимых качеств и способностей, постольку они искренне стремятся проявить свою уникальную природу в реальном поведении. В связи с этим им легче свободнее и более непосредственно выражать себя, т.е. полноценно функционировать как личностям. Это позволяет говорить о выраженной зависимости изменения уровня самоактуализации от показателей рефлексивного анализа. Чем более сформированными являются рефлексивные навыки, тем выше становится уровень самоактуализации у студентов из неформальных объединений.

Таким образом, закономерности развития личности в неформальных объединениях помогают понять определяющую роль группы в формировании установок и поведения молодежи, а также объясняют такой важный феномен, как социальная готовность к личностному самоопределению.

В итоге проведенной работы становится закономерным вывод о том, что следует не только изучать негативные последствия влияния существующих видов неформальных объединений, но выявлять и изучать технологии противодействия этим последствиям. Они могут быть как на макроуровне (государство и общество в целом), так и среднем уровне (развитие гражданских институтов общества, в том числе профессиональных сообществ, например, политиков, педагогов, журналистов, социальных работников; развитие медиакритики, медиаобразования как для детей и подростков, так и учителей и родителей), а также и на микроуровне – на уровне повышения сопротивляемости каждой личности. В этом качестве могут выступать все формы благоприятной социализации и социальной идентичности, в которых подросток сможет утвердить себя в позитивной, творческой деятельности, будет понят, воспринят и сможет получить признание на уровне своего ближайшего окружения и на общественном уровне, а также сможет сформировать собственную активную гражданскую позицию и политические взгляды.

### **Литература**

1. Журевиц Л.А. Социально-психологический тренинг для учащейся молодежи /Л.А.Журевиц – Новосибирск, 2002. – 121 с.
2. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы /А.Маслоу – М.: Смысл, 1999. – 425 с.

## ПРИЧИНЫ И УСЛОВИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРИТЕСНЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Аннотация. Статья посвящена проблеме притеснения несовершеннолетних. В статье анализируются сферы жизнедеятельности подростков, в которых наиболее часто возникают конфликтные отношения и притеснение. Автор является ассистентом кафедры социальной психологии и педагогики Коломенского государственного педагогического института.

Ключевые слова: : притеснение несовершеннолетних, генезис притеснения, психологические условия притеснения, расстройства поведения подростков, конфликты между взрослыми и подростками.

Safronov A.I.

THE REASONS AND CONDITIONS OF OCCURRENCE AND FUNCTIONING OF  
OPPRESSION OF MINORS

Abstract: The given article is devoted to the problem of oppression of the minors. In this article the spheres of life and activities of the minors in which the conflict situations and the oppression take place more often are analyzed. The author of this article is an assistant of social psychology and pedagogics chair of Kolomna State Teacher Training Institute.

Key words: harassment of minors, the genesis of harassment, the psychological conditions of oppression, conduct disorder adolescents, conflicts between adults and adolescents.

Генезис притеснения имеет глубокие исторические корни и связан с филогенезом общества. Анализ притеснения подростков показывает, что его причины следует искать в тех непосредственных социально-экономических и психолого-педагогических условиях, которые формируют их личность. Развитие личности зависит как от особенностей макросреды, так и от той непосредственной микросреды, в которую она входит. Кроме того, необходимо подчеркнуть и роль субъективного фактора – сложившихся индивидуально психологических особенностей личности, которые являются непосредственной причиной соответствующего конфликтного поведения.

Говоря о причинах возникновения притеснения, необходимо иметь в виду, что наряду с причинами следует выделять еще условия, которые способствуют возникновению притеснения. Анализируя феномен притеснения, мы пришли к выводу, что многие учителя и воспитатели путают условия, причины и провоцирующие действия, как правило, считая их синонимами.

В связи с этим необходимо разграничить условия, причины и провоцирующие действия, которые способствуют возникновению, развитию и функционированию притеснения несовершеннолетних.

Условия притеснения - те объективные и субъективные обстоятельства, при стечении которых вероятность возникновения притесняющего поведения возрастает во много раз.

Среди условий, способствующих возникновению притеснения, можно выделить:

1. Условия, обусловленные особенностями макросреды: экономическая и политическая нестабильность в обществе; социальная напряженность; безработица; несоблюдение законов; миграция населения; бродяжничество; низкий прожиточный уровень; расслоение образовательных учреждений; социальное неравенство; криминализация общества.

2. Условия, обусловленные особенностями микросреды: социально-психологическое неблагополучие в семье, в образовательных учреждениях и в неофициальной среде сверстников.

3. Условия, обусловленные индивидуально – личностными особенностями: половое

созревание; психические отклонения; физические недостатки.

Причины притеснения - основание, мотив, побуждающий подростков вступать в притесняющие отношения с окружающими. К числу основных причин притеснения можно отнести:

1. Причины, обусловленные особенностями микросреды: деформированные взаимоотношения подростков с учителями, родителями и другими взрослыми; деформированные взаимоотношения подростков со сверстниками в официальной и неофициальной среде.

2. Причины, обусловленные индивидуально-личностными особенностями подростков: эмоциональная возбудимость; неадекватный уровень самооценки; морально-нравственная невоспитанность; неудовлетворенность личностных потребностей и интересов.

Кроме этого, существуют и действия, провоцирующие подростков на притеснение. Провоцирующие действия - это действия, совершаемые умышленно или неосознанно, как со стороны взрослых, так и подростков, возбуждающие негативные чувства (злость, страх, ненависть и др.), которые в свою очередь ведут к неадекватным действиям и способствуют возникновению притеснения. Как правило, такие действия являются предлогом для возникновения притеснения, но не являются основными причинами. Типичными из них являются: несправедливое наказание; неподчинение взрослым; незаслуженная оценка; невыполнение общественных поручений; грубость в обращении с подростками; нецензурная брань; угрозы; оскорбления; высмеивание недостатков подростка; распространение сплетен, ложных слухов.

Исследование причин притесняющего поведения среди подростков по существу лишь начинается. В известной мере этим объясняется и слабое внедрение в практику достижений психологии притеснения, неумение родителей, учителей, воспитателей диагностировать притеснение и применять адекватные меры по его предупреждению. Отечественные исследователи П. П. Блонский (2), В. Н. Мясищев (4), Л. С. Выготский (3), еще в 20 - 40 годы первыми подчеркнули, что изменения в поведении подростков кроются в социально-экономических факторах. Подростки больше, чем взрослые, подвержены влиянию изменяющихся социальных условий. Социальные условия тех лет непосредственно влияли на поведение детей. Как отмечал Л. С. Выготский, «... сила, толкающая вперед, созревающий механизм поведения подростка заложена не внутри, а вне него. Сами по себе возрастные особенности подростков не могут быть причинами их проступков» [4, 78].

Сегодняшнее изменение социальной среды создает все условия для притеснения подростков. В условиях социально-экономических преобразований общества значительно обострились отношения между людьми, в том числе и среди подростков.

Детские и подростковые расстройства поведения, в соответствии с международной классификацией психических и поведенческих расстройств 10 пересмотра (МКБ-10), характеризуются стойким типом асоциального, агрессивно-притесняющего или вызывающего поведения.

Расстройство поведения диагностируется при наличии не менее 5 из нижеперечисленных признаков: 1) необычные для возраста ребенка частые и тяжелые изъятия гнева, ярости; 2) частые споры с родителями; 3) частое активное отвержение пожеланий и предписаний взрослых; 4) частое, очевидно преднамеренное, стремление рассердить окружающих; 5) частое возложение ответственности за свои ошибки и неправильное поведение на других; 6) часто чувствует, что окружающие ему досаждают; 7) часто недоволен, рассержен; 8) часто испытывает ненависть, желание отомстить; 9) частая ложь или невыполнение обещаний для получения материальной выгоды, привилегий или освобождения от ответственности; 10) часто затевает драки; 11) использует холодное, огнестрельное оружие и потенциально опасные предметы; 12) часто, вопреки запретам родителей, находится вне дома в темное время суток (начиная с 13-летнего возраста); 13) физическая жестокость к окружающим (связать, нанести порез, ожог); 14) жестокое обращение с животными; 15) умышленно жестокое обращение с чужой собственностью;

16) умышленный поджог с риском или намерением причинить серьезный вред; 17) кража ценностей, подлог без конфронтации с жертвой (в магазине, квартирная кража, подделка подписи); 18) частые прогулы в школе, начиная с 13-летнего возраста; 19) побег из дома дольше, чем на одну ночь, за исключением попыток избежать, таким образом, жестокого обращения взрослых; 20) любое преступное действие, сопряженное с прямым нападением на окружающих (включая вымогательство, вырывание сумочки из рук); 21) принуждение к сексуальному контакту; 22) частое издевательство над другими (умышленное запугивание, причинение боли и др.); 23) взлом помещений, автомобилей и т. д.

Эпизоды антисоциального поведения могут наблюдаться как у практически здоровых детей, так и при любой психопатологии. Исходя из данной классификации, притеснение следует считать поведенческим расстройством, требующего медицинского вмешательства в том случае, если чрезмерная драчливость, хулиганство, жестокость по отношению к людям, животным, разрушения собственности, поджоги, воровство, лживость, прогулы в школе и уходы из дома, необычно частые и тяжелые вспышки гнева или вызывающее провокационное поведение и постоянное откровенное непослушание длятся не менее полугода [1, 65].

Огромное влияние на поведение подростков оказывает непосредственное окружение, то есть та микросреда, в которой они постоянно контактируют. В ходе нашего исследования, проведенного в Воскресенской, Непецинской, Колычевской школах-интернатах Московской области, общеобразовательных школах №4, 7, 12, 14 г. Коломны, Сергиевской общеобразовательной школе Коломенского района, Чеховской и Каширской спецшколах Московской области, Новооскольской воспитательной колония УФСИН по Белгородской области, а также ОДН УВД г. Коломны Московской области было установлено, что в более 60% всех случаев притеснения возникают в неформальных группах несовершеннолетних. Причины этого, прежде всего, связаны с особенностями развития и функционирования таких групп.

На сегодняшний день в школьных коллективах наблюдается сильная разобщенность, отчуждение. В таких классах наблюдается сильное дробление на малые неформальные группировки, по 3-5 человек в микрогруппе. Уровень агрессивно-притесняющего поведения в таких классах очень высокий. Данные опроса показывают, что в настоящее время взаимоотношения в подростковых классах, которые характеризуются неблагоприятным психологическим климатом, строятся на основе: вражды - 28%; отчужденности - 21%; недоверия и подозрительности - 15%; равнодушия - 12%; взаимной снисходительности к недостаткам - 11%; унижения слабых - 5%; взаимного уважения - 4%; ложного товарищества - 3%; взаимной требовательности - 1%.

В отечественной психологии и педагогике в качестве основной причины агрессивно-притесняющего поведения рассматривается педагогическая запущенность. Социальным фоном для развития недисциплинированности ребенка является плохое поведение и судимость родителей, частая смена ими работы. Одним из важнейших условий формирования личности являются социальные отношения. С. Л. Рубинштейн, подчеркивая значимость социальных отношений для личностного развития индивида, писал: «Отношение к окружающему – это, прежде всего, отношение индивида к тому, что составляет условия его жизни. Но первейшее из первых условий жизни человека – это другой человек. Отношение к другому человеку составляет основную ткань человеческой жизни, его сердцевину» [5, 262-263]. Именно поэтому рассмотрение социально-психологических особенностей семьи помогает более детально увидеть причины притесняющего воздействия на подростков, раскрыть особенности формирования несовершеннолетних «обидчиков» и «обиженных».

Притесняющее воздействие на человека всегда влечет изменения в его характере и поведении через определенное время, особенно это заметно, если притесняются дети и подростки, чья психика находится в процессе формирования. Жестокое обращение, оскорбления, нежелание считаться с интересами детей и подростков, ограничение их в удовлетворении социальных и личностных потребностей могут искалечить душу ребен-

ка, изменить всю его жизнь.

В результате нашего исследования мы выявили те сферы жизнедеятельности, в которых наиболее часто возникают конфликтные отношения и притеснение подростков. Было установлено, что наиболее часто причины притеснения подростков кроются в таких сферах жизни, как: социальная жизнь и привычки (выбор друзей, организация досуга, режим дня), ответственность (использование семейных вещей, расходование денег, выполнение хозяйственных работ), школа (вопросы успеваемости, посещения учебных занятий и поведение в школе), взаимоотношения в семье (инфантилизм, безразличие к семейным проблемам, ссоры с братьями и сестрами), нравственные ценности и мораль (неформальный круг общения, отсутствие самостоятельности, вредные привычки). Полученные данные представлены в табл. 1.

Анализ обобщённых данных, отражённых в табл. 1, показывает, что притесняющее воздействие взрослых по отношению к детям наиболее ярко проявляется в сфере различных взглядов на вопросы социальной жизни и привычек: рейтинговое место 1, выраженность 1,66 балла, подвержено 83,6% несовершеннолетних.

Таблица 1

## Сферы конфликтных отношений взрослых и детей

№ п/п	Сферы конфликтных отношений	Категории несовершеннолетних	Категории несовершеннолетних					Средняя выраженность по сферам отношений	Рейтинг
			Благополучные дети (n = 200)	Из конфликтных и неполных семей (n = 200)	Воспитанники школ-интернатов и детских домов (n = 200)	Подростки, стоящие на учёте в ОДН (n = 200)	Воспитанники спецшкол, спецПУ (n = 100)		
1	Взаимоотношения в семье	5,3	1,1	1,3	1,2	1,2	1	1,85	4
		16	85	75	93,5	95	100	77,24	
2	Отношение к учёбе	6,5	2,1	1,2	1,1	1,3	1,2	2,23	3
		13	90	81	97,5	98	88	77,92	
3	Отношение к нравственным ценностям и морали	5,6	1,1	1,1	1,4	1,2	1,1	1,91	2
		34	95	92	84,5	84	92	80,24	
4	Отношение к социальной жизни и привычкам	4,3	1	1,4	1,2	1,1	1	1,66	1
		47,5	100	73	91	89	100	83,6	
5	Ответственность	6,3	2,3	2,4	2,1	1,3	1,2	2,6	5
		10	60	62,5	73	78	82	60,9	
Средняя выраженность по категориям несовершеннолетних		5,6	1,52	1,48	1,4	1,22	1,1	2	
Рейтинг		24,1	86	76,7	87,9	89,6	92,4	76,1	
		6	4	5	3	2	1		

Социальная жизнь подростков - это их взгляды, привычки, обычаи, которых они придерживаются в своей повседневной жизни. Зачастую они восприняты не от родителей, а из подростково-молодёжного неформального общения, с экранов телевидения, личных наблюдений за жизнью, деятельностью, отношениями и поведением других взрослых. Образцы поведения взрослых, которые они копируют, в большинстве своём не отвечают нравственным и правовым нормам. Сами родители, порой не соответствуя позитивным образцам, в то же время требуют от детей соблюдения нравственно-моральных и правовых норм. Наиболее часто разногласия между родителями и детьми возникают по вопросам выбора друзей и товарищей; с определениями возраста и частоты посещения дискотек, вечеров отдыха, видом занятий подростков в свободное время; времени отхода ко сну и с какого возраста можно принимать самостоятельные решения по поводу участия в тех или иных мероприятиях (вечеринках, свиданиях и т.д.); употребления алкоголя, наркотических и токсических веществ, курения; по вопросам самостоятельного выбора одежды, причёски, той или иной молодёжной моды на одежду, музыку и т.д. Чаще всего родители жалуются, что подростки их не слушают, часто не бывают дома, проводят всё время с друзьями вне семьи, приходят поздно, а где бывают - не говорят. Из-за этого возникают ссоры, порой драки и оскорбления, различные виды притесняющего воздействия.

На втором месте стоят конфликтные отношения по поводу различных взглядов родителей и подростков на нравственные ценности и мораль. Рейтинг 2, выраженность 1,91 балла, подверженность притеснению 80,24% подростков. Постоянную головную боль у родителей вызывают: несоблюдение подростками нравственно-моральных и правовых норм, их неумение избегать неприятностей, улаживать противоречия и конфликты в результате допущенных нарушений; проблемы интимно-личностных отношений со сверстниками, неформальный круг общения, отсутствие самостоятельности при решении важных жизненных проблем и т.д.

На третьем месте стоят вопросы учёбы и поведения в школе: рейтинг 3, выраженность 2,23 балла, подверженность 77,92% подростков. Конфликты и притесняющие воздействия родителей к детям возникают по поводу успеваемости и поведения в школе, посещаемости занятий, отношения к учителям, речи детей (жаргонные и нецензурные слова, грубость и др.), выполнения домашних заданий, школьных привычек и др. Дети социального неблагополучия крайне негативно относятся к учёбе, прогуливают занятия или вообще не посещают школу; постоянно обманывают родителей, отвечая на их требования, что уроки выучили, что нормально ходят в школу, что это учителя к ним «придираются». Практика и научные данные свидетельствуют о том, что уровень общеобразовательной подготовки школьников катастрофически понижается. Школа фактически «выдавливает» за свои пределы детей и подростков, не проявляющих склонности к учёбе, нарушающих дисциплину. В специальные учреждения поступает всё большее количество детей и подростков, не умеющих читать и писать. Это является следствием того, что воспитательная работа в образовательных учреждениях ведётся слабо, а притесняющее воздействие объединённых усилий родителей и учителей отторгает детей от учёбы. Дети бегут от этого воздействия куда угодно: из дома, школы, в подвалы, на вокзалы; слоняются без дела по рынкам, магазинам; пытаются подработать на бензоколонках, в палатках; попрошайничают, подворовывают по мелочам и постепенно приобщаются к асоциально-криминальному образу жизни.

На четвёртом месте стоят конфликтные взаимоотношения в семье: рейтинг 4, выраженность 1,85 балла, подверженность 77,24% подростков. Деструктивный характер конфликтных взаимоотношений родителей и детей обусловлен общей неблагоприятной атмосферой в большинстве семей; демонстративном неуважении детьми своих родителей и других взрослых; сложных взаимоотношениях подростков с близкими родственниками (дядями, тётями, братьями и сёстрами, дедушками и бабушками), особенно проживаю-

щими с ними в одной квартире, доме или поблизости; инфантильном, безразличном ко всему поведению подростков, их нежелании что-либо делать без указания, принуждения, просьб и уговоров; отсутствии положительных ориентаций у подростков на сохранение связей с семьёй, стремлении быстрее вырваться из-под родительской опеки, приобрести самостоятельность и независимость.

Наиболее остро взрослые критикуют своих детей, предъявляют к ним повышенные требования из-за низкого чувства ответственности: рейтинг 5, выраженность 2,6 балла, подверженность притесняющим воздействиям 60,9% подростков. Требование ответственного отношения к своим обязанностям касается следующих вопросов: выполнения хозяйственных работ по дому, на садово-огородном участке (вынести ведро с мусором, принести хлеб из магазина, выбить половички, вскопать грядку, полить рассаду или кустарники и т.д.); разумного расходования денег; бережного отношения к личным вещам, одежде, мебели, жилью; пользования общесемейных вещей и предметов (телефона, видеомэгнофона, мэгнофона, санитарно-гигиеническими принадлежностями и др.); выполнения задания вне дома; злоупотребления использованием вещами и предметами других лиц (одежда, игрушки, музыкальные инструменты, техника и т.д.). Подростки социального неблагополучия, как правило, безответственно относятся к выполнению общественно значимых заданий и поручений, так как они не принимали на себя обязательства их выполнять, а их делегировали им взрослые, поэтому пусть они их и выполняют.

Совсем другая картина складывается в благополучных семьях. И хотя конфликтные отношения родителей и детей возникают и в них, но они менее выражены, не носят деструктивный характер и охватывают меньшее количество подростков. По нашим данным, средняя выраженность конфликтных отношений взрослых и детей в благополучных семьях составляет 5,6 балла и охватывает притесняющим воздействием около 24% несовершеннолетних. Это скорее даже и не конфликты, а незначительные недоразумения, возникающие из-за недопонимания подростками содержания предъявляемых требований. Недоразумения быстро устраняются с помощью разъяснений и возникающее противоречие исчезает. Вызывает некоторую озабоченность отношение благополучных детей к нормам социальной жизни и привычкам - выраженность 4,3 балла, подверженность притесняющим воздействиям 47,5% подростков. Но это не негативное противостояние родителей и подростков, а скорее большая требовательность к самостоятельности детей, озабоченность их большей занятостью, загруженностью и стремлением выполнять всё в соответствии с семейным укладом.

Сравнительно-сопоставительный анализ притесняющих конфликтных отношений взрослых и детей показывает, что больше всего от этого страдали и страдают воспитанники воспитательных колоний, спецшкол, спецПУ, подростки, стоящие на учёте в ОДН. Именно из этих категорий «обиженных» детей вырастают «обидчики», насильники, притеснители, злодеи.

### **Литература**

1. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / Под ред. Н. М. Платоновой. Спб.: Речь, 2004. - 336 с.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. М.: АПН РСФСР, 1961.
3. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: АПН РСФСР, 1960.
4. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л., 1960.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-ое изд. М., 1946. - С. 720.

## ОРИЕНТАЦИЯ НА УСПЕХ РЕБЕНКА–СИРОТЫ В СОЦИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ КАК АСПЕКТ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Статья рассматривает остро актуальную в настоящее время проблему подготовки воспитанника в условиях современной школы-интерната, нацеленной на успешную самореализацию его личности. Особое внимание в статье уделено проблеме становления гуманистически ориентированной личности, обладающей чувством собственного достоинства, осознающей высокую ценность свободы и демократии, граждански активной и законопослушной, уважающей права и свободу человека. Данная статья будет полезна педагогам образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, руководителям учебных заведений, методистам, слушателям ИПК, а также аспирантам и студентам педагогических вузов.

Ключевые слова: направленность личности, психологическая характеристика детей-сирот, психология успеха, социальная компетентность, индивидуальное личностное развитие детей-сирот.

Ovchinnikov A. N.

