

ISSN 2072-8549

Вестник

Московского
Государственного
Областного
Университета

*Психологические
науки*

№ 4 / 2010

Вестник

***Московского государственного
областного университета***

**СЕРИЯ
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ»**

№ 4

**Москва
Издательство МГОУ
2010**

**Вестник
Московского государственного
областного университета**

Научный журнал основан в 1998 году

Редакционно-издательский совет:

Пасечник В.В. – председатель редсовета, доктор педагогических наук, профессор
Дембицкий С.Г. – зам. председателя редсовета, доктор экономических наук, профессор
Коничев А.С. – доктор биологических наук, профессор
Лекант П.А. – доктор филологических наук, профессор
Макеев С.В. – кандидат философских наук, профессор
Пусько В.С. – доктор философских наук, профессор
Трайтак С.Д. – кандидат физико-математических наук, профессор

Редакционная коллегия серии «Психологические науки»:

Булгаков А.В. – ответственный редактор, доктор психологических наук, профессор
Барабанщиков В.А. – член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор
Кондратьев М.Ю. – член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор
Бигерт Ханс – почетный доктор МГОУ (Германия)
Орлова Е.А. – доктор психологических наук, профессор
Шнейдер Л.Б. – доктор психологических наук, профессор
Шульга Т.И. – доктор психологических наук, профессор
Ясвин В.А. – доктор психологических наук, профессор
Фирсов М.В. – доктор психологических наук, профессор
Крук В.М. – кандидат психологических наук, профессор
Резванцева М.О. – кандидат психологических наук, доцент
Вайндорф-Сысоева М.Е. – кандидат педагогических наук, доцент

Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – № 4. – 2010. – М.: Изд-во МГОУ. – 140 с.

“Вестник МГОУ” (все его серии) является рецензируемым и подписным изданием, предназначенным для публикации научных статей профессорско-преподавательского состава, а также докторантов, аспирантов и соискателей (См.: Список журналов на сайте ВАК в редакции 2010 г.). На сайте МГОУ информация о *статусе* всех серий «Вестника МГОУ» и *требованиях к публикациям* для авторов статей находится постоянно, обновляясь с внесением необходимых изменений.

Bulletin
Of Moscow State Regional University

SERIES
«PSCYCHOLOGY»

№ 4

Moscow
MSRU Press
2010

Bulletin of Moscow State Regional University

The journal was founded in 1998

Editorial council:

Pasechnik V.V., Chairman, Rector, Doctor of Pedagogics, Professor
Dembitsky S.G., Deputy Chairman, Doctor of Economics, Professor
Konichev A.S., Doctor of Biology, Professor
Lekant P.A., Doctor of Philology, Professor
Makeev S.V., Doctor of Philosophy, Professor
Pus'ko V.S., Doctor of Philosophy, Professor
Traytak S.D., Candidate of Physics and Mathematics, Professor

Editorial Board. Series «Psychology»:

Bulgakov A.V. Doctor of Psychology, Professor (editor-in-chief)
Barabanscchikov V.A. Corresponding Member of Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor
Kondratyev M.Yu., Corresponding Member of Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor
Hans Bigert, Honorary professor of MSRU (Germany)
Schneider L.B., Doctor of Psychology, Professor
Shul'ga T.I., Doctor of Psychology, Professor
Yasvin V.A., Doctor of Psychology, Professor
Firsov M.V., Doctor of Psychology, Professor
Kruk V.M., Candidate of Psychology, Professor
Rezvantseva M.O., Candidate of Psychology, Associate Professor
Vaindorf-Sysoyeva M.Ye., Candidate of Pedagogics, Professor

Bulletin of Moscow State Regional University. Series «PSCYCHOLOGY». – № 4. 2010. – M.: MSRU Press. – 140 p.

The bulletin of Moscow State Regional University (all its series) is the reviewed and subscribed edition designed for the publication of lecturer staff's scientific articles, and also candidates for a doctor's degree, post-graduate students and applicants for a scientific degree. On MSRU web-site the information on the status of all series «Bulletin of Moscow State Regional University » and requirements to the publications for authors are periodically updated with making necessary changes.

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Кривцова С.В. Психология личности в феноменологической перспективе	7
Зарипова Л.З. Развитие идеи индивидуальности в психологической науке: история проблемы	15
Сидячева Н.В. К вопросу о развитии морали и нравственности современной молодёжи	21
Комарова А.И. Структура эмоционального интеллекта и возможности его развития	23
Плахотникова И.В. Представление о смысле жизни у педагогов	27
Цветков А. В. Методы нейропсихологической коррекции синдрома дефицита внимания с гиперактивностью ...	33

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Шульга Т.И. Специфика оказания помощи семьям группы риска	40
Антипина М.А. Эмоциональная среда семьи как фактор формирования психологических особенностей личности ребенка	45
Татаренко Д.Д. Адаптация семьи к новой социальной ситуации развития с приемными детьми.....	47
Чернышева Н.С. Отношение студенческой молодёжи к своему этносу	50
Дубиницкая К.А. Социально-психологические аспекты формирования синдрома эмоционального выгорания у педагогов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений.....	57
Климова Е.М. Межгрупповая адаптация и психологическое время.....	65

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Просвиркин В.Н. Технология преемственности и формы её реализации в образовательном учреждении.....	72
Рябкова Н.Г. Идея конвергенции в соотношении социальной педагогики и социальной работы.....	77
Жучкова С. Е. Влияние личностных качеств лектора на установление контакта с аудиторией.....	84
Григорьева С.И. Влияние типов семей на систему личностных ценностей студентов.....	92

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Орлова Л.В. Склонность к манипулированию и понимание себя и других в юности.....	95
Воронцова О.Г. Динамика развития и скрытая профилактика девиантного поведения у подростков.....	100
Демьянова А.В. Потребность в общении у подростков 16-18 лет с родителями.....	111

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сорокина О.В. Развитие креативности как профессионально значимого качества у студентов-психологов.....	115
Иванова И.В. Развитие личностного потенциала будущего специалиста в контексте реализации компетентностного подхода в образовании.....	120
Лях М.В. О субъекте мотивационной сферы учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов.....	124
Савченко Т.А. Модель «естественного» и «свободного» воспитания Ж.-Ж. Руссо	127
Наши авторы.....	135

CONTENTS

THE GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF THE PERSON

<i>S. Krivtsova</i> Personality psychology in phenomenological perspective	7
<i>L. Zaripova</i> The development of the idea of individuality in psychological science in Russia: the history of the problem ..	15
<i>N. Sidyacheva</i> Towards the development of ethics and morality of modern youth	21
<i>A. Komarova</i> The structure of emotional intelligence and the ways of its development	23
<i>I. Plakhotnikova</i> Representation about the meaning of life at teachers	27
<i>A. Tsvetkov</i> On the neuropsychological approach to adhd correction	33

SOCIAL PSYCHOLOGY

<i>T. Shulga</i> Specifics of rendering assistance to the families of risk group	40
<i>M. Antipina</i> Emotional environment of a family as a factor of developing of psychological traits of a child	45
<i>D. Tatarenko</i> Family adaptation to new social situation of development with adoptive children.....	47
<i>N. Chernysheva</i> The relation of student's youth to their ethnic group	50
<i>C. Dubinitskaya</i> Socio-psychological aspects of the formation of emotional burnout in teachers and educators of preschool educational institutions.....	57
<i>E. Klimova</i> Intergroup adaptation and psychological time.....	65

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

<i>V. Prosvirkin</i> Continuity technology and forms of its implementation in educational institutions.....	72
<i>N. Ryabkova</i> The idea of convergence within the correlation of social pedagogy and social work.....	77
<i>S. Zhuchkova</i> The influence of personal qualities of a lecturer on the establishment of the contact with audience.....	84
<i>S. Grigoryeva</i> The family model influence on the personal values system of students.....	92

PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT

<i>S. Grigoryeva</i> The family model influence on the personal values system of students.....	95
<i>O. Vorontsova</i> Dynamics of development and concealed prophylaxis of teenagers' deviative behavior.....	100
<i>A. Demyanova</i> Requirement for a dialogue with parents of teenagers of 16 – 18 years	111

PROFESSIONAL WORK PSYCHOLOGY

<i>O. Sorokina</i> The development of creativity as a professionally important quality of students-psychologists.....	115
<i>I. Ivanova</i> The development of personal potential of a future specialist in the context of realization of a competent approach in education.....	120
<i>M. Lyakh</i> On the subject of motivational sphere of professional academic activity of the students of psychology....	124
<i>T. Savchenko</i> The model of "natural" and "free" education by J-Jacques Rousseau	127
Our autors.....	135

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9

Кривцова С.В.

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ В ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ*

Аннотация. в статье даётся описание логики феноменологического метода исследования и его приложения к проблемам психологии личности. представлена краткая история метода в работах э.гуссерля и его развитие в трудах других философов. идеи и положения феноменологии оказали воздействие на психологию личности, позволив сделать духовные переживания человека предметом научного исследования. в результате появилась концепция person, кратко представленная в данной статье.

Ключевые слова: феноменология, психология личности, концепция person, метод узрения сущностного, экзистенциальный способ мышления, логотерапия, экзистенциальный анализ, этический релятивизм, самотрансцендентность.