### ORIENTATION TOWARD THE SUCCESS OF AN ORPHAN IN THE SOCIAL LIFE IS THE ASPECT OF THE HUMANITY OF EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article touches the most topical problem of preparing orphans to the self-implementation being pupils of boarding-schools nowadays. This article will be of general help to solving the problem of making a humanitarian knowledgeable personality, having self-respect, realizing the high value of freedom and democracy; becoming a law-abiding and civic active personality, respecting the person's rights and freedoms. The author hopes that the teachers of boarding-schools for orphans and children left without the care of their parents, the principals of educational institutions, the specialists on methods of teaching, the audience of Teachers Training Institutes, the students of pedagogical universities and also the post-graduated students find this article a stimulating and valuable experience in their work.

orientation of the personality and psychological characteristics of children orphaned, the psychology of success, social competence, individual personal development of orphans.

Двигаясь в русле теории гуманистических воспитательных систем, педагоги нашего учреждения исследовали зависимость между ориентацией воспитанников школы-интерната для детей-сирот на успешность в предстоящей самостоятельной жизни и видом системообразующей деятельности. Мы попытались выявить специфические особенности процесса формирования социальных компетентностей детей и подростков в воспитательной системе школы-интерната, влияние коррекционной работы на характер межличностных отношений субъектов образовательного процесса.

Разработанные учителями за годы социально-педагогического эксперимента образовательные программы нацелены на то, чтобы содержание учебно-воспитательной работы несло дополнительную нагрузку: активно способствовало духовному росту и эстетическому развитию учащихся, вырабатывало у них специальные навыки и, конечно, решало комплексные коррекционные задачи.

Педагоги школы-интерната для детей-сирот приглашают к обсуждению обозначенных вопросов всех педагогов, научных работников, методистов и тех, кому небезразлич-

---

---

ны проблемы воспитания и развития воспитанников школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Дети-сироты. О них сегодня много пишут на страницах журналов, в серьезных монографиях публикуются результаты исследований их особенностей, интересов и потребностей. О них думают, спорят, заботятся. Сегодня эти дети не такие, какими были вчера. И для того, чтобы их действительно воспитывать и развивать, мы должны и узнать, и понять их сегодняшних – новых, неожиданных. Понять, как нужен им добрый, умный провожатый в этот сложный и многогранный мир, нужен, несмотря на всю их внешнюю колючесть и независимость в суждениях, симпатиях и антипатиях.

Особенно труден подростковый возраст у воспитанников детских домов и школ-интернатов. И это вполне объяснимо: он не случайно слывет самым «трудным». Ведь это период перехода от детства к взрослому состоянию. В этом возрасте происходят значительные изменения как в физиологической сфере человека, так и в эмоционально-личностной, психологической. Можно смело сказать, что «легких» подростков просто не существует. Подросток «труден» для окружающих, труден и для самого себя. В этом возрасте происходит взросление, развивается самосознание, возникают новые формы поведения, меняются особенности мышления, формируется мировоззрение человека и т. д. С учетом всего этого многие ведущие психологи на первое место среди приоритетов подростка ставят формирование чувства взросления и развитие его самосознания, самоидентификацию.

Для подросткового возраста характерна смена ведущей деятельности. На первый план выходит уже не учеба, а общение со сверстниками. Но, к сожалению, у многих подростков оказываются несформированными базовые социальные навыки. Потребность в общении сталкивается с элементарным неумением общаться, неумением слушать другого человека, поддерживать разговор, выражать свои чувства, реагировать на критику и критично оценивать высказывания и действия других людей. К сожалению, все это характерно для большинства воспитанников школ-интернатов.

Известно, что взросление человека нередко сопровождается целым рядом специфических подростковых реакций – реакций эмансипации (которая может иногда выступать в форме детского негативизма), реакцией группирования со сверстниками, реакцией подражаний, развитием хобби и т. д.

В подростковом возрасте уже отчетливо видна направленность личности. Одни старшеклассники четко ориентированы на деятельность; даже если основная сфера деятельности еще не определена, такие подростки отличаются выраженной потребностью в достижении, умением ставить перед собой конкретные цели, распределять и планировать свое время. Другие живут главным образом воображением; мир их фантазии и мечты часто плохо сочетается с практической жизнью. Третьи пассивно плывут по течению, ориентируясь преимущественно на удовлетворение своих сегодняшних потребностей в общении, эмоциональном комфорте, и не слишком задумываются о будущем. Четвертые увлекаются всем понемногу.

Подростки – это люди выросшие, но еще не взрослые, информированные, но еще не компетентные, увлекающиеся, но еще не увлеченные. Некоторая поверхностность – не недостаток, а возрастная черта.

Каждому из педагогов любой школы-интерната, конечно, очень хочется, чтобы дети-сироты выросли здоровыми и счастливыми, чтобы они умели радоваться солнцу и успешно прожитому дню, чтобы они были уверены в собственных силах и умели бороться с трудностями, стойко переносили удары судьбы, сохраняли душевное спокойствие в самых непредвиденных ситуациях.

Однако довольно часто подросток из желания доказать свою «взрослость» оказывается один на один со своими проблемами – проблемами общения, отношений с людьми,

как с взрослыми, так и того же возраста, проблемами конфликтов, стрессов и т. д.

Дети-сироты не всегда умеют радоваться и огорчаться, проявлять волю и характер в достижении цели. Потому – чем раньше мы об этом заговорим, тем быстрее сможем помочь детям, обделенным судьбой, уверенно справиться со своими эмоциями и развивать их в нужном направлении. Ясно, что для этого необходимо хоть немного облегчить переходный период для самого подростка.

Давно известно, что основные условия развития личности – это включенность ребенка в человеческие отношения и человеческое общение. И первой такой школой становится семья, где дети с ранних лет усваивают целостную систему нравственных ценностей и идеалов, культурные традиции данного общества и специфической социальной среды.

К несчастью, всего этого лишены дети, оставшиеся вне семьи. Поэтому именно воспитателям, педагогам, психологам в детских домах и школах-интернатах приходится решать задачу формирования адекватного социального поведения ребенка.

Уровень развития социального поведения ребенка – это фактор, определяющий успешность его адаптации в социальной среде и позволяющий успешно реализовать внутренние потенциалы личности или не позволяющий сделать это. Именно в подростковом и юношеском возрасте закладывается основа успешной социальной адаптации.

В своей работе мы ориентируемся на то, что интегративным показателем готовности выпускника школы-интерната к самостоятельной жизни и успешности адаптационного процесса выступает социальная компетентность, которую во многом определяет уровень развития социальных навыков и умение их использовать адекватно в той или иной жизненной ситуации.

Так, на наш взгляд, в состав социальной компетентности входят следующие ведущие умения: 1) ориентироваться в социальных ситуациях; 2) правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей; 3) выбирать адекватные способы обращения с другими и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия. Поскольку в основе социальной компетенции лежит умение общаться, понимать другого, то для нас очень важно обеспечить для подростка среду общения, развивающую их коммуникативные навыки, расширяющую круг полноценного общения, формирующую новые социальные связи и социальную сеть поддержки.

Еще один важный для нашей педагогической практики момент: социальное поведение часто требует от подростка преодоления непосредственных эмоциональных реакций как со стороны партнера по общению, так и своих собственных, т. е. требует определенной гибкости эмоционального реагирования и переживаний. Специфически подростковые адаптивные задачи, связанные с обретением самостоятельности, независимости, самоутверждением, не могут быть решены без развития способности регуляции переживаний. Потеря эмоционального контроля ведет к формированию психологической зависимости подростка от ситуации и ограничивает репертуар его совладающего поведения.

Подростковый возраст для нашего воспитанника является сензитивным в плане эмоционального развития. В этот период происходит коренная перестройка эмоциональной сферы, что обусловлено внутренней логикой психического развития и связано со становлением мышления. Она затрагивает практически все сферы взаимоотношений подростка с окружающими и ведет к формированию качественно новых переживаний, с новыми адаптивными возможностями.

Однако, наряду с позитивными, есть и негативные моменты такой перестройки. Трансформация переживаний ведет к эмоциональной нестабильности ребенка-сироты. Эмоциональная неустойчивость усиливается происходящими изменениями в социальной ситуации его развития и биологическими изменениями, связанными с процессом полового созревания. Эти факторы увеличивают нагрузку на эмоциональную сферу и

---

---

могут провоцировать дезадапционные эмоциональные срывы и кризисы в подростковом возрасте.

Поэтому еще одной важнейшей задачей современной практической психологии является психологическая коррекция отклонений детского поведения и вневрачебная помощь трудным детям.

Под «коррекцией» мы, следуя традиции, понимаем определенную форму психолого-педагогической деятельности, то есть совокупность педагогических воздействий, направленных на исправление недостатков в развитии психики ребенка, не выходящих за пределы психического здоровья.

Можно указать два основных направления психокоррекционной работы, которые нами используются в психологической и педагогической практиках: с опорой преимущественно на индивидуальную и групповую формы работы с подростками (индивидуальные консультации, групповые тренинги); посредством воздействия на педагогический процесс (индивидуализация обучения и воспитания; коррекция воспитательных воздействий и оптимизация взаимодействия учителей и школьников). Такая психолого-педагогическая коррекция имеет свой смысл, т. к. не позволяет закрепиться в характере воспитанника негативным чертам.

Вся работа с подростками проходит параллельно с формированием адекватной самооценки, адекватного уровня притязаний и мотиваций достижений успеха наших воспитанников. Экспериментально доказано, что самооценка человека зависит от оценочных воздействий других людей, в частности, самооценка школьника зависит от оценки его поведения и деятельности учителем и сверстниками. По мере того как самооценка у ребенка складывается, она начинает активно влиять на его поведение и на отношение к оценке его деятельности и поступков другими.

По мере того как у подростка начнет формироваться критическое отношение к своему поведению, он начинает чаще анализировать свои поступки, задумываться над тем, как ему измениться к лучшему. Иными словами, перед ним возникает проблема самовоспитания. Тогда он «открыт» педагогическим воздействиям и охотно принимает предложенную педагогом модель поведения. Для возникновения у подростка адекватной самооценки, адекватного уровня притязаний и мотивации достижений успеха мы стараемся выстраивать педагогический процесс таким образом, чтобы педагог в своих отношениях с воспитанниками руководствовался следующими правилами: уделял одинаковое внимание всем детям; находил время для личного контакта с каждым ребенком; отмечал успехи воспитанников и хвалил их справедливо; учитывал индивидуальные особенности каждого ребенка.

В процессе работы мы стараемся учитывать и тот факт, что на отношение ребенка к самому себе очень сильное воздействие оказывает ожидание учителя. Если оно адекватно и может быстро перестраиваться в связи с развитием учащегося, то отношения между ними предсказуемы и благоприятны для развития положительной Я-концепции ученика.

Мы глубоко убеждены в том, что в коррекционной работе педагога с подростками важны три условия: 1) эмпатия; 2) положительное отношение к ученику; 3) искренность и естественность в общении с ним. Мы хорошо понимаем, что эффективность системы образования в условиях школы-интерната напрямую зависит от успеха нашего воспитанника в жизни. А жизненный успех приходит к тем, кто сумел самореализоваться, стать активным творцом, создателем, мироустроителем. Сделаться таковым после школы нельзя, таковым нужно быть уже за партией. А это значит, что образование должно создать для этого все необходимые условия.

Исходя из вышеуказанной роли школы в процессе формирования личности школьника, педагогическим коллективом были определены задачи, над реализацией которых

педагоги работают в настоящее время. Это - создание максимально благоприятных условий для разностороннего развития личности, формирование общей культуры детей-сирот. Воспитание гражданственности и толерантности. Осознанное принятие молодежью фундаментальных демократических ценностей. Приобретение воспитанниками реального опыта жизни в гражданском обществе. Сохранение и укрепление физического, психического и социального здоровья детей-сирот. Целенаправленная многоуровневая социализация воспитанников. Ранняя профессиональная ориентация школьников. Создание основы для оптимального выбора вида трудовой деятельности и эффективного решения профессиональных задач. Максимальная реализация творческого и природного потенциала каждого ребенка-сироты.

Для решения вышеуказанных задач педагогическим коллективом школы-интерната разработаны и успешно используются в педагогическом процессе **«Базовые компоненты индивидуального личностного развития ребенка-сироты»:**

ВОСПИТАННИКИ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА	ВОСПИТАННИКИ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА	ВОСПИТАННИКИ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА
<b>1. УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ И ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ</b>		
Воспитание здорового образа жизни		
Целенаправленное развитие индивидуальных физических возможностей ребенка, необходимая коррекция и компенсация. Закаливание организма	Продолжение развития индивидуальных физических возможностей. Развитие необходимых знаний об особенностях строения и физиологии организма, необходимых в жизни навыков и умений физической деятельности	Формирование умения целенаправленного использования личностных физических возможностей для сохранения здоровья, обеспечения собственных интересов
Полоролевая идентификация		
Воспитание умение вырабатывать социоприемлемые варианты полоролевого поведения	Формирование полоролевого образа «Я»	Сформированность установок в отношении половых ролей и сексуального поведения
Экологическое образование		
Формирование элементарных экологических понятий. Изучение правил поведения в природе	Воспитание навыков осознанного экологического поведения	Развитие экологической грамотности, формирование навыков адекватного поведения в природе
Медико-физиологическая адаптация		
Понимание важности поддержания здорового образа жизни, укрепления здоровья и стремление к нормальному физическому развитию	Стремление формировать здоровый образ жизни, заботиться о своем здоровье	Выраженная потребность в саморазвитии, целенаправленное стремление к сохранению здоровья и физическому самосовершенствованию
<b>2. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ</b>		
Формирование высших психических функций		
Целенаправленное развитие высших психических функций ребенка, необходимая коррекция и компенсация	Продолжение развития высших психических функций. Развитие необходимых элементарных знаний об особенностях психики и психологии человека	Формирование умения целенаправленного использования личностных психофизиологических возможностей для поддержания психического здоровья, обеспечения собственных интересов
Развитие речи		

Работа по совершенствованию техники речи, расширению словарного запаса	Воспитание стремления к сознательному преодолению проявлений речевого негативизма, совершенствованию техники речи, пополнению активного и пассивного словаря	Развитие способностей к целенаправленному воспроизведению экспрессивной и активному использованию импрессивной функций речи
<b>Развитие волевых качеств личности</b>		
Тренировка волевых качеств в конкретных ситуациях	Развитие механизмов волевой организации личности	Развитие способности к мобилизации внутренних ресурсов для достижения поставленных целей
<b>Психо-эмоциональная устойчивость и гибкость</b>		
Тренировка навыков эмоционально устойчивого поведения в конкретных ситуациях	Развитие механизмов психо-эмоциональной организации личности	Работа над овладением навыками самоконтроля, грамотным управлением собственным поведением и реакциями
<b>Социально-психологическая адаптация</b>		
Сформированность чувства субъектности, проявляющаяся в способности принимать на себя частичную ответственность за происходящее	Развитие идентичности, проявляющееся в способности принимать на себя определенную ответственность за происходящее и осознании возможности самостоятельных на уровне инициации действий	Сформированность «чувства взрослости», проявляющаяся в способности принимать на себя полную ответственность за происходящее и возможности совершения самостоятельных поступков
<b>3. ГРАЖДАНСКОЕ СТАНОВЛЕНИЕ</b>		
<b>Нравственное развитие</b>		
Формирование основ нравственно-ценностной ориентации личности ребенка	Развитие потребности в познании и самопознании, способности к сотрудничеству, соучастию, сопереживанию	Выработка потребности в определении смысла жизни, самостоятельному нравственному развитию и совершенствованию
<b>Национальное самосознание</b>		
Формирование основ национального самосознания. Ознакомление с народными нравами, обычаями и традициями	Развитие основ национального самосознания	Формирование мировоззрения, основывающегося на национальном самосознании
<b>Навыки политического мышления</b>		
Формирование элементарных понятий о плюрализме мышления	Развитие плюралистических социально-политических взглядов и убеждений	Формирование политической культуры личности воспитанника, зрелых взглядов и убеждений
<b>Адаптация к условиям общественно-политической жизни</b>		
Сформированность начальных нравственных понятий и убеждений. Осознание воспитанником значения социальных знаний	Начало утверждения подростка как социально выраженной личности	Сформированная социальная активность и гражданская ответственность. Построение системы ценностей как ориентиров собственного поведения
<b>4. ПРИОБРЕТЕНИЕ ОПЫТА ИНДИВИДУАЛЬНОГО ЖИЗНЕОБЕСПЕЧЕНИЯ</b>		
<b>Обеспечение безопасности жизнедеятельности</b>		
Формирование социально-бытовых умений, знаний о простейших способах обеспечения собственной безопасности в природе и в быту	Формирование навыков грамотного поведения при чрезвычайных ситуациях в быту, социальном пространстве, в природе	Расширение знаний и закрепление навыков правильного поведения при чрезвычайных ситуациях в быту, социальном пространстве, в природе
<b>Экономическое образование и воспитание</b>		
Формирование элементарных экономических понятий	Ознакомление с основами экономических знаний	Формирование экономической грамотности, навыков поведения в конкретных экономических ситуациях
<b>Подготовка к семейной жизни</b>		
Формирование понятия семейной жизни	Развитие понятия семейной жизни. Изучение норм и правил семейной жизни	Изучение семейных традиций, нравов, праздников и обрядов

Социально-бытовая адаптация		
Наличие элементарных знаний, умений и навыков в сферах безопасности, экономики и семейной жизни	Наличие определенных знаний, умений и навыков в сферах безопасности, экономики и семейной жизни	Наличие необходимых для самостоятельной жизни знаний, умений и навыков. Гибкость и открытость к новому социальному опыту. Способность реагировать на изменения и успешно адаптироваться к новым условиям жизни
5. ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ (ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ)		
Формирование общих трудовых умений и навыков		
Формирование элементарных трудовых умений	Развитие общих трудовых умений и навыков	Совершенствование приобретенных трудовых знаний, умений и навыков
Производительный труд		
Формирование потребности в труде и способностей к трудовой деятельности	Развитие потребности в труде и способностей к трудовой деятельности	Развитие практической направленности трудовой деятельности воспитанников
Труд по самообслуживанию		
Формирование навыков выполнения простых действий по самообслуживанию в достаточно широком спектре видов бытового труда	Развитие навыков выполнения действий по самообслуживанию в достаточно широком спектре видов бытового труда	Формирование всех необходимых для самостоятельного проживания знаний, умений и навыков самообслуживания и хозяйственно-бытового труда
Общественно полезный труд		
Организация общественно полезного труда воспитанников в пределах школы-интерната	Организация общественно полезного труда подростков в пределах окружающего школу социального пространства	Формирование стремления молодых людей к продуктивной социально одобряемой и социально признаваемой деятельности
Функциональная адаптация		
Развитие умелости и компетентности через овладение трудовыми навыками и творческий труд	Включение воспитанника в социально значимую деятельность	Знание способов социально-трудовой адаптации в трудовых коллективах
6. КОММУНИКАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ		
Коммуникативное поведение		
Воспитание эмоционально положительного восприятия отношений со сверстниками и старшими	Формирование и развитие интимно-личностной формы общения	Установление адекватных отношений со сверстниками противоположного пола. Формирование способности устанавливать отношения независимости и взаимозависимости
Усвоение правил общежития		
Формирование навыков поведения в детском коллективе, развитие основ знаний общежития	Развитие навыков поведения в различных областях жизнедеятельности и в различных ситуациях	Формирование умения организовывать самостоятельную жизнедеятельность в соответствии с общественными правилами и нормами
Социальные контакты		
Формирование навыков общения со сверстниками и взрослыми	Развитие навыков общения	Развитие навыков эффективного межличностного общения
Толерантность		
Воспитание терпимости по отношению к окружающим (другим людям, животным)	Формирование навыков толерантного поведения	Воспитание осознанного желания понять и принять другого человека, не похожего на тебя самого
Организация досуга		
Формирование способности заниматься самостоятельными видами досуговой деятельности	Формирование умения планировать и организовывать свою деятельность во внеучебное время	Развитие навыков организации социально значимых форм и видов досуговой деятельности

Адаптация к коммуникативной деятельности		
Практическое использование элементарных навыков общения и самостоятельной организации своего свободного времени	Расширение сферы самостоятельности и компетентности.	Способность строить отношения с окружающими в зависимости от различных задач и требований, ориентироваться в личных особенностях и качествах людей
<b>7. ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ</b>		
Нормативно-правовая осведомленность		
Первичное ознакомление с правовыми нормами. Формирование основ нравственно-правового поведения	Продолжение ознакомления с нормативно-правовой базой. Развитие навыков адекватного нормативно-правового поведения	Ознакомление с правовыми основами организации общества
Формирование чувства гражданской ответственности		
Формирование элементарных навыков адекватного нормативно-правового поведения	Развитие навыков нравственно-правового поведения	Развитие зрелого чувства гражданского самосознания и гражданской ответственности
Адаптация к деятельности в области нормативно-правовых отношений		
Знание и выполнение общепринятых школьных норм, правил поведения и общения	Знание и выполнение общественных норм и правил	Умение сознательно подчиняться нормам, принятым в обществе
<b>8. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПРОДВИЖЕНИЕ</b>		
Формирование понятия востребованности личности		
Формирование убежденности ребенка в его самоценности и значимости	Выработка внутренней убежденности в востребованности воспитанника как индивидуума и как личности	Развитие внутренней убежденности в востребованности воспитанника как индивидуума и как личности
Профессиональная ориентация		
Общая ориентация в мире профессий. Работа по ранней профессиональной ориентации	Формирование осознанного понимания необходимости трудовой деятельности. Развитие знаний и умений по начальной профессиональной подготовке	Выработка навыков грамотной ориентации в мире профессий, формирование понятия рынка труда. Овладение профессиональными навыками по избранной специальности
Социально-трудовая адаптация		
Овладение первичными навыками определенного ремесла, сочетающимися в себе элементы профессиональной трудовой деятельности и творчества	Овладение первичными трудовыми навыками нескольких ремесел	Профессиональное самоопределение. Достаточно высокий уровень владения навыками трудовой деятельности по избранной профессии
<b>9. ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ (РЕФЛЕКСИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ)</b>		
Творческое воображение		
Формировать начальные механизмы творческого восприятия и воображения	Развивать механизмы творческого восприятия и воображения	Продолжать развитие способностей к творческому воображению
Творческое мышление		
Формировать элементарные способности к творческому мышлению	Развивать способности к творческому мышлению	Развитие авторского творческого мышления
Способность к продуктивной творческой деятельности		
Развивать способности авторского воспроизведения	Формировать навыки творческой деятельности	Продолжить развитие навыков творческой деятельности
Адаптация к рефлексивной деятельности		

---

---

Способность к авторскому (осмысленному и переработанному) воспроизведению продуктов творческой деятельности	Возможность осуществлять различные виды деятельности с использованием (привнесением) творческих элементов	Способность создавать авторские произведения
---	---	--

### **Литература**

1. Столяренко Л.Д. Основы психологии. // Ростов-н/Д : Феникс, 1997.
2. Кон И.С. Психология юношеского возраста. М., 1984.
3. Кон И.С. «Открытие «Я». М., 1990 .
4. Зинченко В.П. «Как построить свое «Я». М., 1991.
5. Вачков И. Методы психологического тренинга в школе //Школьный психолог. 2004. - №7.
6. Савченко М. Тренинг «уверенность // Школьный психолог. 2005. - №3 .

---

---

## РАЗДЕЛ V. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

*Материалы Круглого стола  
кафедры социальной работы и  
социальной педагогики МГОУ*

### **ПРЕДМЕТНЫЙ ЯЗЫК СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ: ИСТОКИ, ОСОБЕННОСТИ, ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ**

Аннотация. 25 мая 2008 года на очередном заседании Круглого стола кафедры социальной работы и социальной педагогики его участники обсудили в рамках философии социальной педагогики проблемы формирования и развития ее предметного языка. В дискуссии были затронуты вопросы культурно-исторической природы языка науки, особенности языка социально-гуманитарных наук, специфика языка социальной педагогики, проблемы интерпретации ее основных понятий и категорий. Публикуем фрагменты выступлений участников круглого стола.

Ключевые слова: культурно-историческая природа языка социальной педагогики, понятийный аппарат социальной педагогики, язык социально-педагогического исследования, когнитивные комплексы, модели понятийного аппарата социальной педагогики.

Materials of the Round table  
Chairs of social work and  
Social pedagogics МГОУ

#### SUBJECT LANGUAGE OF SOCIAL PEDAGOGICS: SOURCES, FEATURES, INTERPRETATION PROBLEMS

Abstract: On May, 25th, 2008 at the next session of the Round table of chair of social work and social pedagogics its participants have discussed within the limits of philosophy of social pedagogics of a problem of formation and development of its subject language. In discussion questions of the cultural-historical nature of language of a science, feature of language socially-humanities, specificity of language of social pedagogics, a problem of interpretation of its basic concepts and categories have been mentioned. We publish fragments of performances of participants of a round table.

Key words: cultural-historical nature of the language of social pedagogy, the conceptual apparatus of social pedagogy, language, social studies, cognitive systems, models of the conceptual apparatus of social pedagogy.

***Беляев В.И. - доктор педагогических наук, профессор:***

Одним из важных и одновременно сложных вопросов социальной педагогики является проблема формирования и развития её понятийного аппарата, без которого она как самостоятельная отрасль научного знания существовать не может. Понятийный аппарат выполняет функцию «мыследеятельности», он является одним из основных инструментов развития науки, отражая как уровень, так и динамику её развития. Выполняя смысловую и коммуникативную функцию в науке, понятийный аппарат выступает предпосылкой

становления и дальнейшего развития научного знания. Язык науки всегда обусловлен ее предметом и является средством получения нового научного знания, а также способом изложения уже полученных результатов научного исследования. Таким образом, его развитие теснейшим образом связано с предметностью научного направления и наоборот.

Этим во многом объясняется и сложность развития научного языка социальной педагогики, т.к. он обусловлен сложностью своего предмета: «завязан» на человеке, социальных группах, на процессах, происходящих в обществе. Методология социально-гуманитарного знания утверждает общественные процессы как многомерные, альтернативные, нелинейные и даже не очень предсказуемые. Наличие в них человека как объекта и субъекта культурно-исторического процесса делает социально-педагогический процесс многовариантным, нелинейным, синергетическим. Современная философия науки считает не только возможным, а и необходимым признать и разрабатывать определённую типологию знания, не сводящую всё (истинное) знание только к научному. Объективное знание, добытое наукой, выступает в системе деятельности в качестве средства успешного осуществления целей человека как общественно-исторического субъекта. Поэтому так важен понятийный аппарат науки, который выступает одним из инструментов и механизмов её развития.

Трудности развития понятийного аппарата социальной педагогики объясняются не только «молодостью» этого направления, но и тем, что у её «альма-матер» - общей педагогики – эта проблема также еще не в полной мере разрешена. Она и не может быть разрешена полностью в одночасье, т.к. предметный язык конкретной науки постоянно обновляется и совершенствуется. Если «предмет» науки относительно стабилен, то её основные категории и понятия динамичны во времени, в контексте культурно-исторического процесса и пространства. Так, например, термин «гуманизм», пришедший из эпохи Возрождения, несёт в себе совсем иное содержание, чем сегодня. И это естественно, поскольку изменение содержания понятий является результатом развития научного знания, прогресса человеческого общества.

Будучи продуктом социальным по своей природе и генезису, «язык в опосредованной, часто неявной, форме осуществляет социальную детерминацию всей научно-познавательной деятельности, а также формы и содержание самого знания» (Л.А. Микешина). Язык науки, в конечном счёте, раскрывает смысл и предназначение самой науки. Слово было и остаётся главным познавательным средством для специалистов гуманитарно-социальной сферы. Научное понятие – это определённый конструкт в теории, концепции, науке в целом.

Научное знание ориентировано на исследование закономерностей, поиск новых смыслов и объяснений. Поэтому для науки «живой», естественный язык не пригоден: он многозначен, иносказателен, многие его слова содержат явные и неявные смыслы и т.п. Язык науки специфичен: он конкретен, не допускает двойственности прочтения и смысла, «работает» в знаковых системах для обозначения специального знания.

Одна из главных трудностей, возникающих при построении системы научно-понятийного компонента, - определение термина, т.к. зачастую чётко определить границы «смыслового поля» термина практически невозможно. Специфика предмета и проблемного поля социальной педагогики в этом плане имеет свои дополнительные сложности. Поэтому возникают условные границы педагогических терминов – в широком, узком смысле слова и т.п. В связи с определением базисных общечеловеческих ценностей и глобальными процессами интеграции в сфере культуры, воспитания и образования, наверное, скоро можно будет говорить и о воспитании «в мировом смысле слова», в «общечеловеческом». Кроме того, как следует из современной научной картины мира, одновариантной перспективы, следовательно, и одновариантного кодекса социального поведе-

---

---

ния не существует, что дополнительно усложняет все эти процессы.

Общеметодологическим требованием к построению системы нового научного знания является то, что она возникает и развивается на базе исторически сложившейся системы научного знания. Поэтому представляется, что формирование категориально-понятийного аппарата социальной педагогики происходит из нескольких источников научного знания:

- античности – древнегреческого и латинского языков, там родились философия, история и т.д., зародились первые научные педагогические знания (сам термин «педагогика» берёт, как известно, оттуда своё начало);

- в социальной педагогике, как и в других науках, функционируют категории и понятия, заимствованные из иных научных дисциплин, что отражает интеграцию и дифференциацию научного знания, а также его системность и целостность. Так, многие общественные науки оперируют понятием «личность», которая является основной категорией психологии, термин «адаптация» заимствован из естественных наук и т.д.;

- структурной частью научного языка стали неязыковые формализмы – формулы и уравнения, что также связано с прогрессом научного познания, однако «математическая точность» не всегда является критерием степени соответствия понятия реальной действительности, выражения сущности социально-педагогических явлений;

- бытовой язык – язык эмпирического знания, которое в форме здравого смысла достаточно тесно взаимодействует с научным знанием;

- наконец, важнейшим источником формирования понятийного аппарата социальной педагогики является она сама. Существуют понятия и термины, которые принадлежат в основном ей, например, «социальное воспитание». На основе этого «родового» понятия определяются все остальные - видовые термины и категории. Социальное воспитание является объективным и «вечным» понятием. Оно возникает с момента появления социума, т.к. его природа определяется необходимыми жизненными потребностями общества и личности, и будет существовать до тех пор, пока существует общество. Сущность социального воспитания как общественного явления состоит в обеспечении и развитии цивилизованной жизнедеятельности личности и социума. Реализация этой потребности осуществляется на основе трансляции культуры и необходимости воспроизводства и развития производительных сил и общественных отношений; в обеспечении им преемственности между поколениями, взаимодействия между культурами и народами; формировании личности с характеристиками национального менталитета.

Социальное воспитание – это целенаправленно управляемый процесс развития индивида как личности; помощи человеку в усвоении и принятии им социально-ценностных отношений, которые сложились в семье и обществе, принятии правовых, политических, экономических, гражданских и бытовых норм и отношений; направленное развитие человека с учетом его личностно-социальных проблем и в соответствии с социальными ценностями и потребностями среды его жизнедеятельности.

Сущность воспитания на личностном уровне состоит в развитии «всех сущностных сил» индивида как социальной единицы общества с сохранением её уникальности и неповторимости, наиболее полной их реализации в процессе социализации. В таком «разреze» мы видим взаимную заинтересованность личности и общества, семьи и школы, которая реализуется посредством социального воспитания.

Конечный результат социального воспитания, национального по существу, – осознанная потребность бескорыстной помощи ближнему; стремление развивать и обогащать национальную культуру; способствование духовному развитию нации, – выход индивида на режим самообразования и самовоспитания, т.е. становление в конечном итоге личности активным субъектом культурно-исторического процесса. Поэтому воспитание (в узком смысле слова) можно уверенно определить как организованный (и основной)

компонент социализации.

Социализация – это процесс взаимодействия человека с окружающим миром и самим собой, как организованный, так и стихийный по своему характеру. Сущность социализации – в превращении индивида в личность – активную социальную единицу общества. Воспитание по отношению к социализации определяется как её организованный компонент – целенаправленный, управляемый и контролируемый. Воспитание организует все основные факторы, определяющие развитие индивида как личность, упорядочивает поток идущих на личность влияний и создаёт условия для ускорения процесса социализации, повышения её эффективности и качества.

На основе вышесказанного можно определить и саму социальную педагогику – это самостоятельная отрасль педагогического знания, занимающаяся изучением теории и практики социально-педагогической деятельности, поддержки и сопровождения человека, социальных групп, наций и т.д. в процессе их социализации с целью гармонизации взаимодействия с обществом и государством, создания на этой основе наиболее благоприятных условий для их самоидентификации и самореализации. Социальная педагогика выступает важнейшим фактором совершенствования человека и самого общества, его взаимодействия и взаимоотношений с государством; стран и народов в мировом обществе.

Если мы посмотрим «Словарь по социальной педагогике» (сост. Л.В. Мардахаев, с. 197, 274, 279), то обнаружим значительные совпадения в содержании этих основополагающих терминов социальной педагогики, но есть и весьма очевидные расхождения в их трактовке. В словаре есть, например, термин «социальная поддержка» (с. 278), но нет термина «социальное сопровождение» и т.д. То есть проблем с формированием понятийного аппарата социальной педагогики предостаточно.

***Рачковская Надежда Александровна - кандидат педагогических наук, доцент:***

Понятийно-категориальный аппарат, подобно лакмусовой бумажке, способен проявить молодость и недостаточную зрелость науки, то есть то состояние, в котором на современном этапе пребывает социальная педагогика. О несовершенстве и уязвимости понятийно-категориального аппарата социальной педагогики свидетельствует ряд обстоятельств. Среди них, в первую очередь, называют отсутствие устоявшейся структуры понятийной системы. Речь идет о том, что не в полной мере рассмотрены ее взаимоотношения с понятийной системой классической педагогики, а также до конца не выявлена сущность основных понятий, многие из которых определены поверхностно и нечетко. Эти и другие особенности носят объективный характер и обусловлены особым состоянием социальной педагогики как стремительно развивающейся молодой науки.

Известны два основных способа формирования понятийно-категориального аппарата любой науки – индуктивный и дедуктивный. Индуктивный способ предполагает соединение множества фактических данных, накопленных в различных отраслях определенной науки и полученных в рамках применения различных подходов, поэтому выраженных в разных понятиях и терминах. Это способ развития научного знания «снизу – вверх». Целесообразность индуктивного подхода к формированию понятийно-категориального аппарата социальной педагогики детерминирована следующими специфическими чертами становления социальной педагогики как науки:

1) проникновение и интенсивное взаимодействие данной науки с различными областями социальной сферы: образованием, культурой, социальной защитой, здравоохранением, спортом, правоохранительной системой, детским и молодежным движением, семьей и др. Это привело к взаимодействию с науками об этих сферах, в результате чего установились прочные связи между социальной педагогикой и социально-гуманитарными

---

---

ми науками. Таким образом, социальная педагогика постепенно становится междисциплинарной научной областью;

2) отставание социально-педагогической теории от социально-педагогической практики. С момента официального введения института социальных педагогов эти сферы стали развиваться фактически в отрыве друг от друга. Практика не могла опереться на научные знания, так как науки, в сущности, еще не было. А науке нечего было рефлексировать, поскольку сфера практической деятельности только начала оформляться. В результате чего, как отмечает М.А. Галагузова, социальная педагогика на какое-то время оказалась в стороне от процессов научной систематизации и, следовательно, начала заметно отставать в своем развитии, одновременно в практику стало внедряться большое количество научно непроработанных решений. Это отразилось на понятийно-категориальном аппарате науки, который изначально формировался, главным образом, с опорой на опыт практической деятельности социальных педагогов.

Индуктивный подход к формированию системы понятий любой науки и социальной педагогики, в частности, позволяет выявить точки соприкосновения и вписать в единую систему не только близкие, а также кажущиеся на первый взгляд различными понятия, но и выявить общность лежащих в их основе механизмов. Однако такая направленность теоретической мысли всегда несет в себе угрозу нивелирования прогностической функции науки, когда наука будет лишь зеркально отражать сложившуюся практику, ретроспективно освещать решение проблем, которые возникли намного раньше, чем она сумела их поставить и решить в качестве своих собственных научных проблем.

Между тем возможен и не менее важен иной способ выстраивания социально-педагогической теории - дедуктивный способ, путь «сверху - вниз», который осуществляется на основе некоторых общих принципов, постулатов и категорий. Они необходимы науке как средство упорядочивания и систематизации накапливаемых конкретных знаний о важных для нее явлениях, процессах и закономерностях. К сожалению, в настоящее время дедуктивный подход к формированию понятийного аппарата социальной педагогики представлен недостаточно основательно. Это не только блокирует развитие научной теории, но и экстраполируется на процесс профессионального образования будущего социального педагога, затрудняя его. Студент нередко оказывается поставленным перед необходимостью усваивать объемный теоретический материал, который представляет собой набор несистематизированных разрозненных проблем, отдельных фактов и феноменов.

Выдающийся ученый Н.И. Лобачевский был твердо убежден, что ключевые понятия, с которых начинается любая наука, должны быть предельно ясны и малочисленны, поскольку истинная теория заключается в одном простом начале, откуда впоследствии исходит все ее многообразие. Известный философ современности В.В. Иванов, исследуя феномен «греческого чуда», ставшего истоком всей западной науки, писал, что греческая культура стремилась все, что известно человечеству, изложить очень кратко, на единой основе, с помощью небольшого набора исходных понятий. История развития науки показывает, что лучшее в ней со времен Древней Греции возникло в результате рассмотрения любого явления не с позиции энциклопедичности, а на основе объяснения, исходящего из некоторых основных принципов и понятий.

Таким образом, речь идет о необходимости выделения и формулирования фундаментальных понятий науки, которые призваны обрести статус категорий, наиболее значимая из которых всегда выступает в качестве предмета науки. Применительно к понятийной системе социальной педагогики, выделяют несколько понятий, претендующих на категориальный статус: *социализация, социальное воспитание, социальное обучение, социально-педагогическая деятельность*, при этом системообразующей категорией является *социальное воспитание*.

В настоящее время на уровне социально-педагогической теории еще не представлены специальные исследования, посвященные понятийно-категориальному аппарату социальной педагогики. Однако все методологи и теоретики социальной педагогики в той или иной степени касаются этой значимой проблемы. Так, И.А. Липский, на основе анализа монографической литературы и диссертационных исследований по социально-педагогической проблематике, создал перечень основных терминов (термин, как известно, является «именем» понятия с оттенком специального научного знания). Все многообразие терминологии социальной педагогики группируется вокруг смыслообразующих, ключевых терминов: *социальное воспитание, социальная среда, социально-педагогическая практика, социальный педагог, социально-педагогические технологии, социально-педагогическое исследование, социальная педагогика*. Кроме того, И.А. Липский выделил ряд направлений, по которым может в дальнейшем эволюционировать эта система, а именно: а) использование наиболее общих понятий, терминов и категорий диалектики; б) адаптация к социальной педагогике общенаучных терминов и категорий; в) преобразование терминов педагогики в социально-педагогическом контексте; г) уточнение понятий и терминов самой социально-педагогической науки; д) конструирование и пополнение языка социальной педагогики собственными терминами, понятиями и категориями.

Таким образом, в настоящее время на уровне социально-педагогической теории актуализирован процесс выделения, осмысления и формулирования понятийно-категориального аппарата, который позволит в будущем создать устойчивый каркас данной науки.

Подводя итог сказанному, отметим, что в настоящее и ближайшее время, видимо, не придется говорить о сформированности понятийно-категориального аппарата социальной педагогики, для этого потребуется время. Невозможно предсказать, когда научные знания, приводимые в систему, станут абсолютно достоверными и исчерпывающими. Как справедливо подчеркивал Б.С. Гершунский, система научных знаний - это система всегда открытая и незавершенная, и никто с уверенностью не может сказать, какова мера этой незавершенности.

***Наместникова И.В. – доктор философских наук, профессор:***

В дискурсе нашего обсуждения возникает необходимость рассмотреть особенности языка социально-гуманитарного знания, которые наиболее отчетливо проявляют себя, когда мы анализируем предметный язык социальной работы или социальной педагогики. Особенности языка социально-гуманитарного знания напрямую связаны с его гносеологической спецификой, основу которой составляет дихотомия «социального и гуманитарного». Предметным базисом «гуманитарного» в этом взаимопроникновении выступает непосредственная привязка языка к культурно-личностной онтологии, а «социальное» представлено определенностью общественного бытия, формирующего структуры мира индивида.

Известно, что язык науки отличается от обыденного языка точностью и единообразием. Однако данное утверждение весьма проблематично относительно понятийных структур предметного языка социальной педагогики и социальной работы. По определению, в модусе активного поиска строгой лексики здесь нет и быть не может. Здесь недостаточно рационального языка категорий и абстракций, чтобы понять социальный мир человека и мир его самосознания. Надо приложить немало усилий для расшифровки внешне наблюдаемых действий, высказываний и для интерпретации их в научных понятиях.

Расширение запаса языка, стимулирующее искания на этой стадии, идет за счет паронимии – заимствования слов из обыденного языка. Здесь можно увидеть активное применение различных метафор, нарративистских (повествовательных) стратегий, то есть описаний в форме «объясняющего рассказа», способ изложения и язык которых опреде-

ляется «общей темой» (паттерном) исследовательской программы или парадигмальной ориентацией. Заметим по этому поводу, что ни одна достаточно глубокая интеллектуальная процедура не в состоянии избежать пользования подобными приемами. В особенности это касается объемных содержательных толкований таких нетривиальных концептов, как, например, «жизненный мир клиента», «ресурсы клиента», «эйджизм», «личность в окружении» и т. д. Эту особенность обыденного языка не следует рассматривать как его ущербность. Наоборот, здесь кроется его основная сила – универсальность и потенциальная способность выразить любое содержание. Привлечение естественной лексики – общее и вполне ординарное место познания. Естественный язык в отношении языка науки играет роль запасника-резервуара предельной выразительной емкости. Он оказывается средством номинации нетрадиционных категориальных пластов и планов. По мнению Фука, даже «простая номинация с помощью естественного языка способствует объяснению и пониманию практики социальной работы» [7]. Вот почему и возникает проблема «понимающего» описания: с одной стороны, очевидна необходимость перехода от жесткой позитивистской методологии к методологии «мягкой», «понимающей», интерпретативной, а с другой стороны, отсутствие методологической строгости и общности в описании могут приводить к путанице, расплывчатости и значительной смысловой неопределенности, связанной с многозначностью слов, которая порой размывает теоретическую и практическую достоверность феномена. Такой методологический эклектизм можно рассматривать как своеобразную реакцию на многообразие и сложность проблем, которыми занимается социальная работа и социальная педагогика. Концептуальную неопределенность и многообразие можно наблюдать, к примеру, при использовании базовых понятий социальной работы, таких как «модель», «практический подход», «метод».

Сложность и противоречивость понятийных структур предметного языка социальной работы и социальной педагогики задается также эпистемологическими особенностями фактуального (эмпирического) и концептуального (теоретического) базисов социальной работы, в которых акцент все больше смещается к междисциплинарности (что было подчеркнуто в выступлении Н.А. Рачковской), в то время как социально-гуманитарная составляющая все больше остается за пределами рефлексии. «Понимающая» же методология задает вектор рассмотрения понятия не только в пространстве фактуальных данностей, но и в пространстве человеческих значений, ценностей, смыслов, возникающих при социализации и инкультурации личности.