S. Krivtsova

Moscow State University named after
M.V. Lomonosov

PERSONALITY PSYCHOLOGY IN PHE-
NOMENOLOGICAL PERSPECTIVE

Abstract. the article describes the logic of the phenomenological method of studies and its implementation to issues of personality psychology. it also contains a brief history of the method in e. husserl's works and its development in works of other philosophers. the ideas and propositions of phenomenology influenced personality psychology and turned spiritual experience of a person into the subject of research studies. this resulted in the appearance of the concept person which was adequate for the scientific inquiries of the post-post-modernism period. a brief description of the concept is also presented in the article.

Key words: ideas of phenomenology, personality psychology, the phenomenological research method, the concept of Person, subjective and objective knowledge.

1. Метод познания – способ мышления.

«Тоска по познанию, которое было бы независимо от субъекта, то есть объективно, и имело бы значимость для всех людей, тоска по знанию универсальному и потому – Божественному, эта тоска характерна для современной академической психологии», – сказал как-то профессор А. Лэнгле, начиная свою лекцию по феноменологии для профессоров факультета психологии МГУ [5]. В отечественной психологии сформулированные и обоснованные Л.С. Выготским в двадцатые годы двадцатого века требования создать объективную психологию, привнеся в неё разработанные в марксизме методы (историко-культурный, экспериментальный и диалектический) помогли преодолеть кризис и определили перспективы развития отечественной психологической науки. Классики отечественной психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин и др.) чётко обозначали связь между методами исследования и теми содержаниями, которые попадают в поле научного анализа. Сегодня к психологии вновь предъявляются претензии в отношении её неспособности ухватить что-то по-настоящему важное для человеческой жизни и сделать объектом научного познания. И мы понимаем, что дело не в специалистах, а в том, что нет адекватного предмету метода. По прошествии столетия, за которое значительно изменились философия и методология научного познания, мы снова должны взглянуть на психологию сквозь призму имеющихся в её распоряжении методов. Поиски метода, адекватного такому феномену, как неповторимая человеческая индивидуальность, являются актуальной задачей современной психологии личности.

Двадцатый век, к сожалению, отчётливо показал, что объективные методы имеют свои границы. На объективную науку влияют идеология, экономика, а не только личность учёного. Объективное познание, отделённое от субъекта, как правило, не видит собственных

* © Кривцова С.В.

границ. Снова и снова происходят искажения, если не в измерениях, то в их интерпретации. Субъективное проникает в объективное, фактор человека невозможно полностью исключить. Это значит, что объективная наука не такая объективная, как ей хотелось бы быть. В науках о человеке эта проблема встала так же остро, как и в физике. Объективные методы исследования в психологии позволили получить богатейшую палитру научных знаний о личности и её развитии. Однако к концу столетия учёные-психологи всё чаще обнаруживают границы возможностей объективных методов исследования. Профессор факультета психологии МГУ, блестящий учёный школы П.Я. Гальперина, И.И. Ильинов как-то в беседе с автором посетовал: «Мы тридцать лет изучали процесс формирования моральных суждений и так и не поняли, как усвоенные понятия превращаются или не превращаются в моральное поведение». Философ науки Карл Поппер, однако, считал, что именно такие факты, собственно, и делают научную теорию именно научной теорией, а не догмой. Приведём его высказывание на этот счёт: «Догму значения или смысла и порождаемые ею псевдопроблемы можно устранить, если в качестве критерия демаркации науки от лже-науки принять критерий фальсифицируемости, то есть, по крайней мере, ассиметричной или односторонней разрешимости. Согласно этому критерию, высказывание или система высказываний содержит информацию об эмпирическом мире только в том случае, если они обладают способностью прийти в противоречие с опытом, или, точнее, если их можно опровергать, то есть подвергать проверкам, результатам которых может быть их опровержение» [8, 123].

Поиски метода начались не сегодня, и не в психологии, а, как положено, в философии – именно она задаёт новые способы мышления. Феноменология появилась на рубеже XIX-XX вв. как мощное философское направление на фоне неудовлетворённости философией познания, какой она была после Канта и Гегеля. Классические правила игры «сознание активно, бытие налично» привели к разделению познающего субъекта и объекта познания, но «вещь в себе» таким образом не могла быть доказана. Широко представленная в начале XX в. попытка изучения мировоззрений как зависящих от опыта и времени (культурно-исторический, социокультурный подходы) подтолкнула Э. Гуссерля к постановке противоположной задачи – изучить такой слой в сознании, который неподвластен

«культурному опыту». На протяжении всего процесса разработки феноменологического метода Гуссерль хотел «погасить человеческое» – элиминировать психологизмы, оставив только чистую логику. Дотеоретический опыт, доисторическая реальность – вот тема феноменологии.