Это как раз та проблема, которую следует обсудить: проблема культурно-исторического формирования языковых понятий как культурных концептов, то есть проблема соотношения предмета, слова и понятия. Определение отношения между этими составляющими обращает нас к давнему спору средневекового реализма, номинализма и концептуализма, который схематично можно представить, обратившись к классическому логико-семантическому треугольнику Г. Фреге, позволяющему установить отношения между такими элементами, как *предмет – знак – значение*, или, более конкретно, *вещь – имя – понятие*. Позволим ребра этого треугольника произвольно двигать, вплоть до полного совмещения сторон. Эту процедуру проделывает, например, Ю. Степанов, называя ее «обобщением треугольника Фреге путем совмещения сторон» [4]. В результате получается три вектора: от вещей к понятиям (ВП), от имени к вещи (ИВ), от имени к понятию, и обратно (ИП). Вектор ВП соответствует логике номинализма. Для номинализма существуют только вещи и их «отражения» в головах людей, «в сфере понятия». Имена здесь условны, фактически они исключаются из рассмотрения как несущественные, их множественность рассматривается только как слабая помеха в деле постижения «самих предметов». Иная логика у средневекового реализма. Здесь все основные проблемы кон-

ституируются и решаются в русле движения от имени к вещи (вектор ИВ). Имя здесь предстает как нечто чрезвычайно важное и существенное и выступает как «оглашение сущности» (Платон). Понятие в данной логике теряет свою самостоятельность, оно как бы «схлопнуто» с именем, то есть явлено здесь в самой форме имени-слова. Отсюда движение к «имеславию» как основная мировоззренческая посылка. Логику концептуализма характеризует вектор ИП. В концептуализме имя теснее связывается с понятием, как имеющим основание в языке и сознании человека или общества. Имена рассматриваются как орудия, фиксирующие некое надындивидуальное, устойчивое понимание людьми именуемого предмета. Ситуация именования выведена здесь за рамки субъективного и совершенно условного акта сигнификации, скорее она может связываться с тем, что, вслед за В. Гумбольдтом, в русской филологии XIX в. называли языковым мировидением. Знание имени, установление его начального смысла (этимон), а также анализ происходящих с ним в процессе истории трансформаций, рассматривается как ключ к открытию устойчиво-культурного понимания человеком того, что этим именем обозначается. Логика концептуализма – движение от слова к понятию, культурному представлению и обратно. Речь здесь всегда идет о том, чтобы посредством слова попытаться войти во внутренний мир (концептосферу) культуры – о вникновении в «план культурного бытия», область культурно общезначимых смыслов. При таком подходе история слова оказывается историей становящегося понятия, историей схватывания, культурной категоризации человеком действительности, то есть выступает как средство реконструкции соответствующей ментальности, культурных представлений человека о мире.

Таким образом, в пространстве концептуализации могут одновременно существовать несколько позиций в «понимающем описании» одной и той же проблемы. Каждая из этих позиций, точек зрения замыкается на определенном аспекте или, как принято сейчас говорить, на социокультурном «интервале» реальности [6].

В рамках нашей дискуссии вполне логично рассмотреть связи предметного языка социальной работы с одним из влиятельнейших идейных течений последних лет – постмодернизмом. Постмодернизм сложился во влиятельную силу как новая интерпретация общества и знания. Он резко критиковал традиционную академическую науку, провозглашая новую стадию культурного развития и предлагая альтернативную концепцию природы межличностных отношений и в особенности языка. Для него характерно отрицание как «эссенциализма» глобальных и универсалистских моделей общества, так и «всеобщих текстов» понятийных систем («гранд-нарративов»), а в особенности – сомнения в возможности и рациональной системной интерпретации человеческой истории, которая рассматривается как нечто фрагментарное, изменчивое и полиморфное. Идеи детерминизма (особенно экономического) отрицаются, а в центре внимания становятся маргиналы, люди, оказавшиеся в меньшинстве, в состоянии неопределенности и перед необходимостью выбора. Постмодернизм представляет собой, по сути, интеллектуальную реакцию на новый этап трансформации индустриального общества, характеризующийся глобализацией и информатизацией.

Социальная работа как профессия всегда была чем-то близка тому, что мы сегодня именуем постмодернизмом. Она всегда признавала необходимость учета в рамках универсальных социальных программ индивидуальных особенностей своих «клиентов». В силу того, что социальным работникам чаще всего приходится иметь дело с определенным контингентом, они уделяют внимание таким сторонам человеческой жизни, которые приводят к психологической неустойчивости, отклонениям от нормы, маргинализации, отсутствию правопорядка и отчуждению.

Обучение социальных работников было также по духу постмодернистским. Достаточно отметить такие моменты, как несколько скептическое отношение к общим теориям

поведения человека, признание информации основой человеческой и профессиональной деятельности, а также особое внимание к этической и эмоциональной компонентам социальной действительности. Еще задолго до того, как они вошли в моду в академических кругах, выражения типа «анализ дискурса», при всей своей абстрактности, были вполне понятны социальным работникам, ибо им постоянно приходилось иметь дело с интерпретацией высказывания клиентов, а также текстов различных официальных и неофициальных документов.

Таким образом, социальным работникам во многом близок характерный для постмодернизма стиль мышления [8]. Их не нужно убеждать в том, что люди по-разному интерпретируют окружающую действительность, наполняя ее субъективным смыслом. Зная по опыту, что помощь людям – дело тонкое и не терпящее грубой стандартизации, социальные работники, тем не менее, в массе своей рассматривают практический альтруизм как универсальный принцип, без которого трудно представить себе эффективное взаимодействие людей. Верность этому взгляду определяла позицию социальных работников при столкновении со сложной и противоречивой социальной реальностью, зыбкость которой постмодернизм склонен возводить в абсолюте.

***Студенова Е.Г. – кандидат философских наук, доцент:***

Язык науки, являясь средством социально-гуманитарного познания, играет важную роль во взаимоотношениях «социальная реальность (практика) - социально-гуманитарная теория». От того, насколько адекватно средствами языка социальная реальность отражается в научном знании, зависит истинность социальной картины мира. При этом роль языка в социально-гуманитарном познании определяется непосредственно в процессе научного мышления и иллюстрируется такими этапами, как: а) интерпретация наблюдаемого феномена на основе теоретических понятий; б) его определение в терминах основных категорий данной науки; в) включение выработанного определения в систему научного знания; г) извлечение определения из «научной памяти» в связи с другим релевантным знанием; д) интеграция различного знания, сопряженного с объясняемым явлением; е) формулировка объяснения (понимания) в форме научного вывода [9]. Результаты научного поиска должны быть выражены языковыми формами таким образом, чтобы соответствующее практическое действие являлось логическим следствием научных исследований.

История науки свидетельствует об одной из особенностей развития научного знания: прогресс любой ее отрасли неизбежно представляет собой цепь сменяющих друг друга, качественно отличных систем понятий и законов. Ученые стремятся к исследованию не только процессов, происходящих внутри науки, но и таких моментов в развитии общества, которые оказывают влияние на изменение языка науки.

Как показывают исследования, концепция анализа языка науки свое активное развитие получила в философии Просвещения на базе аналитической методологии [2]. Основным тезисом этой концепции стал следующий: язык, понятый как знаковая система, неотрывен от мышления, слово – от идеи. Обращение к анализу языка науки характерно для Э.Б.Кондильяка, Б.Фонтенеля, А.Р.Тюрго, Ж.А.Кондорсе и других философов этого периода. Они оказали большое воздействие на поиск адекватного языка в различных науках, в том числе и в социальных.

Э.Б.Кондильяк выступал за точный и ясный язык науки, который позволяет ученым видеть, что «есть наиболее тонкого в каждом предмете». По его мнению, исследование языка науки должно освободить его «от вычурных противопоставлений, блестящих парадоксов, фривольных оборотов, изысканных выражений, слов, созданных без необходимости ...». Среди причин, приводящих к заблуждениям в науке, Кондильяк приводит та-

кие, как: злоупотребление расплывчатостью и двусмысленностью значений, неточность словоупотребления, связанная с расширением или сужением смысла слов; заблуждения, возникающие из-за неправильного определения простых идей и их связи в сложных идеях, из-за некорректности связи идей со знаками. Он развивает целое учение о необходимости приведения в соответствие слов и вещей, знаков и предметов и подчеркивает конструктивное значение языка для мышления.

В дискурсе нашей дискуссии особый интерес представляет вывод Ж.А. Кондорсэ о том, что естественным, и особенно социальным наукам, необходима перестройка в соответствии с аналитической методологией. Для этого он считал необходимым применение вычисления сочетаний и вероятностей к социальным наукам, с целью придания их результатам почти математической точности и оценки степени их достоверности или правдоподобия.

Начиная с эпохи Просвещения, в философии науки наблюдается парадигмальный сдвиг - от собственно теоретико-гносеологической постановки проблем философия науки перешла к иному кругу проблем, включающему ряд социокультурных параметров научного знания, его сопряженность с научным сообществом и ценностями культуры, мультипарадигмальность научного знания.

Например, идеи, выдвинутые К. Поппером в рамках концепции «третьего мира», включали в себя не только проблемы, связанные с ролью языка науки в процессе познания, когда он писал, что одними обитателями этого мира являются, прежде всего, теоретические системы, другими важными его жителями являются проблемы и проблемные ситуации. Однако его наиболее важными обитателями он называл критические рассуждения и то, что может быть названо состоянием дискуссий; сюда же он относил и содержание журналов, книг и библиотек [3].

Третий мир, по мнению Поппера, не мог бы возникнуть без языка науки, так как это лингвистический мир. Он выделяет две самые важные функции языка: дескриптивную (описательную) и аргументативную функции, которые взаимосвязаны между собой: вторая из них предполагает наличие первой. Аргументативная функция языка развивалась в соответствии с требованием рациональности в истории культуры, что и привело, в конечном счете, к возникновению науки [5]. Таким образом, любая теория непосредственно взаимосвязана с социокультурным развитием общества.

Семиотические системы, к которым принадлежит и язык, выступают в функции хранителя, транслятора и генератора социально-исторического опыта. Рассмотрение семиотики культуры, ее оснований и их роли в социальной динамике особенно актуально в настоящее время, когда обозначились новые теоретические подходы в развитии социально-гуманитарного знания. Они характеризуются формированием новых научных парадигм, в которых все большую значимость приобретают проблемы языка науки, т.к. становление научной теории сопровождается формированием и последовательным изменением ее предметного языка, понятийного аппарата.

В процессе философского анализа различные феномены культуры превращаются в своеобразные идеальные объекты, связанные в систему, открывается возможность для внутреннего теоретического движения в поле социально-философских проблем. Как неоднократно отмечал академик В.С. Степин, результатом этого процесса может стать формирование новых категориальных смыслов, выходящих за рамки исторически сложившихся и вплетенных в ткань наличной социальной действительности мировоззренческих оснований культуры. Если в культуре не сложилась категориальная система, соответствующая новому типу объектов, то последние будут восприниматься через неадекватную сетку категорий, что не позволит науке раскрыть их существенные характеристики. Адекватная объекту категориальная структура должна быть выработана заранее, как предпо-

сылка и условие познания и понимания новых типов объектов. Социально-философское мышление является связующим звеном между реалиями современной социальной действительности и проектами будущих общественных и духовных структур. Поэтому его рефлексия так важна в становлении новой социально-гуманитарной теории, которая не ограничивается познанием предметных связей, изучаемых в рамках существующих типов деятельности. Она ставит своей целью прогнозирование и проектирование будущего изменения объектов, которые соответствовали бы будущим типам и формам социальной реальности. На этапе преднауки, как отмечает В.С. Степин, идеальные объекты и их отношения (соответственно, смыслы основных терминов языка и правила оперирования ими) выводятся непосредственно из практики и лишь затем внутри созданной системы знания (языка). При построении фундамента новой системы знания исходные идеальные объекты заимствуются не из практики, а из ранее сложившихся систем знания (языка) и используются при формировании новых знаний. При этом в теории проявляются правила соответствия, которые определяют содержание и смысл теоретических схем, влияют на формирование тезауруса новой теории.

Необходимо отметить, что такие правила приобретают все большую актуальность, так как наше ежедневное общение предопределяет наличие языковых изменений и в то же время содержит механизмы этих изменений. Завтрашние изменения являются следствием нашей сегодняшней коммуникации. При этом, «знание естественных вещей, - какие они есть теперь, - по словам И. Канта, - всегда заставляет желать еще и знаний того, чем они были прежде, а также, через какой ряд изменений они прошли, чтобы в каждом данном месте достигнуть своего настоящего состояния» [1].

Такой «естественной вещью», в частности, является генезис и становление мировоззрения людей, специализирующихся на выполнении социально-благотворительных функций. Подобная специализация возникла естественно-необходимым образом на самых ранних этапах развития человечества как потребность реализации в рамках рода, племени, иного сообщества социально-благотворительных функций. Осознание потребности в творении блага для другого, формирование интереса к этому виду социально значимой деятельности создавало условия и предпосылки для мировоззренческой специализации, его развития. Творящий благо должен осознавать его значимость и смысл. Соответственно, это должно находить отражение и в лексическом, терминологическом составе языка, используемого этими людьми, в предметном языке теории, обслуживающей данную практическую деятельность.

Таким образом, проблема состоит в том, что невозможно понять сущность социальной структуры, к каковым относится и язык вообще, и предметный язык конкретной науки, если не понимать логики ее возникновения.

Предметные языки находятся сегодня в центре дискуссий не только в рамках языкознания, но и других наук. С ростом общественного значения специализаций расширяются и задачи, которые ставят перед предметными языками. В их числе:

- фиксирование предметного знания с учетом социокультурного и социально-когнитивного контекстов особенностей в банках данных, предметной лексике и специализированных изданиях;
- передача определенных образцов социального действия;
- внутрипредметная организация посредством сообщений, руководств, указаний и т.д.;
- обучение специалистов в профессиональных школах и самообразование специалистов;
- генерация и передача социального опыта;
- передача специализированного знания;

- обмен специализированной информацией и т.д.

При определении языкового варианта «предметный язык» необходимо учитывать внеязыковые (социологические), системно-языковые и относящиеся к применению языка критерии, которые раскрываются следующим образом:

- внеязыковой критерий: понятие «предметный язык» должно соотноситься с группой его носителей, специалистами, в широком смысле, со всеми работающими по данной специальности;
- относительно языковой системы предметный язык может быть представлен как подсистема, которая характеризуется посредством специфического выбора и использования языковых средств с точки зрения морфологии, лексики, синтаксиса, текстуальности;
- полное определение предметного языка как языкового варианта возможно только с учетом критерия языкового применения, когда соизмеряются различные формы проявлений, обусловленные регионально, ситуативно и функционально.

Культурно-исторический подход к формированию теории прикладного уровня, к развитию ее предметного языка позволяет установить, что системы понятий, исторически выступающих одна за другой, генетически связаны друг с другом общими элементами, и каждая из них служит предпосылкой возникновения и формирования другой. Такой подход способствует более полному раскрытию языковых процессов, выявлению специфики языковых единиц, определению их места и роли в связях понятийной системы и истории. При этом изменение содержания того или иного понятия представляет собой объективное явление, которое, например, в теории социальной работы идентифицирует определенный исторический этап развития процесса помощи и взаимопомощи, и смена понятия, как правило, ведет к смене ее модели. Так, становление теории социальной работы в историческом контексте логически связано с такими понятиями, как «архаическая филантропия» (античная, родовая, общинная), «благотворительность» (княжеская, церковно-монастырская, индивидуальная), «призрение» (государственное, общественное, частное), «социальное обеспечение» (государственное), «социальная работа» (профессиональная, добровольная) и т.д. Каждое из этих понятий находится в точке пересечения концептообразующих полей - «помощь», «трудная жизненная ситуация» и конкретно-исторического этапа развития общества, что подтверждает историческую обусловленность употребления каждого терминологического образования языка науки.

Социальная природа языка состоит не только в том, что язык, функционируя как важнейшее средство общения, обслуживает общественные потребности людей, но и в том, что он возникает как продукт и вместе с тем - как условие социального развития человека в процессе его жизнедеятельности.

Проявление новых аспектов социальной жизни, необходимость прояснения существенных сторон человеческой жизнедеятельности обуславливает формирование и соответствующих теорий общественнознания и прикладного социально-гуманитарного знания. При этом особая роль в этих процессах отводится знаковым системам культуры, к которым относится язык, в частности язык науки, так как категориальные структуры обнаруживаются во всех проявлениях духовной и материальной культуры общества.

В связи с этим предъявляются особые требования к семантической концепции теории, которая претендует на адекватное описание структуры значения терминологии теоретического образования. Такая концепция обязана предоставить методологические средства, пригодные для того, чтобы теоретически воспроизвести и объяснить изменения в семантике терминов теории при переходе от одного концептуального или социального контекста к другому, и в то же время сохранить определенную преемственность значения терминов в процессе формирования теории.

**Белозуров А.Ю. – доктор педагогических наук, профессор:**

Проблема выбора языка социально-педагогического исследования есть проблема семиотики, выступающей одним из оснований методологии науки. Вместе с тем следует признать, что вопросы применения семиотики в самой социальной педагогике изучены недостаточно. А вместе с тем, проблем здесь возникает множество.

Во-первых, анализ теории и практики организации социально-педагогических исследований показывает, что подавляющее большинство авторов не применяют методов математического моделирования даже в тех случаях, когда это наиболее удобно и целесообразно. Причина этого видится в том, что они не владеют языком математики на уровне его профессионального использования. А ведь именно язык математики позволяет на достоверном и значимом уровне говорить о таких понятиях, как «более эффективный подход», «оптимальная социально-педагогическая технология» и т.д., а не ограничиваться только субъективной оценкой изменений, происходящих в условиях развития социально-педагогической реальности. Использование корреляционного, дисперсионного, факторного видов анализа, методов параметрической и непараметрической статистики, в зависимости от конкретных исследовательских задач, способно выступить важным средством интерпретации экспериментальных данных. Считаю, что вузовскую программу подготовки социального педагога следует усилить курсом «Математические методы в социальной педагогике», в рамках которого студенты смогут овладеть языком современной математики, на практике увидеть возможности данной науки в моделировании комплекса социально-педагогических ситуаций.

Во-вторых, значительное воздействие на развитие языка социальной педагогики в последнее время оказывает развитие научных направлений, выступающих своего рода метатеориями по отношению к современному научному зданию. В данном случае укажу лишь на три основных направления – логику, философию, синергетику. Именно привлечение их понятийно-категориального аппарата к описанию существующей социально-педагогической реальности ставит необходимые приоритеты в развитии методологической основы конкретного исследования. Вопрос заключается в том, насколько исследователь способен формализовать изучаемую ситуацию, смоделировать ее в рамках создания научной теории. Полагаю, что ресурсы данных научных подходов в рамках нашей науки еще далеко не исчерпаны. Однако важно иметь в виду и то, что чрезмерная формализация и стремление к обобщениям высокой степени абстракции могут таить опасность «потерять» человека как предмет исследования. Поэтому крайне важно видеть современные проблемы социальной педагогики в разумном наддисциплинарном контексте, в диалектике различных методологических подходов.

В-третьих, в последнее время социальная педагогика все более ориентирована на привлечение специфического языка смежных наук – педагогики, психологии, социологии и других, который не является устоявшимся, а развивается в силу ряда объективных причин. Изменения, происходящие в данных науках, неизменно отражаются на фундаменте социально-педагогического знания. Приведу лишь один пример. Педагогика в настоящее время испытывает на себе воздействие «пространственно-средового подхода» к описанию существующей ситуации воспитания и развития человека, который уже получает свое содержательное наполнение в рамках социальной педагогики: выделяются критерии оценки эффективности социально-педагогической среды, вырабатываются механизмы ее развития, анализируются аспекты влияния на процесс социализации и развития личности и т.д. То есть в тезаурус постепенно входят те ключевые понятия, которые способны в современных междисциплинарных категориях интерпретировать наблюдаемые явления и процессы. В этой связи можно говорить о расширении диапазона использования науч-

ных понятий и категорий, что связано не только с усилением степени влияния смежных наук, но с продолжающейся интеграцией научного знания и, как следствие, с универсализацией языка научного поиска.

***Сморчкова В.П. – доктор педагогических наук, доцент:***

Тезис о том, что ни одна фундаментальная проблема человеческого бытия не может быть ни поставлена, ни решена без пристального внимания к языку, без учета его роли, поскольку человек - «единственное существо, создающее себе проблемы посредством языка», поставил семиотическое исследование в ряд приоритетных научных направлений. Вместе с тем в области педагогики проблема знака и знаковых систем не получила должной теоретической разработки. Остается она актуальной и для социальной педагогики.

В контексте семиотики язык науки рассматривается как знаковая система, в которой осуществляется приобретение, хранение, преобразование и передача сообщений (информации, знаний) в коллективах людей. Для семиотического анализа социальной педагогики наиболее продуктивна, с нашей точки зрения, теория Ч.С. Пирса и его последователей. В семиотике им намечается три основных аспекта: синтактика, или изучение внутренней структуры знаковых систем, семантика, изучающая знаковые системы как средство выражения смысла, и прагматика, выявляющая отношение знаковых систем к тем, кто их использует. «Язык, - говорит Ч. Моррис, - в полном семиотическом значении термина представляет собой любой межличностный набор знаковых средств, употребление которых задается синтаксическими, семантическими и прагматическими правилами».

В рамках нашей дискуссии мы будем рассматривать преимущественно семантический аспект, то есть обращаться к содержанию языковых выражений, и находить идеальные объекты и их связи, которые образуют непосредственный смысл терминов и высказываний языка.

Обратимся к термину «социальная педагогика», предложенному Ф. Дистервегом. Данный термин до настоящего времени не имеет однозначного толкования. Проанализировав парадигмальное развитие социальной педагогики, И.А. Липский, на основе выделения ее преобладающих методологических связей с науками и научными дисциплинами, говорит о четырех типах парадигм развития: педагогической, социологической, социолого-педагогической, социально-педагогической. Соответственно, выявлены такие определения социальной педагогики, как:

- отрасли общей педагогики, которая изучает закономерности социализации ребенка (Ю.В. Василькова, М.А. Галагузова);
- педагогики социального воспитания “проблемных” детей, подростков, юношей (М.А. Галагузова); одного из направлений социальной работы (В.Г. Бочарова);
- педагогики социальной среды (Б.З. Вульфов, В.Д. Семенов);
- педагогики социального формирования личности (Л.В. Мардахаев, М.В. Фирсов);
- междисциплинарной науки, интегрирующей педагогику и теорию социальной работы (Е. Р. Смирнова, В. Н. Ярская), педагогику и социологию (С.И. Григорьев, Л.Д. Демина).

Наличие разнообразия подходов в определении социальной педагогики можно считать вполне оправданным, поскольку она как научная дисциплина представляет собой формирующуюся область научного знания с конкретно не определенным содержательным наполнением. Сейчас социальная педагогика переживает период предметного самоопределения, и ведущиеся в ней поиски направлены в большей мере на то, чтобы дифференцировать эту дисциплину, отделить ее от других научных направлений, в частности, от общей педагогики, социальной работы, социологии. Тем не менее совершенно очевидно,

---

---

что социальная педагогика нуждается в междисциплинарном знании, представляющем совокупность знаний педагогических, психологических, социологических, соционOMICеских (относящихся к социальной работе), медико - валеологических, юридических и т.д., поскольку ее теоретическую основу составляют основополагающие идеи педагогики, социальной психологии, социологии, социальной работы. На настоящем этапе ее развития речь может идти скорее лишь об общих тенденциях ее развития. В то же время уровень рефлексии этой дисциплины приводит к пониманию того, «... что если на стадии становления какой-либо науки будут допущены ошибки методологического характера, то это обернется изъянами не только во внутренней структуре и содержании данной науки, но и в стратегии ее развития». Поэтому, по мнению И.А. Липского, дальнейшее развитие социальной педагогики «в значительной мере будет зависеть от того, какая из вышеуказанных парадигм «закладывается» исследователем в основу его научно-исследовательской работы... Произвольное или непроизвольное игнорирование конкретных парадигмальных положений существенно деформирует социальную педагогику не только как научную дисциплину, но и как образовательный ее комплекс...»

В методологическом плане необходимо вновь возвратиться к определению таких категорий, как объект и предмет социальной педагогики, о чем высказывался проф. Беляев В.И. В связи с этим возникает проблема: являются ли эти категории совпадающими для социальной педагогики как научной дисциплины и социального воспитания как вида профессиональной деятельности или, наоборот, различными.

В одной из формулировок объектом социальной педагогики считается человек в процессе его социализации, самосовершенствования, самореализации в конкретном социуме, а предметом - педагогические отношения, складывающиеся в социальной среде между людьми, объектом и субъектом, возможности педагогического влияния на них (управления ими).

В другой трактовке предметом социальной педагогики является «исследование воспитательных сил общества и способов их актуализации, путей интеграции возможностей общественных, государственных и частных организаций в целях создания условий для развития, духовно-ценностной ориентации и позитивной самореализации человека».

Существует точка зрения, согласно которой объектом изучения социальной педагогики является ребенок, а предметом - закономерности социализации ребенка в категориях социальной нормы и отклонения от нормы, а также возможности педагогического регулирования этого процесса (М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, Л.В. Мардахаев, В.А. Никитин и другие).

Несмотря на разноречивость понимания объектно-предметной области социальной педагогики, большинство специалистов сходятся на том, что объектом социальной педагогики служит целостная система социальных отношений, а ее предметом - процесс педагогического влияния на социальные взаимодействия индивида, в которые он вступает в течение всех возрастных периодов жизни и в различных сферах микросреды в его многоплановой социальной жизнедеятельности. Социальная педагогика изучает закономерности и пути совершенствования взаимодействия человека и его социального окружения.

Следует заметить, что терминосистеме социальной педагогики в полной мере присущи такие семантические процессы, как полисемия, синонимия, антонимия, метафоризация. Наиболее острой, на наш взгляд, является проблема объемной синонимии многих категорий социальной педагогики, в частности таких, как социализация, социальное воспитание, социальная среда и др. В качестве примера приведем синонимический ряд понятия «отклоняющееся поведение». В отечественной психологии и социальной педагогике такое поведение называют девиантным, делинквентным асоциальным, антисоци-

альным, дезадаптивным, аддиктивным, неадекватным, деструктивным, нестандартным, акцентуированным, психопатичным, саморазрушающим, социально неадаптированным, патологией поведения, а самих несовершеннолетних называют детьми группы риска, «трудными» подростками, педагогически запущенными, социально запущенными, трудновоспитуемыми, девиантами, деликвентами. В связи с этим становится очевидным, что необходимо серьезное научное осмысление научных категорий и понятий социальной педагогики.

Таким образом, использование семиотического подхода к анализу языка науки социальной педагогики в аспекте семантики позволяет, с одной стороны, получить ряд качественных характеристик самой научной дисциплины, с другой - сделать соответствующие выводы об особенностях языка науки этой области научного знания.

***Беляев В.И. – доктор педагогических наук, профессор:***

Для процесса формирования категориально-понятийного аппарата социальной педагогики (как и для всех наук) существует ещё одна очень важная проблема: в условиях вхождения России в мировое образовательное пространство нам нельзя растерять наши очевидные достижения в педагогике и других отраслях культуры, нельзя заимствовать иностранные «измы», если есть адекватные термины в русском языке, нам нельзя потеряться в мировом педагогическом пространстве, т.к. это чревато потерей национального характера воспитания и социализации, со всеми вытекающими отсюда последствиями. И в этом плане следует заимствовать опыт Франции и Англии по защите и охране родного языка.

Своеобразие педагогики состоит в том, что в ней сочетаются категории «сущего» и «должного». Социальная педагогика не только раскрывает закономерности педагогического процесса, отражающего сегодняшний и прошлый опыт воспитания, но и, основываясь на этих закономерностях, прогнозирует развитие этих процессов - рекомендует определённые нормы, принципы, правила для успешной социализации индивида, групп и даже целых народов. Закон отражает существующие и сущностные связи явлений. Но в то же время он отражает это сущее и в будущем. Закон даёт возможность предвидеть те или иные явления в воспитании и социализации, предписывает правила и принципы как необходимое и должное в социально-педагогической деятельности и, таким образом, позволяет заведомо предопределять её результаты. Эта взаимозависимость и взаимодействие между законом, принципом и правилом свидетельствует об их объективной природе, с одной стороны, а с другой – если есть принципы и правила, значит, есть и законы.

Закономерности педагогического процесса находят своё конкретное выражение в основных положениях, определяющих его общую организацию, содержание, формы и методы, то есть в принципах. Принципы и законы составляют ядро любой теории. Принцип и закон имеют много общего и различного. Они отражают, по сути дела, один и тот же фрагмент действительности, но в различной форме: закон в виде закреплённого образа научного (теоретического) знания, а принцип - в виде определённого требования - нормативного научного знания. Отличие принципа от закона выражается в том, что он может быть сформулирован на основе не одного, а нескольких законов, а также той или иной всеобщей формы бытия.

Очевидно, если мы будем продолжать разработку направления «философия социальной педагогики», то нам следует разобраться в важнейших для ее теории и практики законах, принципах, правилах: если социальная педагогика претендует на научный статус, то у неё должны быть теории, основой которых выступают законы и принципы. В ходе наших дискуссий для меня, например, становится всё более очевидным необходимость

такой работы. Гносеологический аспект философии присутствует во всех основных компонентах социально-педагогического процесса, во всех её основных направлениях. Так, например, позиция: ребёнок не только объект, а и субъект социально-педагогического процесса, логично ставить вопрос – по отношению только к себе или же и к другим людям? В частности, для семейной педагогики он является чрезвычайно важным – может ли (имеет ли право) ребёнок воспитывать своих родителей, и в каких пределах (студент – преподавателей и т.д.)? В части исправительной (пенитенциарной) педагогики - вопрос: человек рождается преступником или им становится; возникает проблема - изменение условий жизнедеятельности человека гарантирует его исправление? Утверждение: воровство – имманентно заложенная в человеке предрасположенность, и поэтому никогда не исчезнет, значительным образом влияет на развитие этого направления социальной педагогики. Досуговая деятельность – это способ (и форма) организации отдыха или же фактор личностного развития – путь человека к свободе как проявление им самоорганизации культурно-воспитательной среды? Социализация – это достижение человеком гармонии в плане индивидуального и социального, единства его прав и обязанностей или же что-то другое? Взаимодействие человека и общества – это вопрос единства свободы и ответственности и т.д., - всё это вопросы философского плана, без решения которых успешное развитие социальной педагогики невозможно.

Потребность в разработке философии социальной педагогики как методологической основы её научно-исследовательской деятельности, развития её теории и практики вытекает из необходимости исследования и применения общих начал и законов в педагогике, выработки общего взгляда на социально-педагогический процесс в целом и во взаимосвязи его основных элементов, а также во взаимосвязи социальной педагогики с другими науками и сферами бытия. Философия объединяет, по своей сути, всю совокупность знаний о бытии, что создаёт методологический базис для обогащения теории и практики социальной педагогики, развития представлений о своём предмете, мире в целом.

Объективная социальная природа и сущность социализации и социального воспитания, всё более возрастающее влияние субъективного фактора на ход объективных процессов в них нашли своё отражение во всё большей дифференциации педагогики на самостоятельные отрасли педагогического знания. При этом специалисты отмечают следующую закономерность: чем более глубоко осознаётся и осмысливается категория «воспитание» и отражаемый ею феномен людьми, тем более субъективность и даже «произвол» проникают в этот процесс (Б.Т. Лихачёв). Это противоречие, субъективное по своей природе и сущности, является одним из наиболее актуальных для развития человеческого общества и его исторических перспектив. Из этого следует: если человечество хочет иметь гарантированную перспективу своего цивилизованного развития, то человек должен всё более подчинять свою деятельность законам природы и общества, всё более обуздывать свои субъективные (волюнтаристические) желания и прихоти. Это можно сделать только с помощью науки и её точно выверенного, объективного по своей природе и назначению языка.

***Фирсов М.В. – доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой социальной работы и социальной педагогики:***

Сегодняшняя дискуссия обозначила несколько важных проблем, на которых следует остановиться и провести определенные параллели с нашими предшествующими семинарами.

Представляется, что формирование предметного языка социальной работы и социальной педагогики имеют общие особенности. Эти особенности связаны с описанием теоретических объектов, в данном случае - педагогических, которые выступают в качестве

идеальных объектов.

Социальная педагогика, как, впрочем, и социальная работа – относительно новые когнитивные комплексы для отечественного познания. Их введение в образовательное пространство потребовало от исследователей «конструировать» их без учета практики, которая, как уже отмечали многие выступающие, существовала и существует в виде идеального объекта. Поэтому, являясь производной образовательного пространства, социальная педагогика институционализируется как академическая дисциплина. А любая академическая дисциплина «конструируется» там, где есть не только объективные потребности, но и исследователи, которые принадлежат к определенным научным и познавательным традициям, сложившимся задолго до официального признания социальной педагогики как легитимной области педагогической науки.

В этой связи, мы можем говорить о «предыстории» языкового сознания социальной педагогики и тех реальных парадигмах познания, которые будут адаптироваться и трансформироваться применительно к теоретическим конструктам социальной педагогики, что, в свою очередь, будет влиять на нарративы предметного языка.

Не вдаваясь в долгий экскурс различных дискуссий о сущности социальной педагогики, доц. Рачковская Н.А. и доц. Сморгочкова В.П. об этом говорили достаточно подробно, можно выделить то общее, что характеризует все когнитивные комплексы, независимо от разного понимания предметно - объектных сущностей социальной педагогики. Методологические подходы к формированию отечественной социальной педагогики как академической дисциплины связаны с моделями экстраполяции. Данные теоретические схемы создаются на основе аналогов моделирования процессов, языковых структурализаций, когнитивных схем, принятых в том или ином научном познании.

Экстраполяционные аналоговые схемы используются, как правило, в тех областях, где формируются новые когнитивные комплексы. Социальная педагогика – новая область познания, научные традиции, которые воссоздаются на новом историческом этапе. В связи с чем можно условно выделить следующие подходы, конструирующие «реальность» понятийного поля отечественной социальной педагогики. Условно, потому что предметные языковые структурализации находятся в постоянной трансформации, и мы имеем возможность анализировать уже сложившиеся, «архаические» ее формы, в реальности они могут существовать, возможно, уже в другой форме и другом значении.

**1-ая модель - педагогическая.** Введение терминов в педагогическое понятийное пространство связано с характером «традиционных» абстракций, которые редуцированы, ограничены понятием «социальный». Причем происходит своеобразная «языковая игра», цель которой – выход на новые смыслы в рамках педагогической рефлексии. Отсюда, не случайно, так много «социального»: воспитания, педагогики, процесса, поведения, формирования личности и т. д. Таким образом, предметный язык социальной педагогики формируется из «ресурсной предметной базы» педагогики, точнее - ее различных отраслей знания.

**2-ая модель – интегративная.** Здесь намечаются две устойчивые тенденции. Первая тенденция связана с экстраполяцией концептов из социальных наук, в большей своей части из социологии и европейской социальной педагогики. Это магистральное направление для открытия и введения в научный оборот педагогического знания «активной» зарубежной социальной лексики, которая приближает отечественное языковое предметное пространство, сформированное «революционным путем», к понятийной эволюционной базе социальной педагогики и социальных наук.

И вторая тенденция – введение в познавательное пространство педагогики не оформившихся отечественных концептов социальной работы и ее языковых структур.

**3-я модель – предметно-понятийная.** Сущность этой модели в создании имплицит-

---

---

ных предметно-языковых нарративов, исходя из представления авторов. Ведущим принципом отбора понятий являются словосочетания с определением «социальный». Это полезное занятие, но только в том случае, если существует концептуальный подход, понятийная схема и реальное понимание исследователей того, из каких областей познания «пришли» и «остались» эти понятия. Тем не менее, существующие работы обозначают абрис предметного поля социальной педагогики, который требует уточнения ее понятийных границ.

**4-ая модель – официально-нормативная.** Эта модель связана с представлениями официальных государственных структур о характере социально-педагогических услуг. На основе принципа стандартизации происходит отбор нормативно-правовой лексики, описывающей процессы, структуры, субъекты, которые также существуют на уровне идеальных представлений и объектов.

Следует отметить, что для всех моделей характерно свое представление о структуре социальной педагогики, где абсолютизируются имплицитные принципы, концепты, язык описания. Данные процессы характеризуют начальный этап институционализации социальной педагогики как области академического знания и практики.

Языковые процессы в рамках данных моделей находятся в постоянном движении, и, несмотря на ограничения в виде «научных договоренностей» - что и как называть – этот процесс не может быть остановлен какими-то рамками. Когда-то И. Бродский остроумно заметил, что «поэт – средство языка». Современные исследователи также выступают агентами институционализации предметного языка, который определяет их мышление. Подобно поэтам, которые нарративами текстов изменяют смысловые понятия, исследователи в языковых предметных играх формируют новые предметно-понятийные структуры. Все эти процессы определяет макроконтекст и модернистская логика существования предметных областей.

Модернистская научная логика сегодня проявляется в том, что все концептуальные схемы построены не на базе каких-то устоявшихся традиций. В данном случае речь идет о социально-педагогических традициях, существующих, например, в немецкой социальной педагогике. Что же касается отечественных теоретических подходов к социальной педагогике, то они конструируются, исходя из имплицитных представлений исследователей, их научных интересов и квалификации.

Несмотря на разность в подходах к теоретической схеме социальной педагогики, современные отечественные социально-педагогические научные схемы, как и модернизм в целом, объединяют общие подходы к рефлексии объекта. Таким объектом, к примеру, становится *маргинальность* в ее различных субъектных и объектных проявлениях.

У нас сложилось такое «эстетское» представление о сущности педагогического объекта, что отечественная социальная реальность рефлексивируется только в логике «позитивной» терминологии, поэтому даже сегодня понятие «бедный» у нас подменяется понятием «малоимущий». Возможно, поэтому *маргинальность* как «новая тема» в педагогическом познании звучит несколько вызывающе, хотя отечественные классики - А. Макаренко и С. Шацкий - как раз и работали с «юными маргиналами», а не с абстракциями понятия «ребенок».

Тем не менее, современная *маргинальность как феномен российского общества*, ее коррекция воспитательными методами, ее профилактика, возможности педагогическими методами интегрировать *маргиналов* в общество – сущность современных исследований, и, если хотите, предметное поле социальной педагогики, на котором формируется ее современный предметный язык.

Понимание сущности, природы маргинальности – основа научной рефлексии и отечественной теории социальной работы. По данным векторам наблюдается не только

сближение этих двух познавательных парадигм, но и различие.

Теория социальной педагогики, следуя традициям в основном педагогической науки, рассматривает *маргинальность* в контексте феноменологии детства и юношества, и именно на этих основаниях происходит предметная языковая структурализация.

В теории социальной работы, маргинальность имеет более широкие возрастные и социальные горизонты, поскольку функции института социальной работы в обществе более широкие, чем функции института социальной педагогики, поэтому языковое пространство будет иметь другие понятийные границы.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что предметный язык социальной педагогики конструируется на основе концептов других областей познания и переоценки своего педагогического знания, используя области познания как информационный ресурс и опыт. При этом вербализация и структурирование этого опыта происходит в рамках объектного языка, который складывается и который еще предстоит изучать на современной фазе его институционализации.

### **Литература**

1. Кант И. Соч. в 6 т. Т. II. - С. 462.
2. Огурцов А.П. Философия эпохи Просвещения. М., 1993.
3. Поппер К. Логика и рост научного знания. М., 1983. - С. 440-441.
4. Степанов Ю.С. Язык и метод. К современной философии языка. М., 1998. - С.96-98.
5. Философия и методология науки. М., 1996. - С. 192.
6. Философия социальных и гуманитарных наук. Под общ. ред. проф. С.А. Лебедева. М.: Академический проект, 2006. - С. 23-31.
7. Fook, J. Social Work: Critical Theory and Practice. London: Sage, 2002. P. 35.
8. Taylor-Gooby P. Post Modernism and Social Policy: a Great Leap Backward?// Journal of Social Policy. 1994. Vol.23. № 3. P. 385-404.
9. Wyer R.S., Srull T.K. Understanding social knowledge: If only the data could speak themselves. — Morristown, 1988.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описаны теоретико-методологические основы разработанной теории и технологии преемственности на основе 25-летнего научно-исследовательского поиска. Показан новый подход к решению проблемы преемственности, основанный на системном подходе к развитию образовательного учреждения с учётом индивидуальных особенностей всех субъектов образовательной деятельности. Описаны концептуально-целевые ориентиры теории преемственности, её принципы и функции. Показаны формы работы образовательного учреждения, способствующие реализации преемственности на каждой ступени образовательного процесса.

Ключевые слова: преемственность в обучении и воспитании, динамика преемственности в образовании, принципы преемственности, функции преемственности.

Vladimir N. Prosvirkin,

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF SUCCESSION  
IN THE FRAMEWORK OF CONTINUING EDUCATION

Abstract. The paper describes the theoretical and methodological foundations of the theory and technology of succession on the basis of 25 years of research. The author demonstrates a new approach to solving the problem of succession, based on a systemic approach to the development of educational institutions. This approach takes into account the individual characteristics of all actors of educational activities. Conceptual guidelines of the theory of succession, its principles and functions are described. Forms of educational institutions are demonstrated for implementating continuity at each stage of the educational process.

Keywords: continuity in training and education, the dynamics of continuity in education, the principles of continuity, the function of continuity.

После 25 лет исследования преемственности мы задаем себе вопрос: может ли быть идеальная преемственность между детским садом и начальной школой, между начальной школой и основной школой, между основной школой и старшей школой в процессе непрерывного образования? Отвечаем: нет. Поиск идеальной преемственности представляет собой трудноразрешимую задачу.

А вот определить общее и расхождения, различия, создать педагогические, медико-физиологические и социально-психологические условия, найти пути и осуществить деятельность, направленную на снятие или снижение этих расхождений с учетом общности, и при этом сформировать, сохранить мотивацию и успешность в обучении - это реально.

На протяжении 25 лет исследования данной проблемы нами были сформулированы основные теоретико-методологические положения теории преемственности и разработана технология ее реализации. Технология преемственности – это реализации системного подхода в построении учебно-воспитательного процесса, насыщения его комплексом методов и приемов, облегчающих переход с одной ступени образования на последующую. Данная технология обуславливает единство и взаимосвязь, как по вертикали, так и по горизонтали, всех блоков образовательного процесса: «Кадры», «Содержание, формы и методы», «Предметно-познавательная, социокультурная, информационно-развивающая

среда», а также и их компонентов, которые способствуют взаимодействию субъектов образовательной деятельности (ученик – учитель – воспитатель – родитель), учитывая при этом их педагогические, социально-психологические и физиологические особенности.

В технологии преемственности можно выделить следующие концептуально-целевые ориентиры:

- системное обеспечение в виде гармоничного, последовательного, педагогического, физического, психического и индивидуального (личностноориентированного) развития детей на всех ступенях образовательного процесса при переходе с одной ступени обучения на другую;

- развивающее обучение при условии единства и взаимосвязи как «по вертикали», так и «по горизонтали» трех основных блоков: «Кадры», «Содержание, формы и методы», «Предметно-познавательная, социокультурная, информационно-развивающая среда»; входящих в них компонентов и связующих элементов. Выпадение одного из них ведет к нарушению целостности образовательной системы;

- профессиональная подготовка, переподготовка, самосовершенствование и саморазвитие педагогических кадров при обязательном развитии у них профессиональной рефлексии как необходимого условия для профессионального роста;

- постоянное обновление информационно-образовательного пространства с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей и профессионального роста педагогов;

- систематический мониторинг программ, учебно-методических комплектов, содержания, форм и методов обучения при переходе детей с одной ступени образования на другую с учетом изменяющейся социальной ситуации развития детей в условиях социально-экономических преобразований;

- знание и учет педагогических, социально-психологических, медико-физиологических и индивидуально-типологических особенностей субъектов образовательной деятельности: педагоги, родители и специалисты изучают, конструируют и прогнозируют развитие детей с учетом их индивидуальных особенностей и социальной ситуации развития;

- поддержание постоянного интереса учащихся к учебно-познавательной деятельности с использованием различных форм и методов организации учебного процесса;

- сохранение здорового образа жизни субъектов образовательного процесса;

- создание условий для активного взаимодействия родителей с образовательным учреждением: проведение совместных праздников и досугов; всеобучей, направленных на повышение психолого-педагогической компетенции родителей; информирование о деятельности учреждения и работе специалистов, создание доверительных отношений между субъектами педагогического процесса;

- развитие форм дополнительного образования по интересам;

- успешность ребенка на всех ступенях образования.

Таким образом, технология преемственности позволяет путем понимания индивидуальных особенностей субъектов деятельности определить общее и различия на каждой ступени образовательного процесса, внести коррективы в организацию учебно-воспитательного процесса, что способствует благоприятной адаптации и сохранению у учащихся мотивации к познанию при их переходе с одной ступени образования на другую.

Концептуально-целевые основы технологии преемственности базируются на ее принципах:

- Принцип системности и последовательности. В соответствии с этим принципом образовательное учреждение изучается как сложная система, имеющая свои блоки и компоненты, взаимосвязанные между собой, выходящие на субъектов образовательной деятельности. Данному принципу подчинены и все предметы образовательного цикла, в которых идет последовательное и системное изучение предметного цикла на каждой

ступени образования.