Феноменология началась с работ Франца Брентано. Идея интенциональности всего психического вдохновила не только будущего феноменолога: Вюрцбургская школа мышления, гештальтпсихология, теория деятельности тоже проникнуты идеями Брентано, но – разными. Так, кроме внеположенного психике интенционального объекта, у него есть идея внутреннего восприятия. Она получит развитие у Гуссерля: что мы можем видеть, когда смотрим на объект? Только тень (ноэму) и одновременно – своё восприятие, впечатление. Именно Брентано впервые сформулировал постулат двойного видения: вовне и вовнутрь. Он сделал первый доклад о современных ему представлениях феноменологии в Германии; в 1874 г. переехал в Австрию, и у него там появился выдающийся ученик Эдмунд Гуссерль. Эдмунд Гуссерль впервые действительно обосновал феноменологию, взял её, превратив в самое влиятельное учение своего времени. Он был математиком, специализировался по феноменологии восприятия предметов физического мира. Он пытался ответить на простой вопрос: что я могу узнать? Он первым попытался свести субъект и объект – то, что Декарт в своё время развёл, породив психофизическую проблему. Благодаря предварительным разработкам Брентано, он показал, что восприятие всегда двойственно: смотря на что-то внешнее, человек смотрит на своё впечатление, то есть он может увидеть лишь субъективное впечатление. Но если тому, что на меня действует, дать свободу действовать так, как оно на меня действует, если оставить все рефлексии о реальности, то именно благодаря интуитивному чутью можно проникнуть вглубь, за плоскость фактичности. Сущность вещи, то, благодаря чему её невозможно ни с чем иным перепутать, открывается в особом акте, логику которого Гуссерль и сделал объектом своего интереса. «Когда я говорю о том, как объект мне явлен, каким он мне кажется, в этом уже содержится двойной взгляд: что себя показывает и как оно себя показывает. Видимое (явленное) есть уже взаимодействие субъекта и объекта, оно всегда принадлежит обоим». Это была основополагающая точка его феноменологии. Гуссерль обосновал тем

самым субъективный характер любого познания: внутреннее восприятие – это восприятие собственного впечатления от объекта. Центральный методический принцип феноменологии, «принцип всех принципов: каждое оригинально данное видение (услышание) есть источник познания; всё, что предлагает себя нам оригинально (первично) в «интуиции» (так сказать, в своей телесной действительности), следует просто принять как то, в качестве чего оно себя показывает, но также и только в тех рамках, в которых оно себя показывает. В правоте этого принципа не сможет поколебать нас ни одна мыслимая теория» [1]. Феноменологические исследования, говоря другими словами, имели целью раскрыть логику той многообразной черновой работы сознания, которая обычно не рефлексируется нами, но которая непрерывно протекает при восприятии вещей и которая организует и сводит воедино наш опыт, придаёт этому опыту значение «нашего» опыта, поддерживает в нас ощущение устойчивости и реальности мира, тождественности собственного «я».

Гуссерль разработал систему предпосылок познания (услышания) сущностного. Вот три его знаменитые предпосылки: 1) факты, конкретные «чувственные обрывки» (Ойген Финк), без фактов воспринимающий теряет связь с реальностью; 2) субъективное впечатление, требующее от воспринимающего дать свободу объекту (разрешить себя впечатлить, не ограничивать объект) и свободу впечатлению (разрешить в форме впечатления прийти любым чувствам); 3) эпохей (epoché) – убирание в скобки всего «психологического» – привнесённого самим наблюдателем, то есть того, что не имеет отношения к ситуации. Через эти предпосылки (они же шаги метода) можно было подойти к услышанию сущностного. Но даже при такой дисциплинирующей процедуре получения знания статус его радикальным образом менялся – это знание действительно могло быть сущностным, то есть максимально глубоким и полным; по сути, оно могло быть исчерпывающим знанием, но – только на данный момент, здесь и сейчас.