- Принцип доступности, который утверждает, что содержание, объем изучаемого и методы обучения должны соответствовать уровню развития детей и учащихся, их возможностям усвоить предлагаемый материал.
- Принцип открытости, который предполагает открытость учебно-воспитательного процесса для всех его субъектов: родителей, учителей, администрации.
- Принцип динамичности, который обеспечивает динамическое развитие всех субъектов деятельности путем создания мотивации и комфортных условий по приобретению знаний, умения и навыков, обеспечивающих в дальнейшем способность их к активной жизненной позиции.
- Принцип проблематизации, который связан с созданием разного уровня проблемных ситуаций для детей и учащихся в процессе их развития, воспитания и обучения на всех ступенях образовательного процесса.
- Принцип психологизации, который включает в себя понятия: «зона ближайшего развития», «деятельность», «ведущая деятельность», «сензитивность», «социальная действительность (социальная ситуация развития)».
- Принцип мониторинга, который подразумевает систему учета данных, отражающих работу образовательного учреждения и динамику развития ребенка.
- Принцип информационной компетентности, который отражается в овладении детьми, учащимися и педагогами различными современными информационными технологиями, способствующий скорейшему получению информации, ее переработке и обмену с другими участниками образовательного процесса.

В ходе исследования нами был описан и раскрыт принцип успешности, который характеризуется положительными результатами детей и учащихся в учебно-познавательной деятельности, в сфере общения. Он срабатывает тогда, когда работают все его составляющие (компоненты): «адаптивность», «критичность», «продуктивность». Так, в компонент адаптивности входит: стрессоустойчивость ученика к учебным, физическим и психическим перегрузкам, к взаимоотношениям со сверстниками, взрослыми; саморегулирование учеником собственного функционального состояния, обеспечивающее сохранение его психофизического здоровья. В компонент критичности – адекватность самооценки, выражающаяся в умении правильно себя оценить на уроке и в случае необходимости обратиться за помощью, - когда ученик, не полностью усвоив материал урока и осознав это, обращается к учителю. Следует отметить, что данный компонент срабатывает при наличии определенного условия — социального принятия ребенка в группе. Создание данной атмосферы возможно при определенном уровне подготовки педагогических кадров. В компонент продуктивности – результат в учебном процессе, приводящий к высоким показателям, которые могут привести к получению учеником поощрения за результат в определенном виде деятельности: оценка, слова благодарности, различные поощрения, приз, грамота и др.

В поисках формулирования теоретико-методологических основ технологии преемственности и в процессе анализа практического опыта организации учебно-воспитательной деятельности нами был сформулирован методологический принцип – принцип соответствия форм и методов построения социально необходимой деятельности формам и методам ведущей деятельности соответствующего возраста – реализация которого позволяет оптимально организовать учебно-воспитательный процесс с учетом ведущей деятельности детей и учащихся на каждой ступени системы образования.

Применяя на практике данный принцип, нам удалось на основе ведущей деятельности подростков: интимно-личностном общении (Д.Б. Эльконин[8]), социально признаваемой и социально одобряемой деятельности (Д.И. Фельдштейн[6]), с помощью форм и методов данной ведущей деятельности (диалог, диспут и др.), сформировать у них ин-

терес к учебно-познавательной деятельности. Это находит отражение в направленности подростков на дело, наряду с направленностью на общение, в стабилизации мотивации и сохранении их успешности в обучении (см. рис. № 1,2).

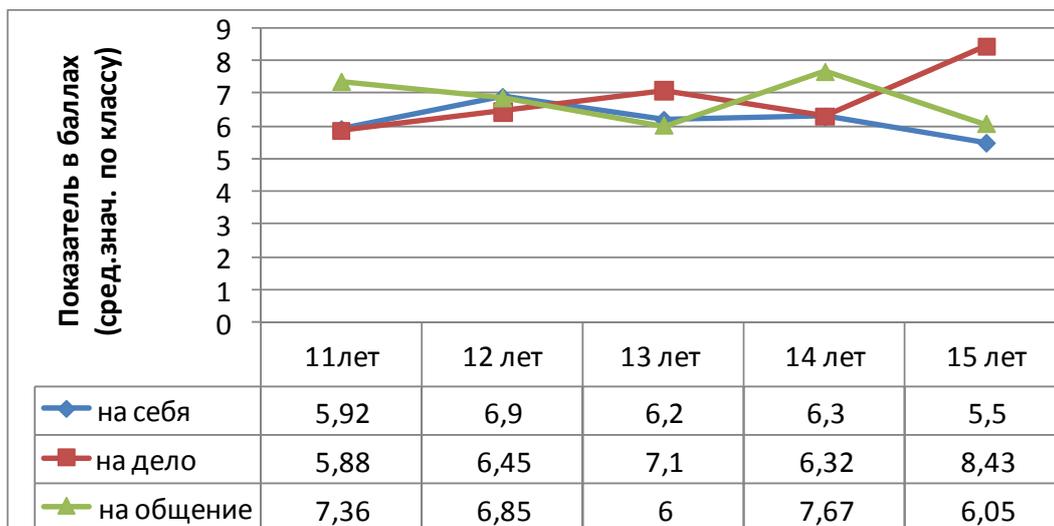


Рис 1. Динамика направленности личности подростков 11-15 лет ЦО № 1679, по методике Б.Басса (результаты получены в 2008 г.)

Анализ графика показывает, что в ЦО № 1679 направленность на дело у учащихся с 5 по 8 класс в целом имеет тенденцию к повышению с возрастом. Направленность на общение имеет тенденцию к снижению, а направленность на себя у учащихся проявляется достаточно стабильно из класса в класс и понижается к 15 годам. Исключение составляют учащиеся 8 –го класса, у которых направленность на общение несколько доминирует. Мы предполагаем, что данная тенденция связана переездом из данного класса нескольких хорошо успевающих детей в другой район Москвы в 2007-2008 году. В целом по классам все направленности выражены достаточно гармонично и находятся в пределах разницы от 0,4 до 1 балла, что может свидетельствовать о созданной комфортной атмосфере в ЦО № 1679, которая удовлетворяет основные потребности и направленности учащихся.

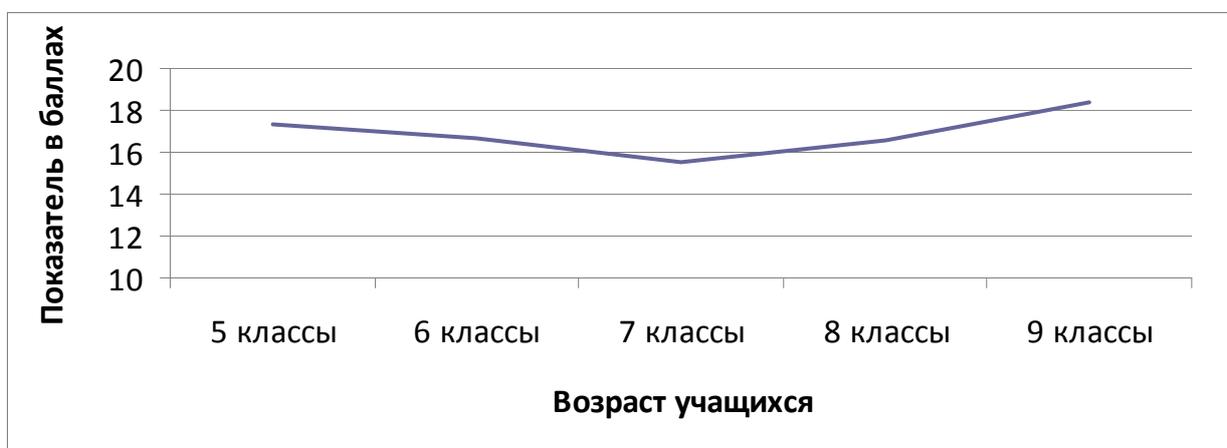


Рис. 2. Динамика мотивации к успеху у подростков 11 – 15 лет ЦО № 1679, по методике Т.Эллера (результаты получены в 2008 г.)

Данный график показывает, что в ЦО № 1679 для учащихся с 5 по 7 класс характерно

---

---

плавное снижение мотивации с 17,4 по 15,5 (на 1,9 балла) и ее плавное повышение с 7 по 9 класс с 15,5 по 18,3 (2,8 балла). Если в 5 классе мотивация у детей находится в нижней границе умеренно высокой, к 7 классу она находится в верхней границе средней мотивации, то к 9 классу она повышается до 18,3 – выходит на уровень умеренно высокой. В целом, мотивация детей в ЦО № 1679 достаточно стабильна в период подросткового возраста. Сопоставление направленностей учащихся с их мотивацией свидетельствует, что, несмотря на некоторое снижение мотивации учащихся к 7-му классу, направленность на дело у учащихся доминирует и стабильна.

Проведенные исследования позволяют нам сделать вывод, что основываясь на идее Д.И. Фельдштейна о ведущей деятельности подросткового возраста как социально одобряемой и социально признаваемой, нам удалось, основываясь на принципе соответствия форм и методов построения учебно-познавательной деятельности как социально необходимой, формам и методам ведущей деятельности соответствующего возраста, сохранить интерес к учебно-познавательной деятельности, наряду с потребностью в общении.

Обеспечение деятельности технологии преемственности выражено в ее функциях, среди которых можно выделить:

- Функция единства, взаимосвязи, взаимообусловленности структурных компонентов, которая обеспечивает преемственность между блоками и компонентами структуры образовательного процесса на всех ее ступенях.
- Функция интегративности, которая обусловлена: межпредметным взаимопроникновением, взаимодействием данных мониторинга развития учащихся и др.
- Функция динамичности: отражает связь между различными этапами или ступенями образования, которая постоянно находится в движении.
- Функция мониторинга, состоящая в применении различных форм и методов, позволяющих определять уровень развития детей и учащихся, с последующей коррекцией их развития.
- Функция прогнозирования позволяет спроектировать развитие отдельных структурных подразделений системы непрерывного образования и развития детей и учащихся, исходя из данных развития в прошлом. Прогноз позволяет спланировать коррекционную деятельность и выстроить профилактическую работу.

Нами разработана модель управления образовательным учреждением, которое предполагает изучение и интеграцию развития ребенка в трех аспектах: педагогическом, медико-физиологическом и социально-психологическом с учетом особенностей предшествующего и последующего развития, что создает условия для ранней профилактики и коррекции различных проблем в развитии детей и учащихся. Этому способствует создание педагогического, медико-физиологического и социально-психологического центра, выполняющего функции диагностики, коррекции, профилактики, оздоровления и просвещения (см. схему №3).

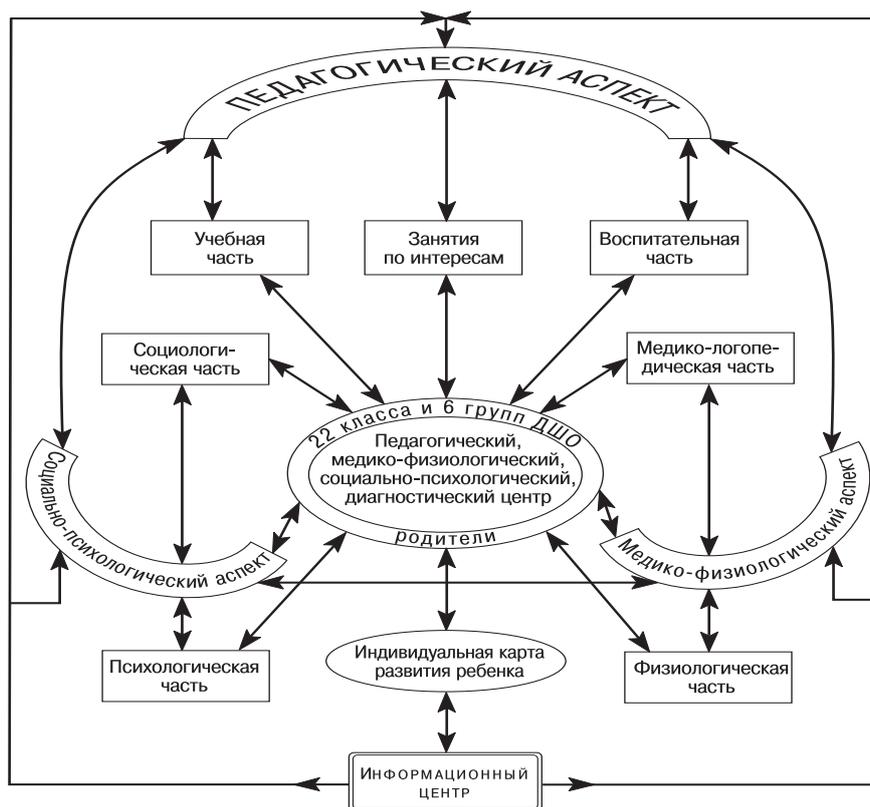


Схема 3. Модель деятельности педагогического, медико-физиологического и социально-психологического центра

На схеме показано, как информация поступает в педагогический, медико-физиологический и социально-психологический центр из различных аспектов изучения субъектов образовательной деятельности: детей и учащихся, их родителей, воспитателей, учителей, специалистов. Данная информация или запрос со стороны любого субъекта образовательной деятельности рассматривается в интеграции с другими аспектами и поступает в индивидуальную карту развития ребенка, а в дальнейшем - в информационный центр. Данные индивидуальной карты доступны только педагогам, учителям, специалистам и родителям ребенка. Благодаря объединению полученных данных с учетом предшествующих периодов развития ребенка, вырабатываются рекомендации по дальнейшей коррективке различных проблем в его развитии.

Благодаря систематическому мониторингу, учитывающему индивидуальные и возрастные особенности субъектов образовательной деятельности, и выработке рекомендаций по организации учебно-воспитательного процесса в группе/классе подбираются учебные программы и пособия, формы и методы работы (блок «Содержание»); с целью получения необходимых знаний учителя и специалисты самосовершенствуют и развивают свое мастерство (блок «Кадры»); подбирают нужные методические и дидактические материалы, игры и пособия, а также обеспечивают свой процесс необходимыми техническими средствами (блок «Среда»). Таким образом осуществляется постоянное развитие и обновление структуры образовательного процесса.

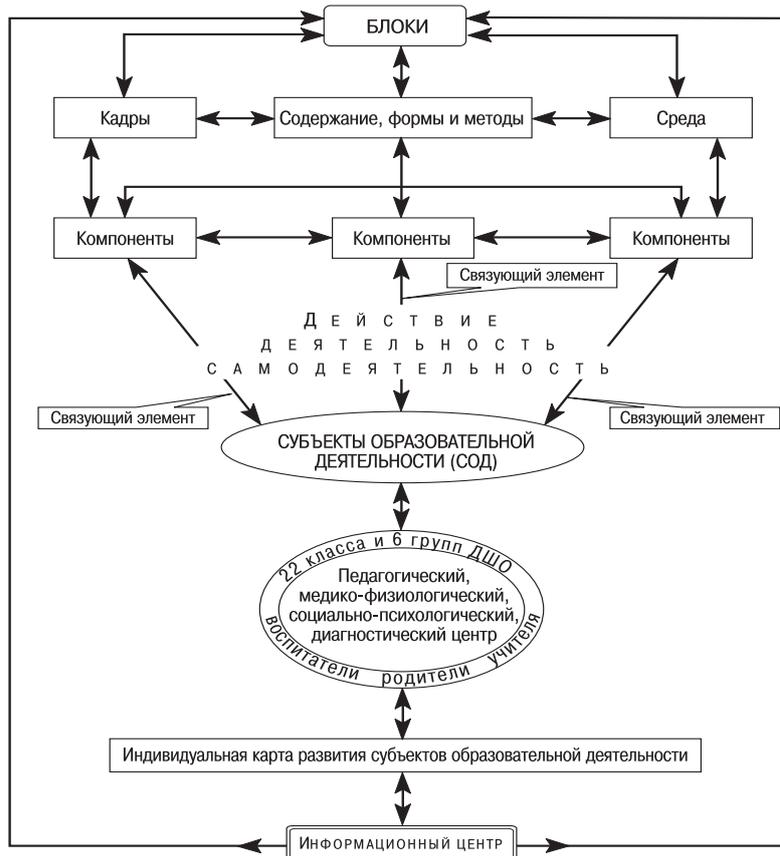


Схема 4. Структура управления педагогическим процессом в образовательном учреждении с учетом индивидуальной карты развития субъектов образовательной деятельности

В технологии преемственности выделены и описаны различные формы работы, способствующие ее внедрению в образовательное учреждение и осуществлять инновационную деятельность, среди них:

- корпоративный менеджмент, который включает в себя следующие направления: подбор и сопровождение персонала, саморазвитие кадров, участие сотрудников в работе учреждения, уклад образовательного учреждения и реализация здоровьесберегающих технологий для всех субъектов образовательной деятельности. Все это способствует повышению профессионализма у сотрудников образовательного учреждения, налаживанию сотрудничества между ними, сохранению и укреплению их физического и психического здоровья и др.;

- «педагогический, медико-физиологический, социально-психологический центр», осуществляющий диагностическую, коррекционную, оздоровительно-профилактическую и просветительскую функции. Результатом работы данного центра является комплексное сопровождение ребенка на всех ступенях образовательной системы при взаимодействии всех субъектов образовательной деятельности, а также аналитико-статистическая деятельность, позволяющая выстраивать индивидуальную траекторию развития группы/класса и образовательного учреждения в целом;

- «индивидуальная карта субъектов образовательной деятельности»: детей и учащихся, родителей, сотрудников, которая отражает особенности развития субъектов в педагогическом, медико-физиологическом и социально-психологическом аспектах. Ведение индивидуальных карт позволяет увидеть особенности предшествующего развития, понять настоящее и спрогнозировать будущее и выстроить на этой основе траекторию раз-

вития и саморазвития, наиболее адекватно отвечающую индивидуальным особенностям данных субъектов;

- система консилиумов. В реализации технологии преемственности в образовательном учреждении большую роль играет работа системы консилиумов. Цель педагогического, медико-физиологического и социально-психологического консилиума – организация целостной системы взаимодействия всех служб, направленного на педагогическое, физиологическое и социально-психологическое сопровождение ребенка и обеспечение для него оптимальных условий для развития и обучения, с учетом индивидуальных особенностей всех субъектов образовательной деятельности. Система консилиумов реализуется в образовательном учреждении с 3-х лет до окончания 11 класса и включает в себя следующие виды консилиумов: «Стартовый», «Промежуточный», «Предварительный», «Итоговый», «По запросу субъектов образовательной деятельности»;

- технологическая карта, которая описывает этапы и шаги реализации преемственности на каждой ступени образовательного процесса. Так, первый этап - «Познание педагогом себя, детей и родителей» - состоит: в познании педагогом своих индивидуальных особенностей, как они влияют на его организацию учебно-воспитательного процесса, на развитие высших психических функций у детей; в познании развития детей в педагогическом, медико-физиологическом и социально-психологическом аспектах; в познании семейной микросреды детей и учащихся. Второй этап – «Осуществление путей взаимодействия субъектов образовательной деятельности» связан с овладением существующим информационно-образовательным пространством и педагогическими технологиями с учетом преемственности возрастных ступеней (первого этапа). Третий этап – «Выбор компонентов в блоках и осуществление деятельности субъектов образовательного процесса» - состоит в подборе или разработке программ, учебных комплектов; выборе форм и средств обучения, которые бы оптимально учитывали особенности детей: темп усвоения материала на уроке, особенности памяти, внимания мышления и др. Все эти этапы завершаются рефлексией, которая позволяет оценить эффективность педагогической деятельности.

Вышеперечисленные формы работы способствуют системной работе образовательного учреждения в реализации плавного перехода учащихся из одной ступени образовательного процесса на другую с учетом индивидуальных особенностей всех субъектов образовательной деятельности и особенностей самого образовательного учреждения.

Анализ влияния разработанной теории и технологии преемственности на педагогический, медико-физиологический и социально-психологические аспекты в развитии учащихся с 3 по 9 классы осуществлялся нами с 2002 по 2007 год на базе ЦО № 1679 г. Москва и лицей №21 г. Иваново, в сравнении с другими образовательными учреждениями, в которых не внедрялась технология преемственности: школа № 603 и 743 г. Москвы; гимназия № 44 и школа № 27 г. Твери. Лонгитюдное исследование позволило сделать вывод о том, что применение технологии преемственности способствует плавному переходу детей из одной ступени образования на другую, что отражается в сглаживании и стабилизации снижения успеваемости учащихся в период подросткового возраста. Реализация технологии преемственности создает условия для формирования здоровьесберегающей среды, которая способствует сохранению физического и психического здоровья, что отражается на хорошей работоспособности учащихся в течение недели, в повышении направленности учащихся на дело, в стабилизации снижения мотивации к учебе в период подросткового возраста и в дальнейшем ее повышении, в высокой обученности учащихся на всех ступенях образования.

На сегодняшний день в московском регионе создана экспериментальная площадка «Технология преемственности – основа формирования здоровьесберегающей среды в

образовательном учреждении», в которую входят восемь образовательных учреждений дошкольного типа: д/с № 2508, 399, 1486, 2528, 2444, 500, 2410, 2104.

### **Литература**

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1991.
2. Просвиркин В.Н. Преемственность в системе непрерывного образования: теория и технология: Монография. — М., Московский психолого-социальный институт, 2007.
3. Фельштейн Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: в 2-х т. /Д.И. Фельштейн. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во «НПО Модек», 2005. — Т.1-2.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии/Д.М. Фельштейн. — М.: Международная педагогическая академия, 1995.

## ИННОВАЦИОННАЯ ПАРАДИГМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ДЛЯ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Аннотация: На основе анализа сущности инновационных процессов в образовании авторами создана новаторская парадигма подготовки специалистов в гуманитарном вузе. Её концептуальным ядром выступает единство профессиональной подготовки и гражданского воспитания специалиста, обладающего творческим мышлением. Основным фактором реализации концепции выступает инновационная образовательная среда вуза.

Ключевые слова: новаторская парадигма, единство профессиональной подготовки и гражданского воспитания, инновационная образовательная среда вуза.

Beljaev V. I., Delija of Century of the Item

INNOVATIVE PARADIGM OF PREPARATION OF THE EXPERT FOR THE LIBERAL ARTS COLLEGE

Abstract: Having deeply analyzed the nature of the innovative processes in educational sphere the authors originated the innovatory paradigm aimed for the professional training in humanitarian university. The core idea appears to be the entire unity of the primer professional training and upbringing true citizens of the country having creative type of mind. The main factor needed to implement the presented conception is the innovative education environment of a university.

Key words: an innovative paradigm, unity of vocational training and civil education, the innovative educational environment of high school.

В конце XX века российское образование столкнулось с глобальной конкуренцией. Составной частью этого процесса является свободное движение интеллектуальных ресурсов – информации, научных парадигм, инноваций и их носителей. Переход к информационному обществу формирует новые отношения человека к проблеме самореализации, к образованию, к выбору профессии. Признание России на мировом уровне как стабильной и передовой державы требует обеспечения этого приоритета соответствующим уровнем образования. Создание инновационных высших учебных заведений – это объективная потребность: за их выпускниками – будущее российской цивилизации.

Инновационные процессы имеют объективную природу и берут своё начало от Конфуция, Платона, Аристотеля, Коменского и др. [9]. Это означает, что традиция и инновация должны рассматриваться не как противоположности, взаимоисключающие и уничтожающие друг друга, а как две стороны одного целого, дополняющие друг друга, диалектически взаимосвязанные и взаимодействующие друг с другом: хорошие традиции порождают хорошие инновации, а современные инновации опираются на лучшие традиции прошлого [8].

Инновации генерируются индивидами, обладающими творческим мышлением: формирование творческого мышления институализируется в системе инновационного образования; оно способствует развитию понимания у будущего профессионала личных и общественных жизненных смыслов; формирует у них мышление, побуждающее к рождению оригинальных идей и реализации новаторских проектов.

Проблему инновационного образования, формирующего инновационное мышление, человечество решало всегда. К числу фундаментальных методологических позиций от-

---

---

носятся положение об историко-педагогическом детерминизме идей и принципов реформирования и развития образовательных систем. В контексте такого подхода расширяются возможности трансформации прогрессивных идей прошлого в настоящее и будущее [17]. Развитие есть только там, где есть история, поскольку представляет собой такое прошлое, которое продолжает жить в настоящем и будущем [15].

Инновационные процессы являются двигателем гуманистической педагогики. Инновационная педагогика – стратегический путь гуманизации образования, следовательно, реализации идеи свободы и неповторимости в воспитании и обучении личности. Творческое мышление выступает в инновационном образовании как центральное новообразование личности. Инновационная педагогика - это система нетрадиционных идей и принципов, позволяющая целенаправленно проектировать и организовывать педагогический процесс с целью создания максимально целесообразной ситуации для развития личности, способной принять «вызов будущего»; ситуации, где проектируется это будущее на уровне смысла - и целеполагания и осуществляется процесс достижения готовности личности к успешной жизнедеятельности в этом «непредсказуемом» будущем.

В настоящее время в высшей школе, ориентированной, по ГОСТУ, на предметное изучение, дидактические единицы, а также блочное построение дисциплин, трудно создать у студентов современное целостное представление о будущей профессиональной деятельности, тем более - мотивировать студента на образование в течение всей жизни. Современное общество востребовало творцов, привносящих инновации во все сферы жизнедеятельности, их «производство» можно осуществить через инновационное образование, формирующее творческое мышление.

Под инноватикой понимается комплексный процесс создания, распространения и использования нового средства для удовлетворения общественной потребности. Сущность понятия «инновация» связывается не только с созданием и распространением принципиальных новшеств, но с преобразованиями и изменениями в образе деятельности, стиле мышления педагога, который с этим образом связан [20, с. 140].

Инновационная педагогика - это педагогика, направленная на «создание будущего». В лучших своих образцах она ориентирована не столько на передачу знаний, которые постоянно устаревают, сколько на овладение базовыми личностными компетенциями, позволяющими затем приобретать знания самостоятельно и применять их творчески. Инновации - это идеи, процессы, дающие результаты качественного преобразования педагогического процесса и социальных явлений.

Новации и инновации имеют общее в том, что они несут новизну преобразований. Различие между ними в глубине, масштабности и перспективе этих преобразований: новации модернизируют и усовершенствуют процесс, а инновации осуществляют его коренную перестройку. Инновация несёт в себе, как основную, смыслообразующую идею раскрепощения творческого потенциала личности, коллектива, нации. Инновационная педагогика позволяет целенаправленно проектировать и организовывать процесс образования и воспитания с целью создания максимально благоприятных условий для развития «всех сущностных сил» личности, что позволяет формировать личность, способную принять «вызов будущего», а это возможно только при одном условии - если она сама становится активным субъектом культурно-исторического процесса.

Философское понимание ценностной сущности человеческой природы являет собой основополагающую методологическую предпосылку для инновационной педагогики, которая утверждает, что человек постоянно движется в направлении личностного роста, творчества и самодостаточности развития своей субъектности. Идея человека как субъекта культурно-исторического процесса получила своё обоснование в философско-психологической концепции С.Л.Рубинштейна, стержнем которой является представление о

деятельностной сущности человека - субъекта, сознательно познающего и преобразующего мир. В процессе творческой деятельности преобразуется и создается сам творец. [14]. К.А. Абульханова-Славская утверждает: «Важнейшее из всех качеств человека \_ быть субъектом, то есть творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути. Это значит - инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфической активности, творческой и нравственной ..., добиваться своих результатов» [1, с. 37].

Инновации внутренне присущи всякой развивающейся общественной системе и наоборот, отсутствие инновационных процессов в обществе является показателем его консерватизма, застоя и даже деградации системы. Развивающееся общество всегда создаёт острую потребность в «новых людях», т.е., реализуя социальный заказ, вуз должен осуществлять подготовку людей с новым мышлением. Инновационные процессы в системе образования и есть ответ на эти социальные требования. Под педагогической инновацией нами понимается принципиально новое знание, парадигма и концепция образования, теория и педагогическая система, построенные на основах синергетики, которые генерируются в реальность с целью реализации новаторских идей и смыслов совершенствования мира, общества и человека и осознаются окружающими как ранее не существовавшие.

Качественное изменение жизни происходит в результате творческой деятельности людей. Следовательно, для общественного прогресса необходима творческая личность, что и составляет центральную задачу образования. Л.С.Выготский писал: «Обучить творческому акту ... нельзя, но это вовсе не означает, что воспитателю нельзя содействовать его образованию и появлению. Через сознание мы проникаем в бессознательное, мы можем известным образом так организовать сознательные процессы, что через них вызвать процессы бессознательные...» [4, с. 247]. Таким образом, психолог говорит о возможности развития творчества в педагогическом процессе. Единство сознательного и бессознательного, в котором приоритетным началом выступает сознательное как главное условие возникновения и развития творчества, становится для нас методологическим основанием в рассмотрении творчества как сущностной характеристики инновационной педагогики. Творчество становится социально-психологической силой, организующей наше поведение сегодня и «на будущее».

Одним из наиболее фундаментальных тезисов, лежащих в основе гуманистической психологии А.Маслоу, является положение о том, что от природы в каждом человеке заложены потенциальные возможности для позитивного роста и совершенствования. При этом он рассматривал творчество как наиболее универсальную характеристику, имманентно заложенную в нём от рождения. Люди способны сами формировать свою жизнь, всегда стремясь к вершинам личностного роста. По мере продвижения в иерархии потребностей, человек становится всё более свободным в выборе направлений саморазвития, самостоятельно решая вопрос о том, каким он хочет стать [18]. Таким образом, отечественные и зарубежные психологи доказательно утверждают наличие потенциальных ресурсов у каждого человека в самоактуализации и самореализации своих возможностей, что требует, прежде всего, развития творческих способностей. Этой точки зрения придерживаются М.Б. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, В.С. Кукушин, и многие другие специалисты [10].

Инновационное мышление рассматривается как развивающееся творческое мышление в его высшей фазе (21, с. 10-61; 22, с. 110-150). Отправной позицией в этом вопросе для нас являются разработки отечественных психологов - С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и др., о единстве сознательного и бессознательного, единстве сознания и деятельности, превращения внешних стимулов-средств во внутренние, перехода объекта в субъект творческой деятельности и др. [19, с. 519-523]. Развитие вообра-

---

---

жения, творчества связано с активностью памяти, мышления [6, с. 315; 3].

**Инновационное мышление** мы рассматриваем как творческое мышление, приводящее к **новым результатам**. В основу инновационной парадигмы гуманитарного вуза положено развитие активной позиции студентов в учебной и общественной деятельности, развитие у них нетрадиционного мышления и способностей предвидения последствий своих идей и действий. Возникает главный вопрос: каждый ли субъект, тем более студент(!), может быть генератором по-настоящему новых, востребованных обществом идей, добиваясь не только их теоретического представления обществу, но и доводящим их до объективации, изменяющим ранее установленный процесс сложившихся отношений между предметами, вещами, явлениями? От ответа на него во многом зависит, правомочно ли ставить вопрос об инновационном образовании, формирующем новаторское мышление у не только специально отобранных - одаренных - личностей, но и в масштабе целого института. Очевидно, что генерирование инноваций как продукта высшей степени творчества доступно не всякому. Однако мы основываемся на теории Л.С. Выготского, позиции, которую разделяют и современные педагоги [7, с. 238; 3; 6]. В решении этой проблемы мы также отталкиваемся от тезиса Я.А. Коменского: учить всех всему! Он был сверхинновационным для той эпохи. Сегодня он получает дальнейшее инновационное развитие: **формировать творческое мышление у всех студентов**. Реальность решения этой проблемы подтверждается достижениями отечественных педагогов-новаторов 80-х годов прошлого столетия, особенно И.П. Волкова.

Возникновение ментальных моделей инновационного характера обусловлено рядом факторов: нестандартным подходом к построению обучения и воспитания, раскрывающим перед обучаемым основные смыслы личностного, социального, национального бытия; уровнем профессионализма и непрерывностью его совершенствования; способностью к систематическому и непрерывному получению знаний в ходе разработки исследуемой проблемы; смыслом интенциональности мотивации инициативы, направленной не столько на адаптацию и интеграцию, сколько на развитие и изменение, на поиск нового, ранее не существовавшего; внутренним смыслом нравственного императива, направленностью на возвышение свойств человека, гражданина, патриота, с целеполаганиями, основанными на понимании гуманистического смысла бытия; высоким уровнем критичности по отношению к существующим теориям и к собственным суждениям; открытостью к иным идеям и моделям.

Инновационное мышление, имея общефилософскую альтруистическую основу, производит открытия, создавая (развивая) методологический базис научного познания и преобразования мира. Инновационное мышление способствует прогрессу человеческой цивилизации. В его основе лежит синтез традиционного (эволюционного) и новаторского (революционного) начал и смыслов. Инновационное мышление – это **свободный поиск** субъектом познания объективной истины в процессе совершенствования личностного и социального бытия [22, с.79-152].

Инновационное мышление является продолжением творческого мышления, его высшей стадией. Оба типа мышления неразрывно взаимосвязаны, но не тождественны (см. рис. 1).

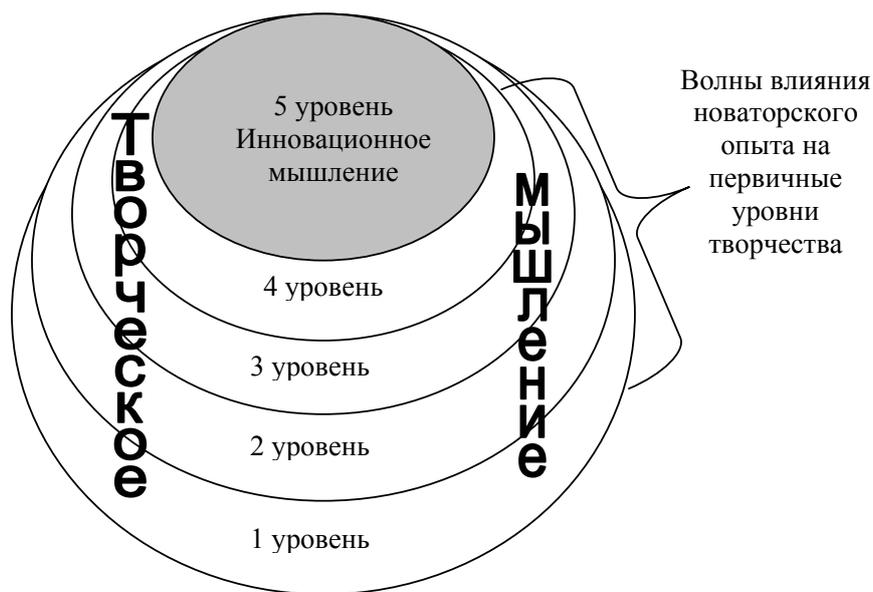


Рис. 1. Модель взаимосвязи инновационного и творческого мышления  
1-й уровень - открытие «для себя» того, что уже известно;  
2-й уровень – рационализаторский;  
3-й уровень - комбинационный (усовершенствование узла);  
4-й уровень - собственно творческий, создание нового узла моделей;  
5-й уровень – инновационный – создание принципиально новой модели, системы, схемы и т.д.

Инновационное мышление формируется и развивается на базе творческого и, в свою очередь, не может существовать без него. Однако не всякое творческое мышление можно назвать инновационным, но всё, что присуще творческому мышлению, лежит в его основе, хотя и со своими особенностями: со способностью выхода на режим созидания феномена нового и генерирования, прежде всего, инноваций духовного порядка, а также знаний, ранее не существовавших в практике; с возможностью обеспечения инновационного процесса и тиражирования инноваций; с имманентностью инновационной способности у каждого студента (т.е. институт как инновационная система способен генерировать инновационное мышление у всех обучаемых); со способностью к освобождению от устаревших стереотипов и догм; с мотивацией не только на адаптацию в профессиональной деятельности, но и на революционность; с развитой способностью самопознания, саморазвития и иных форм самореализации; со способностью многофакторного анализа всей совокупности информации и рационального принятия решения [22, с. 134].

Инновационное мышление имеет градацию по уровням творчества - глобальности, масштабности и перспективности. Инновационное мышление имманентно и потенциально присуще всем. Оно основывается на человеческой любознательности, на неудовлетворённости человека собой и миром, на его альтруистической натуре и активности. В этом и проявляется диалектика взаимообновления мира и человека, в котором инновационное мышление выступает посредником между ними. Инновационная образовательная среда вуза способна сформировать у любого обучаемого творческое мышление, позволяющее ему решать профессиональные и социальные задачи на высоком уровне компетенции, инициативно и ответственно. Сущностным смыслом инновационного образования в вузе является формирование человека будущего как синтеза гражданского и

---

---

профессионального начал, вооружённого творческим мышлением.

Философско-педагогической основой инновационных образовательных систем выступает антропоцентристский подход, утверждающий активную роль человека в строительстве мира и самого себя; веру в его неограниченные творческие возможности; уважение к личности, процесс развития которой целостен и непрерывен. Психолого-педагогической основой этих систем выступает личностноориентированный деятельностный подход, а формой его реализации - высшая школа, которая гуманизирует и демократизирует свою образовательную среду как один из основных факторов формирования «человека будущего».

Социальный и личностный смысл инновационного образования заключается в том, что образовательная среда вуза выступает комплексной формой организации основополагающих факторов развития личности студента, её творческого потенциала. Её содержанием является культура как многоплановый и разноуровневый компонент их профессиональной подготовки – от общей и национальной до профессиональной и специальной. Культура выступает как необходимое условие, средство, содержание и результат процесса подготовки гражданина-профессионала. При этом открывается следующая закономерность успешного функционирования и развития образовательной среды вуза: чем более адекватно представлена в ней культура в совокупности своих основных компонентов как условие социального и профессионального воспитания, творческой деятельности обучаемого, тем более он становится сознательным субъектом культурно–исторического процесса, формирования и гармонизации своих личностных и профессиональных характеристик; тем более успешнее решается проблема его социализации и профессионализации; тем свободнее осуществляется им процесс личностной самодетерминации в процессе этнокультурной и гражданской идентификации; тем оптимальнее осуществляется процесс его адаптации и интеграции в социальной и профессиональной сферах, тем более благоприятные создаются в инновационной образовательной среде вуза условия для формирования творческой личности.

Исходя как из позиций зарубежных (Гросс, И. Масуда, Смит, А. Эллис, Д. Фоутс, М. Фуллан и др.), так и отечественных специалистов (О.С. Анисимов, Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, В.Я. Ляудис, Т.Г. Новикова, Л.С. Подымова, М.М. Поташник, С.Д. Поляков, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, В.С.Лазарев, О.Г. Хомерики, Н.Р. Юсуфбекова и др.), можно сформулировать концепцию гуманитарного вуза, реализующую ***инновационное обучение и воспитание как смыслообразующую (личностно и социально ориентированную) систему профессиональной подготовки, формирующую творческое мышление у студентов***. Она включает в себя совокупность идей и принципов, личностно-смысловая организация и направленность которых составляет их методологический базис и компоненту, направленные на реализацию целевой установки образовательной парадигмы.

Концепция – это «...определенный способ понимания, трактовки какого-либо предмета, явления, процесса, основная точка зрения на предмет или явление... Термин «концепция» употребляется также для обозначения ведущего замысла, конструктивного принципа в научной, художественной, технической, политической и других видов деятельности» [16]. Концепцию мы рассматриваем как научно обоснованный проект, теоретическим ядром которого выступает триада «цель – идея – принцип» [2, с. 300]. Системообразующим компонентом концепции является цель - подготовка гражданина-профессионала, обладающего творческим мышлением и способным профессионально и компетентно решать проблемы жизнедеятельности сегодня и в отдалённом будущем.

Идея в философском смысле определяется как высшая форма познания мира, не только отражающая объект изучения, но и направленная на его преобразование. В этом

смысле идея в науке не только подытоживает опыт предшествующего развития знания, но и служит основой для синтеза знания в некую целостную систему и поиска новых путей решения проблемы [13, с. 42].

В основе концепции гуманитарного вуза лежит совокупность идей: идея соединения профессиональной подготовки с нравственным и гражданским воспитанием (Платон, Ломоносов, Пирогов); идея формирования творческого мышления у всех студентов вуза (развитие идей Я.А. Коменского, Л.С. Выготского); идея актуализации личностных и социальных смыслов в профессиональной подготовке; идея объективной природы инновационных процессов, имманентно присущих образованию и педагогической деятельности; идея наличия способностей к творчеству у всех студентов вуза; идея образовательной среды вуза как основного фактора в решении задач подготовки будущих специалистов, обладающих творческим мышлением и др. [22, с.155-172].

Концепция включает систему принципов: открытости, системности, опережения, диалога, сотрудничества, коэволюционности, непрерывности, корпоративности, синтеза традиционного и новаторского, единства учебной, воспитательной, научной и производственной деятельности и др.

Парадигма (цель, совокупность идей и принципов) составляет теоретико-методологическое основание процесса создания и развития инновационной образовательной среды вуза. «Такой обобщенный, еще не разработанный в деталях проект называют **концептуальным**. Назначение этого проекта состоит в том, чтобы дать основные ориентиры для поиска возможностей его реализации и дальнейшей детализации», - отмечает В.С. Лазарев [12].

В разработанной для гуманитарного института парадигме сущностное содержание заключается не в самоцели привнесения инноваций в учебную деятельность, а в создании психолого-педагогической системы обеспечения инновационного обучения и воспитания, оказывающей эффективное воздействие на развитие профессиональных, гражданских, патриотических и других важных качеств личности, актуализации в ней *творческого мышления*, способного к *генерации инноваций*. Эта система создаётся в форме инновационной образовательной среды вуза.

В процессе профессиональной подготовки важно овладеть способностью проникновения в суть явления, а значит, и в его смысл. Научиться овладеть методологией познания объективной и субъективной реальности, умение дойти до истины - есть не что иное, как проявление функции инновационного образования. Постановка вопроса в такой плоскости предполагает конструирование не только инновационного характера обучения и воспитания, но и создание всех цепочек жизненного уклада учебного заведения, обеспечение развития обучаемого в направлении системного познания объективных процессов и мотивационного характера личностного и социального смысла профессии, что возможно осуществить при наличии инновационной образовательной среды вуза.

Опираясь на исследования ученых и на свой опыт, мы формулируем свое видение целей высшего гуманитарного образования следующим образом: они состоят в подготовке высокодуховной и нравственной, обладающей профессиональными и социальными компетенциями личности с научным стилем мышления, способной к генерации инноваций как в решении экстремальных, кризисных ситуаций, так и в разрешении задач повседневной деятельности; с сознательной гражданской позицией, высокой культурой и чувством собственного достоинства, ведущей здоровый образ жизни, с мотивацией на профессиональную и социальную мобильность.

Вектор процесса формирования и развития инновационной образовательной среды вуза начинается с создания коллектива педагогов-единомышленников – главного субъекта её создания и развития; построения на этой основе единого корпоративного сообщес-

---

---

тва института; трансляции базисных ценностных установок, выраженных в парадигме и концепции института во все элементы, составляющие образовательную среду вуза.

Таким образом, инновационные процессы в образовании требуют радикальных изменений, прежде всего, во взаимоотношениях педагога и учащихся - в переводе их на личностный уровень, в формировании творческой атмосферы сотрудничества, развитии диалога, открытости. Гуманизация образования и педагогической деятельности составляет важнейшую характеристику инновационной педагогики, предполагающую установление подлинно человеческих отношений между ними в процессе обучения и воспитания. Инновации выступают и как «ключевой элемент нового педагогического мышления, утверждающего полисубъективную сущность» процессов образования и воспитания личности [5, с. 24].

На основе действия закона детерминированности педагогического процесса в условиях инновационной образовательной среды можно конкретизировать его частное проявление для инновационной концепции: чем она более диалектична и альтернативна к иным новаторским идеям, теориям и концепциям, тем более она перспективна; чем более она социально и личностно ориентирована в системе профессиональных ценностей - тем более гуманистична и демократична, следовательно, тем более она инновационна и востребована в условиях демократизации общества.

Личностный смысл инновационной образовательной среды состоит в создании наиболее благоприятных условий для развития «всех сущностных сил» и творческих потенциалов студента, возможностей построения на этой основе базиса для его успешной карьеры, самоидентификации и самореализации. Социальный смысл инновационной образовательной среды состоит в подготовке конкурентно способного специалиста - гаранта исторической перспективы развития общества и государства.