Феноменология заставила измениться сам идеал рациональности. В классическом идеале рациональности знание признавалось научным при условии, что оно обладало характеристиками константности, непреложности, неизменности. В новой, неклассической парадигме ценность знания как научного не снижалась, если оно было каждый раз новым. Теоретическим считалось обобщённое знание, сила теории задавалась критерием

широкости предсказания. В неклассической парадигме получило научный статус точечное знание, описывающее объект в модусе «здесь-и-сейчас». Знание лишалось своих самых важных характеристик – надёжности и воспроизводимости. Феноменологическая скромность превратилась из бытовой характеристики в специальный термин, обозначающий установку ответственности за своё радикально субъективное видение. Так, благодаря Гуссерлю, появился известный тезис, который он назвал феноменологической установкой: всё, что мы схватываем с помощью интуиции, является вполне законным источником для познания. Интуитивно прочувствованное, схваченное мы должны воспринять как реальность – реальность от органов чувств. Искусство заключается в том, чтобы ухваченное интуитивно воспринять таким, каким оно себя являет, показывает, ничего не приписывая и учитывая только то, что себя показывает, со всеми ограничениями. Феноменолог ничего не выводит дедуктивно, он не имеет права предполагать, додумывать, если объект сам не «говорит» о себе чего-то. Поэтому феноменологу часто приходится говорить: «Этого мы не знаем».

Границы феноменологического услышания проявляются также и в другом. Моя интуиция что-то говорит мне, и я соотношу при этом с собой. Я ссылаюсь на себя и, как феноменолог, не говорю при этом: это есть так. Я могу сказать: у меня сложилось впечатление, что это так, однако я могу ошибаться. Очень скромная и одновременно ответственная позиция. Это одна граница. Другая граница – граница временная. Я могу лишь сказать: «Сейчас это так. И я не знаю, как это будет завтра». Это и имеется в виду, когда вслед за Э. Гуссерлем говорим, что вещь может быть воспринята «только исключительно в тех границах, в которых оно себя показывает». Почему мы так подробно описываем это в статье? Потому что из практики психологической работы с человеком как целостной личностью мы знаем: человек меняется, он не может быть познан раз и навсегда, то есть, по сути, не может быть объективирован. Но тогда как сделать эту практику объектом научного поиска? В этом нам поможет обзор развития идей Гуссерля его гениальными учениками – Мартином Хайдеггером и Максом Шелером. Шелер специализировался на феноменологии ценностей, он создал феноменологическую аксиологию. Он использовал феноменологический принцип беспредпосылочности восприятия для создания типо-

логии ценностей. Феноменология позволяет увидеть сущностное в том случае, если мы смотрим на свой объект без какого-то намерения, практической цели, то есть не выделяем его отдельных аспектов. Способность и готовность так смотреть на мир Шелер обозначил термином «установка духовного видения»: «В первую очередь феноменология не есть ни имя для новой науки, ни слово, заменяющее слово «философия», но имя, обозначающее установку духовного видения, при котором человек получает возможность видеть и переживать нечто, что без такой установки осталось бы от человека скрытым: именно царство «фактов» особого рода. Я говорю установка, не метод». Шелер [11] делит ценности на практические и внутренние. За каждой категорией стоит свой тип отношений между субъектом и объектом. В первом случае – это отношения владения, использования, во втором – то, что М. Бубер назовёт «Ты-отношением». Идеи Шелера о порядках ценностей – *ordo amoris* – позднее будут использованы Э. Фромом и А. Маслоу в своих концепциях в форме дилеммы «иметь или быть» и понятия метапотребностей. Именно применение феноменологического метода к проблемам человека открыло в двадцатом веке методологический ход к исследованию духовных переживаний. По Шелеру, феноменологическую установку можно описать как отдачу себя в рассмотрение вещей, а именно – в то, что я от этих вещей получаю в восприятии, в то содержание, которое я получаю при рассмотрении вещей. Ты отдаёшь себя содержаниям своего восприятия, отдаёшь себя тому, что воспринимаешь. Важно то, что это, прежде всего, эмоциональная отдача своему восприятию, погружение с помощью чувств. Шелер усматривает ни на что не похожую активность личности: человек может совершить такого рода отдачу, только глубоко открывшись. И при этом он уже внутреннее подготовился, прошел определённую работу, в результате которой доверяет надёжности, твердости, прочности, несокрушимости всего того, что есть, он верит, что реальность устоит, выдержит его взгляд, не исчезнет от взгляда. Кроме доверия миру, в этом также есть очень глубокое доверие и себе самому. Для этого нужно также и мужество: отпустить себя от самого себя, и в этом любящем движении к миру уйти от себя: я в этом движении могу отиться другому (объекту, ситуации). Это – то же самое, что мы делаем, когда слушаем музыку, или когда наслаждаемся ландшафтом. Мы отпускаем себя от наших мыслей, от наших ожида-

ний, страхов и позволяем вещам действовать на нас. И сердцем следуем за движением облаков или за музыкой. Сущее не оставляет нас равнодушным, оно нас трогает и изменяет. Мы становимся одним целым с сущим. Феноменология и у Шелера – радикально субъективный способ познания, в противоположность полюсу объективирующей позиции естественных наук.

Другим учеником Гуссерля был Мартин Хайдеггер, он специализировался на феноменологии бытия. Метод узрения сущностного он применил для понимания не зависящих от опыта, докультурных оснований человеческой жизни, обнаружив в качестве таких общечеловеческих закономерностей экзистенциалы – определённые переживания человека в ситуации, которые ставят перед ним задачу. Его феноменология для современной экзистенциальной психологии и психотерапии сегодня даже более важна, чем феноменология Шелера.

В XX в. феноменология оказала революционное воздействие на философию, науку и даже искусство в двадцатые годы. В середине века метод стал важной составляющей гештальт-терапии, превратился в недирективную терапию К. Роджерса, в 70-80-е гг. возродился уже как метод эмпирических исследований, стал развиваться в гуманитарных науках. Настоящий феноменологический бум начался в 90-е гг. XX вв. как в эмпирических исследованиях, так и в психотерапевтических практиках. Однако во многих университетах по-прежнему считается: то, что нельзя объективировать, то есть исследовать объективно, – это не может относиться к науке. Обобщая и систематизируя взгляды различных авторов, работающих в данном направлении, можно сформулировать несколько базовых положений феноменологической психологии:

- 1) рассмотрение переживания как центрального психологического феномена;
- 2) интерес к анализу смысла, способов видения и понимания человеком мира;
- 3) признание принципов беспредпосыплючности и очевидности в качестве отправных пунктов эмпирических исследований и построения теории;
- 4) дескриптивный подход к исследованию психологических явлений;
- 5) использование субъективных отчётов испытуемых как основного источника данных исследования;
- 6) использование методов качественного исследования (преимущественно – ин-

тервью и анализа документации) и процедур анализа качественных данных.

2. Благодаря методу в поле зрения науки появляются новые области феноменов.

Макс Шелер писал: «Существует опыт, предметы которого остаются для «рассудка» совершенно недоступными; для которых он также слеп, как ухо и слух – для красок. Но такой род опыта делает доступным нам подлинные объективные предметы...» [11]. Вместе с феноменологией появилась экзистенциальная философия и экзистенциальная психология. Целый ряд идей и принципов феноменологии стал неотъемлемой частью экзистенциальной психотерапии (Р. Мэя, Р. Лэйнга, Дж. Бюджентала, Ф. Бьютендика, Э. Кина, Д. Крюгера, А. Лэнгле, Э. Спинелли и др., Э.ван-Дорцен).

Без феноменологии не было бы и экзистенциальной философии и психологии. Экзистенциальный способ мышления следующий: совершенно не важно, можем ли мы доказать объективное существование внешнего мира. Гораздо важнее для человека решить другую задачу – как справляться с собственной жизнью. Даже если мы осознанно откажемся от притязаний на объективное познание, мы сможем заниматься тем, что для нас важно – решать задачи, которые «мы себе не заказывали»: существует объективный мир или нет, я испытываю отчаяние, страх, радость, удовлетворение и гордость, горе и растерянность. Скромная позиция в отношении познания не мешает человеку хорошо обходиться с собственной жизнью. Объектом интереса науки становится бытие отдельного человека. Этот дух экзистенциальной философии перешёл в экзистенциальную психологию личности и психотерапию. Предметом науки стали субъективные переживания человека перед лицом жизненных задач, с которыми он сталкивается; при этом акцент делается именно на переживаниях, а обобщения и абстракции остаются в роли вспомогательного знания. Это требует мужества и человеческой скромности – видеть задачу науки в том, чтобы информационно обеспечивать процесс формирования человеком собственной жизни. Феноменологическая психология, таким образом, – не ёщё один раздел психологии, а совершенно иной подход. В нём в поле зрения попадает единичное и неповторимое.

«Первичный», феноменологически постигаемый опыт бытия личности представлен такими онтологическими структурами, как переживания свободы, стремления к смыслу, ответственности, любви, справедливости,

добра, зла и др.