Одной из основных характеристик инновационного мышления как высшего типа творчества является независимость его носителей от традиционных вариантов решения проблем и устремлённость их идей и проектов в будущее. Таким образом, инновационное мышление – это фактор достижения и развития личностной свободы и гражданина, и специалиста. Оно становится ведущим критерием профессионализма и гражданской ответственности.

Представленная парадигма профессиональной подготовки специалиста выступает основой методологии формирования инновационной образовательной среды вуза, а совокупность принципов – её теоретическим базисом. Концепция, опирающаяся на теоретико-методологические основы инновационной педагогики, позволяет осуществлять реальный научный прогноз формирования и развития инновационной образовательной среды гуманитарного вуза, т.е. целенаправленный процесс подготовки конкурентноспособных специалистов.

Инновационная образовательная среда вуза – это духовно-материальное, системно организованное пространство профессиональной подготовки будущих специалистов, создающее наиболее благоприятные условия для развития творческих потенциалов у всех объектов и субъектов учебно-воспитательного процесса и выводящее их в режим саморазвития, самореализации и самоидентификации. **Творчество – атрибут инновационной педагогики и образовательной среды вуза.** Сущность инновационного образования состоит в комплексном изменении основных личностных сфер обучаемых и формировании у них нового – творческого – мировоззрения.

Основой эволюции системы является её самоорганизация. Система эволюционирует, взаимодействуя с окружающей средой, организуя и позитивно влияя, в свою очередь, на системы, которые образуют её окружение. Коэволюционность (диалектическое единство взаимодействия, развития и позитивного взаимовлияния системы на окружающую дей-

твительность) является генеральным принципом и признаком инновационных систем, основой их самоорганизации, самосохранения и саморазвития. Инновационная образовательная среда вуза как единство внутренней и внешней её составляющих создаёт необходимые условия - открытости и перспективы саморазвития - для её функционирования и развития как системы.

Анализ инновационных процессов в высшем образовании позволил сформулировать философско-педагогическую основу парадигмы инновационного образования: выпускник вуза должен отвечать критерию профессионализма, соединённого с высокой нравственностью (Платон), что определяется в целевой установке как формирование гражданина-профессионала (Н.И. Пирогов), обладающего творческим мышлением (Л.С. Выготский). Реализация этой целевой установки в условиях инновационной образовательной среды вуза, формирующей творческое мышление, позволяет гарантировать качественную профессиональную подготовку будущих специалистов на перспективу.

### **Литература**

1. Абульханова – Славская К.А. Психология и сознание личности. – М. – Воронеж, 1999.- 367 с.
2. Беляев В.И., Салтанов Е.Н. Социальная педагогика: методология, теория, история. – М.: Изд-во РГСУ, 2004.- 413 с.
3. Бескова И.А. Как возможно творческое мышление? – М.: Изд-во Института философии РАН, 1993. – 197 с.
4. Выготский Л.С. Психология искусства/ Под ред М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 345 с.
5. Гуманистическая парадигма и личностно - ориентированные технологии профессионально педагогического образования/ Под ред. В.Л.Матросова, - М., Прометей, 1999. – 187 с.
6. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Уч. пос. для вузов. - 2-е изд. – БГУ, 1981. – 383 с.
7. Ильинский И.М. Образовательная революция. – М.: Изд-во Моск. гуманит. социал. акад., 2002. – 580 с.
8. Инновация и традиция в образовании / Под ред. Бошко М.Влаховича. - Белград, 1996.- 325 с.
9. История социальной педагогики за рубежом: Курс лекций. - Учеб. пособие. для вузов социального профиля /Под ред. В.И.Беляева. - М.: Изд-во СГУ, 2003. – 266 с.
10. Краткая философская энциклопедия. – М.: Прогресс, 1994. – 575 с.
11. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1975. – 288 с.
12. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Введение в педагогическую инноватику. – М. : Педагогическое общество России, 2004.- 304 с.
13. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы, наследия, векторы и развития. – М.: Эгвес, 2000. – 270 с.
14. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком,1999.- 720.
15. Сиземская И.Н., Новикова Л.И. Проблемы современного воспитания в философском контексте // Педагогика. – 1998. - №7.
16. Философский энциклопедический словарь / Под ред. А.Ф. Ильинева. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 839 с.
17. Ямбург Е.А. Воспитание человека с позиции культурно-исторической педагогики // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы/ Под ред И.А.Зимней. - 2-е изд. – М.: Вента – на – Граф, 2004. – 437 с.
18. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - СПб.: Питер, 1997. – 606 с.
19. Ярошевский М.Г. История психологии. 3-е изд. – М.: Мысль, 1985.- 575 с.
20. Сластёнин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность, – М., Школа – Пресс, 1997. - 456 с.
21. Делия В.П. Инновационное образование, формирующее инновационное мышление.- Балашиха: ИСЭПиМ, 2005.- 264 с.
22. Делия В.П. Инновационное образование гуманитарного вуза: теоретические и методологические основы.- М.: ООО «ПКЦ Альтекс».-2007. – 508 с.

---

---

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

**7-9 июля 2008 в г. Магадане** состоялась международная конференция по проблемам социального образования. В работе конференции приняли участие профессор, доктор исторических наук Фирсов М.В., заведующий кафедрой социальной работы и социальной педагогики факультета психологии МГОУ и профессор, доктор педагогических наук Беляев В.И., профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики факультета психологии МГОУ. Ученые выступили с докладами, приняли участие в дискуссиях.

**9-10 сентября 2008 года в г. Пензе** под эгидой Министерства образования и науки Российской Федерации состоялся научно-практический семинар «Технологии работы служб сопровождения с замещающими семьями». Руководила семинаром профессор, доктор психологических наук Шульга Т.И., заведующая кафедрой социальной психологии факультета психологии МГОУ.

**24 сентября 2008 года** Региональная общественная организация «Московское областное общество психологов» внесена в Единый государственный реестр юридических лиц.

**25-26 сентября 2008 года в г. Севастополе** в Черноморском филиале Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова состоялась Международная научно-практическая конференция «Проблемы организационной психологии в практике военно-морских сил». В работе конференции принял участие доктор психологических наук, профессор Булгаков А.В., который выступил с докладом «Психология межгрупповой адаптации на кораблях ВМФ», встретился с флотскими психологами, провел мастер-класс по организационной диагностике. По поручению Всероссийского общества психологов силовых структур вручил лучшим психологам Черноморского флота медали «За службу психологии».

**С 29 сентября по 4 октября 2008 г. в г. Сочи Краснодарского края**, в рамках Всероссийского фестиваля психологических служб «Комплексная психолого-педагогическая и медико-социальная помощь в условиях образовательного учреждения», состоялся Всероссийский конкурс «Педагог-психолог России 2008». Московскую область на конкурсе представляла победитель регионального этапа – Елена Викторовна Ризванова, психолог Никоновской средней общеобразовательной школы Раменского муниципального района, ставшая по результатам финального этапа победителем Всероссийского конкурса.

Эта победа значима для системы образования Московской области и стала возможной благодаря высокому уровню профессионализма сотрудников МГОУ, принявших активное участие в подготовке Ризвановой Е.В.: декана факультета психологии Булгакова Александра Владимировича, профессора, доктора психологических наук; заведующего кафедрой социальной психологии Шульга Татьяны Ивановны, профессора, доктора психологических наук.

## НАШИ АВТОРЫ

**Батуков Сергей Алексеевич** - преподаватель Института гражданской защиты Тульской области, аспирант кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета, г. Москва.

**Белугина Мария Анатольевна** – преподаватель Смоленского государственного университета (СмолГУ)

Email: [mbell1r@gmail.com](mailto:mbell1r@gmail.com)

**Беляев Владимир Иванович** – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета (МГОУ), г. Москва.

**Бойцова Н.В.**, г. Тверь.

**Васина Александра Николаевна** – старший преподаватель факультета психологии Университета российской академии образования (УРАО), г. Москва.

**Гладышев Олег Александрович** – кандидат медицинских наук, врач-психотерапевт ГУ НИИ питания Российской академии медицинских наук (РАМН), г. Москва.

**Григорьян Ольга Николаевна** – кандидат медицинских наук, ведущий научный сотрудник ГУ НИИ питания Российской академии медицинских наук (РАМН), г. Москва.

**Гусев Алексей Николаевич** – доктор психологических наук, профессор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, г. Москва.

Email: [angusev@mail.ru](mailto:angusev@mail.ru)

**Делия Виктор Павлович** – кандидат философских наук, профессор, ректор Института социально-экономического прогнозирования и моделирования, г. Балашиха, Московская область.

**Елизаров Сергей Геннадьевич** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Курского государственного университета, докторант кафедры психологии Курского государственного университета (КГУ), г. Курск.

E mail: [eas@kursknet.ru](mailto:eas@kursknet.ru)

**Лысенко Ю.Н.** – адъюнкт кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности образовательного учреждения пограничного профиля.

**Моргунова Юлия Валерьевна** – клинический психолог ГУ НИИ питания Российской академии медицинских наук (РАМН), г. Москва.

**Овчинников Анатолий Николаевич** - кандидат педагогических наук, директор Новомосковской школы для детей-сирот Тульской области, заслуженный учитель Российской Федерации, Тульская область.

**Иванов Олег Сергеевич** - аспирант факультета психологии Московского государственного областного университета (МГОУ), г. Москва.

Email: [marina298@mail.ru](mailto:marina298@mail.ru)

**Павлычева Е.Д.** – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и педагогики Российского государственного университета туризма и сервиса (РГУТИС), г. Москва.

**Попова Татьяна Анатольевна** – соискатель кафедры социальной психологии, факультета психологии Московского государственного областного университета (МГОУ), г. Москва.

Email: [elenia2@yandex.ru](mailto:elenia2@yandex.ru)

**Просвиркин Владимир Николаевич** – кандидат педагогических наук, директор Центра образования № 1679, г. Москва.

---

---

**Рачковская Надежда Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета (МГОУ), г. Москва.

**Сараева Надежда Михайловна** - кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и практической психологии Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета (ЗабГГПУ), г. Чита.

Email: [saraiewa@mail.ru](mailto:saraiewa@mail.ru)

**Сафронов А. И.** – ассистент кафедры социальной психологии и педагогики Коломенского государственного педагогического института (КГПИ), г. Коломна.

**Сенкевич Людмила Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии ГКА им. Маймонида, г. Москва.

**Сердюкова Марина Владимировна** - соискатель кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета (МГОУ), г. Москва.

**Тагварелия Юлия Владимировна** – клинический психолог, младший научный сотрудник отделения реабилитации больных с врожденными пороками сердца Научного центра сердечно-сосудистой хирургии им. А.Н.Бакулева, РАМН (НЦССХ им.А.Н.Бакулева, РАМН), соискатель кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ), г. Москва.

E-mail: [mrspo@cea.ru](mailto:mrspo@cea.ru) , [harbi@cea.ru](mailto:harbi@cea.ru); [psy\\_kardio@mail.ru](mailto:psy_kardio@mail.ru)

**Федякина Лидия Васильевна** – кандидат юридических наук, доцент, декан юридического факультета ГОУ ВПО «Российский государственный социальный университет», докторант кафедры социальной педагогики ГОУ ВПО «Российский государственный социальный университет», г. Москва.

**Цветков Андрей Владимирович** – доцент кафедры психологического консультирования Московского государственного областного университета (МГОУ), г. Москва.

**Чекалина Ангелина Игоревна** – психолог, соискатель кафедры психологии личности Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (МГУ), г. Москва.

Email: [aci07@rambler.ru](mailto:aci07@rambler.ru)

**Широкова Ольга Сергеевна** – клинический психолог, психоаналитический психотерапевт, Московский государственный университет им. Ломоносова (МГУ), г. Москва.

Email: [ogam@yandex.ru](mailto:ogam@yandex.ru)

**Эрбегеева Алина Рифовна** – преподаватель Стерлитамакской государственной педагогической академии (СГПА), г. Стерлитамак.

## Содержание

### РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Гусев А.Н., Чекалина А.И.*

Влияние гибкости/ригидности познавательного контроля на эффективность решения сенсорных задач с разным уровнем информационной нагрузки.....3

*Рачковская Н.А.*

Психологические механизмы управления эмоциональным состоянием человека.....12

*Павлычева Е.Д.*

Период ремиссии: ценностные ориентации и личностные особенности наркозависимых лиц.....18

*Цветков А.В.*

О психологических универсалиях знаково-символической деятельности.....27

*Васина А.Н.*

Влияние недостаточного телесного контакта матери и дочери на нарушенное развитие материнской сферы дочери.....33

*Широкова О.С.*

Пространственная организация психики на модели агорафобических и клаустрофобических расстройств.....38

*Григорьян О.Н., Гладышев О.А., Сенкевич Л.В., Моргунова Ю.В.*

Индивидуально-психологические особенности женщин, страдающих экзогенно-конституциональным ожирением II и III степени.....46

### РАЗДЕЛ II. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Эрбегеева А.Р.*

Психологическая поддержка студентов в преодолении фрустрации на начальном этапе обучения в вузе.....54

*Бойцова Н.В.*

Психологические механизмы формирования мотивации профессиональной деятельности преподавателя высшей школы.....61

*Лысенко Ю.Н.*

Психические состояния курсантов образовательных учреждений пограничного профиля: причинная обусловленность, динамика.....70

*Сердюкова М.В.*

Развитие способности цветовосприятия у учащихся общеобразовательной школы.....79

*Сараева Н.М.*

Умственная работоспособность младших школьников как показатель их психологического статуса в условиях экологического неблагополучия.....87

### РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Попова Т.А.*

Смысложизненный аспект процесса становления Я-концепции современного подростка.....93

*Белугина М.А.*

Особенности образов будущего как содержательной характеристики жизненной стратегии личности в юношеском возрасте.....100

**Тагварелия Ю.В.**

Психологические особенности поведения у детей младшего школьного  
возраста с врожденными пороками сердца.....105

**Батуков С.А.**

Формирование профессионального самоопределения учащейся молодежи в  
учреждении дополнительного образования (на примере Тульского кадетского  
корпуса спасателей).....112

**Федякина А.В.**

К вопросу о формировании профессиональной готовности будущих юристов  
к работе в учреждениях социальной защиты населения.....115

**РАЗДЕЛ IV. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ****Елизаров С.Г.**

Представления о взаимоотношениях малой группы и социальной среды  
в отечественных исследованиях межгрупповых отношений.....120

**Иванов О.С.**

Психологические реалии социальной идентификации молодежи в  
неформальных объединениях.....126

**Сафронов А. И.**

Причины и условия возникновения и функционирования притеснения  
несовершеннолетних.....130

**Овчинников А.Н.**

Ориентация на успех ребенка—сироты в социальной жизни как аспект  
гуманизации образовательного процесса.....136

**РАЗДЕЛ V. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА****Материалы круглого стола**

Предметный язык социальной педагогики: истоки, особенности,  
проблемы интерпретации .....145

**Просвиркин В. Н.**

Теоретико-методологические основы преемственности в системе непрерывного  
образования.....165

**Беляев В.И., Делия В.П.**

Инновационная парадигма подготовки специалиста для гуманитарного вуза.....174

**Научная жизнь.....183**

**Наши авторы.....184**

**Краткие сведения о «Вестнике МГОУ»**

Научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» основан в 1998 году. Многосерийное издание университета – «Вестник МГОУ» – включено в перечень ведущих рецензируемых и научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук в соответствии с решением президиума ВАК России 6.07.2007г. (См. Список на сайте ВАК, редакция апреля 2008 г.).

В настоящее время публикуется 10 серий «Вестника МГОУ», каждая из серий будет выходить 4 раза в год, все 10 – в рекомендательном списке ВАК (см.: прикрепленный файл на сайте [www.mgou.ru](http://www.mgou.ru)).

Первый номер 2008 г. по всем сериям подписывается в печать 5 февраля, второй - 5 мая, третий - 5 августа, четвертый - 5 ноября; с этой даты статью можно указывать в авторефератах.

Подписка на журнал осуществляется через Роспечать или непосредственно в издательстве МГОУ.

**Подписные индексы** на серии «Вестника МГОУ»  
в каталоге «Газеты и журналы», 2008, агентство «Роспечать».

Серии: «История и политические науки» - 36765; «Экономика» - 36752; «Юриспруденция» - 36756; «Философские науки» - 36759; «Естественные науки» - 36763; «Русская филология» - 36761; «Лингвистика» - 36757; «Физика-математика» - 36766; «Психологические науки» - 36764; «Педагогика» - 36758.

В «Вестнике МГОУ» (всех его сериях), публикуются статьи не только работников МГОУ, но и других научных и образовательных учреждений России и зарубежных стран. **Журнал готов предоставить место на своих страницах и для Ваших материалов.**

Для публикации статей в сериях «Вестника МГОУ» необходимо по электронному адресу [vest@mgou.ru](mailto:vest@mgou.ru) прислать в едином файле (в формате Word) следующую информацию:

- а) авторскую анкету:
  - фамилия, имя, отчество (полностью);
  - ученые степень и звание, должность и место работы/учебы или соискательства (полное название, а не аббревиатура);
  - адрес (с индексом) для доставки Ваших номеров журналов согласно подписке;
  - номера контактных телефонов (желательно и мобильного);
  - номер факса с кодом города;
  - адрес электронной почты;
  - желаемый месяц публикации;
- б) аннотацию на русском и одном из иностранных языков (примерно по 400 знаков с пробелами);
- в) текст статьи;
- г) список использованной литературы.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается. Статьи аспирантов МГОУ печатаются в первую очередь, статьи аспирантов других вузов - по мере возможности, определяемой в каждом конкретном случае ответственным редактором. Оплата статей сторонних авторов (не аспирантов) после принятия статьи ответственным редактором предметной серии должна покрыть расходы на ее публикацию.

**Требования к отзывам и рецензиям**

К предлагаемым для публикации в «Вестнике МГОУ» статьям прилагается отзыв научного руководителя (консультанта) и рекомендация кафедры, где выполнена работа. Отзыв заверяется в организации, где работает рецензент. Кроме того, издательство проводит еще и независимое рецензирование.

В рецензии (отзыве) обязательно: 1) раскрывается и конкретизируется исследовательская новизна, научная логика и фундированность наблюдений, оценок, выводов, 2) отмечается научная и практическая значимость статьи, 3) указывается на соответствие ее оформления требованиям «Вестника МГОУ». Замечания и предложения рецензента, если они носят частный характер, при общей положительной оценке статьи и рекомендации к печати не являются препятствием для ее публикации после доработки.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей, хотя с точки зрения научного содержания авторский вариант сохраняется. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии серии не публикуются и не возвращаются (почтовой пересылкой). Автор несет ответственность за точность воспроизведения имен, цитат, формул, цифр. Просим авторов тщательно сверять приводимые данные.

По финансовым и организационным вопросам публикации статей обращаться в Объединенную редакцию «Вестника МГОУ»: [vest@mgou.ru](mailto:vest@mgou.ru). Конт.тел. (499) 265-41-63 Наш адрес: ул. Радио, д.10А, комн.98.

Потапова Ирина Александровна. Начальник отдела по изданию «Вестника МГОУ» профессор Волобуев Олег Владимирович. График работы: с 10 до 17 часов, в пятницу - до 16 часов, обед с 13 до 14 часов.

Более подробную информацию можно получить на сайте [www.mgou.ru](http://www.mgou.ru)

**Требования к оформлению статей**

- документ MS Word (с расширением doc);
- файл в формате rtf;
- текстовый файл в DOS или Windows-кодировке (с расширением txt).

В начале публикуемой статьи приводится индекс УДК, который должен проставить автор, руководствуясь сведениями, полученными в библиографических отделах библиотек, которые располагают изданиями «Универсальной десятичной классификации» (УДК).

Файл должен содержать построчно:

на русском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ - прописными буквами Фамилия, имя, отчество (полностью) Полное наименование организации (в скобках - сокращенное), город (указывается, если не следует из названия организации) Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком «Аннотация»
на английском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ - прописными буквами Имя, фамилия (полностью) Полное наименование организации, город Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком «Abstract»
на русском языке	Перечень ключевых слов в количестве 5-7
на русском языке	Объем статьи – от 16000 до 20000 символов, включая пробелы Список использованной литературы под заголовком «Литература»

Формат страницы - А4, книжная ориентация. Шрифт не менее 14 пунктов, междустрочный интервал – полуторный.

Форматирование текста:

- **запрещены** переносы в словах
- **допускается** выделение слов полужирным, подчеркивания и использования маркированных и нумерованных (первого уровня) списков;
- **наличие рисунков, формул и таблиц** допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы, а шрифт в нем – не менее 12 пунктов. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. **Все формулы** должны быть созданы с использованием компонента **Microsoft Equation** или в виде четких картинок

- **запрещено уплотнение интервалов;**

Внутритекстовые примечания (библиографические ссылки) приводятся в квадратных скобках. Например: [Александров А.Ф. 1993, 15] или [1, 15]. В первом случае в скобках приводятся фамилии и инициалы авторов использованных работ и год издания, во втором случае делается ссылка на порядковый номер использованной работы в пристатейном списке литературы. После запятой приводится номер страницы (страниц). Если ссылка включает несколько использованных работ, то внутри квадратных скобок они разделяются точкой с запятой. Затекустовые развернутые примечания и ссылки на архивы, коллекции, частные собрания помещают после основного текста статьи.

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* статей. Обращаем также внимание на *выверенность статей* в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла на дискете и бумажного варианта!

**В случае принятия статьи условия публикации оговариваются с ответственным редактором.**

**Ответственный редактор серии «Психологические науки» – доктор психологических наук, профессор Булгаков А.В.**

Адрес редколлегии серии «Психологические науки» «Вестника МГОУ»: г. Москва, ул. Радио, д. 10а, кор. 1. Телефон: (499)261-29-45, 223-31-75 доб. 1570. E-mail: av\_bulgakow@mail.ru.

***ВЕСТНИК***  
***Московского государственного***  
***областного университета***

**Серия**  
**«Психологические науки»**

**№4**

Подписано в печать: 5.11.08.  
Формат бумаги 60x86 /<sub>8</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура «NewtonС».  
Уч.-изд. л. 14. Усл. п. л. 11,8. Тираж 257 экз. Заказ № 130

**Издательство МГОУ**  
**105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10а.**  
**т. (499) 265-41-63, факс (499) 265-41-62.**