Но наиболее ценным, на наш взгляд, является вклад В. Франкла, создавшего логотерапию и экзистенциальный анализ. В рамках этого подхода, получившего впоследствии название «третьей венской школы психотерапии» (первой светской школой считается психоанализ Фрейда, второй – индивидуальная психология А. Адлера.), удалось фундировать и подойти к описанию Person. В структурной антропологии экзистенциального анализа человек описан как единство тела, психики и персонального духа. Франкл [12, 125] выбрал для схематического изображения этого модель трёх измерений, которые, образуя трёхмерное пространство, представляют собой единство. В такой картине человека сущность человека видится в вертикальном измерении – Person. Психодинамика и телесность тоже отражают человеческое бытие, но не являются специфически человеческими. Person является основой для аутентичного соотнесения себя с собой и с другими. Франкл называл её «свободным в человеке» [12, 145]. Человек живёт сущностно, только когда он пытается реализовать свою свободу. Он вносит себя в процесс обмена с миром, чтобы актуализировать свой потенциал свободы. Он может быть впечатлён миром и дать пространство своему переживанию, в соотнесении с собой он выносит суждение и занимает позицию (по отношению к данностям и событиям), ответственно принимает решения и пытается их реализовать, учитывая при этом имеющиеся в реальности возможности. Эти три собственно человеческие способности – быть затронутым миром, понимать свои впечатления и в соотнесении с собой, на основании этого понимания, принимать решения и действовать, внося, таким образом, себя в мир – тоже имеют в своём основании феноменологию. Но в способности принимать решения и действовать человек в своей свободе уже больше, чем феноменолог, в решении и действовании он превосходит феноменологию.

Если мы хотим обратиться к сущности человека и заняться, например, не только телом и психодинамикой, выученным поведением и пережитыми травмами, психопатологией и т. д., тогда в консультативной или терапевтической беседе или в исследовании мы обращаемся к Person, то есть к той инстанции человека, которая принимает решения и, тем самым, осуществляет свободу. Не только феноменологическая психология ищет доступы к личностному. Теория де-

ятельности через разделение мотива и цели показывает различие собственно смыслового и целевого уровней регуляции деятельности. Немало подходов исследуют продукты деятельности и творчества личности, произведения искусства, артефакты, созданные человеком, в психотерапии хорошо развит так называемый провокативный подход, построенный на конфронтации. Провокативный подход (в широком смысле) осуществляется через прямое заговаривание о тематике, пробуждение интереса, провоцирование, конфронтирование, объяснения и т. д. Это наиболее часто встречающаяся форма, в которой пытаются заговорить с Person в повседневной жизни (‘pro-vocare’ = «вызывать», «звать», «кликаль»). При данном способе действия отношения хотя и устанавливаются, но человека всё-таки оставляют одного, предоставленного самому себе – он «там у себя», – и это относительно легко может вызвать защитные реакции.

В феноменологической психологии мы, прежде всего, «...предоставляем Person пространство. Слушатель (Der leichteren Lesbarkeit halber wird das generische Maskulinum verwendet) отходит на задний план, чтобы другой в разговоре мог лучше «раскрыться», чтобы смогло показаться то, что волнует этого человека, что для него важно, что он чувствует, думает, каково ему с самим собой и в мире. Короче говоря: мы смотрим на то, что его делает тем, какой он есть. Мы интересуемся целостностью этого человека. Такая форма установления отношений позволяет преодолеть разделяющую дистанцию, возникает общее поле между слушающим и говорящим. Понимания мы пытаемся достичь благодаря феноменологии» [4]. Такой подход принят в гуманистических и экзистенциальных направлениях. В них внимание направлено на рост и становление человека, поэтому речь идёт о том, как он может развиваться и реализовать себя, то есть в большей степени быть самим собой, в большей степени быть Person.

3. Концепция Person.

Как мы можем знать о том, что иногда ведём себя в соответствии с собой, аутентично, а иногда – несвободно, вынужденно? Только по тем переживаниям, которые сопровождают поведение. Они глубоко личные и индивидуальные, но они знакомы каждому человеку. Жить в согласии с собой и с миром, – вот чего мы могли бы пожелать себе и другим. Субъективные переживания становятся критерием, позволяющим различить персональ-

ное и неперсональное в поведении человека. Но для научного анализа нам нужна концепция Person. И здесь возникает проблема. Самое первое феноменологическое впечатление о сущности человека – меняющееся, его нельзя зафиксировать и объективировать. То есть оно, «по определению», не может быть определено. И всё-таки в экзистенциальном анализе и логотерапии имеются удачные подходы к описанию Person. Остановимся на них подробнее.

1. Person – свободное в человеке.

Речь идёт не об установленном, зафиксированном, а о возможности того, каким я могу быть. Я всегда стою перед выбором в отношении самого себя. Person – это возможность. Person – это духовное измерение человека. Духовное изначально является „свободным“. Так как Person является духовным, она свободна. Свободное действует сквозь психофизическое, просвечивает, звучит “сквозь”. Одна из гипотез о происхождении понятия – от латинского “per se uno” – звучащая сквозь. В самом деле, в том, как человек ведёт себя, обходится с вещами и людьми, с собой и своей жизнью, как бы просвечивает его сущностное. Не только совершённые поступки, даже сделанные человеком вещи отражают свет его Person. Или отсутствие этого света.

Если Person есть свободное, то его нельзя удержать, оно всегда больше, чем то, что мы о нём знаем или можем о нём сказать (Ясперс), и, по своей сути, оно позволяет человеку всегда мочь быть другим. В дневниках Л.Н. Толстого есть замечательная цитата: «Одно из самых обычных заблуждений состоит в том, чтобы считать людьми добрыми, злыми, глупыми, умными. Человек течёт, в нём есть все возможности: был глуп, стал умён, был зол, стал добр и наоборот. В этом величие человека. И поэтому нельзя судить человека. Какого? Ты осудил, а он уже другой. Нельзя и сказать не люблю: ты сказал, а оно другое». Франкл писал: «Всё, что мы говорим о Person, касается, собственно говоря, не её, а того, чем она была прежде. Так как она свободна, она представляет собой способность всегда также мочь быть другой». Следовательно, а) она может удивить; б) она непредсказуема; в) нельзя говорить о ней, а только к ней (встречать).

2. Person обнаруживается через действия Я, это то, что говорит, что произносит Я.

Person – это способность быть «Я». Благодаря Person я являюсь субъектом, то есть автором осуществляемых мной действий. Несмотря на свою открытость и способность впе-

чатляться и изменяться, Person переживает себя постоянно как идентичную самой себе (аутентичность). Достижение аутентичности вновь и вновь осуществляется через внутреннее согласование впечатлений с собой. Person – не что-то, не оно, это всегда Я или Ты.

3. Person – это говорящее во мне и ко мне.

Мы, как Person, находимся в постоянном диалоге с миром и с другими Person. Бытие-Person – это в такой же степени диалог с самим собой: мы находимся в постоянном внутреннем разговоре, когда мы переживаем себя как аутентичного.

4. Невозможность объять Person.

Таким образом, Person – понятие экзистенциального анализа для обозначения духовного измерения человека и его способности к экзистенции. Person (ноэтическое измерение) определяется у Франкла как “свободное в человеке”. Он ставит Person на полюс, противоположный по отношению к каузально-детерминированному психофизическому, которое по определению является несвободным в человеке. В понимании Франкла, между Person и психодинамикой (психическим) имеется различие в сущности. Это различие даёт способность к самодистанцированию. Занять дистанцированную позицию – именно это создаёт внутреннюю свободу, а возможный благодаря этому внутренний диалог открывает пространство для интимности и интуитивного чутья на правильное, которое Франкл определяет как совесть.

Со своей концепцией „оппонирующего Духа“ Франкл продолжает традиции М. Шеллера [12; 13]. Свобода Person хотя и возникает из оппонирующей обстоятельствам „свободы от“, однако воплощает себя (экзистенциальная исполненность) лишь в „свободе для“ – в превосходящем себя самого, ответственном обмене с миром. Самотрансцендентность – антропологическая особенность человека, благодаря которой он полностью отдаётся ценностям в мире и так обнаруживает смысл своей жизни и формирует себя как личность.

Свобода и непостижимость Person в конечном итоге основывается в совести как самой большой глубине, коренящейся в духовном бессознательном. Своё расширение и смещение акцентов концепция Person получила благодаря А. Лэнгле [6], который исходит из понимания Person как „говорящего во мне“. Центральным моментом становится не оппонирующая свобода, а способность к Диалогу, в котором осуществляется присущая Person открытость и формируется Я как

двойная соотнесённость: с собой и с миром.

Мы достигаем сущностного в человеке благодаря Встрече. Инструментом встречи является диалог. И в эмпирико-феноменологических исследованиях, и в психотерапии, где методом становится идеографический анализ отдельного случая, условием получения доступа к персональным переживаниям личности становится построенный на доверии диалог между исследователем и испытуемым, в котором имеется феноменологическая установка «понять человека из него самого», из его собственной перспективы, из его собственной логики.

3. Проблема этического релятивизма и смена парадигм мышления в XX в.

Феноменологическая перспектива в психологии личности ещё и потому является наиболее ресурсной для дальнейшего развития психологии, что снимает непростую герменевтическую проблему и связанные с ней проблемы этического релятивизма.

Начиная с 60-х-70-х гг. двадцатого века в европейском научном сообществе утверждается философская методология постмодернизма. Она оформилась, с одной стороны, как следствие развития методологии модернизма, особенно в физике, где на первый план в понимании реальности выходят «принцип неопределенности», «теория относительности» и «теория хаоса», и, с другой стороны, – как реакция на крах политических программ модернизма, которые, помещая «прогресс» впереди всех других ценностей, привели к ужасам Второй мировой войны.

Для постмодернистского мировоззрения характерна установка на невозможность описания мира в его целостности с помощью общих универсальных теорий, которые претендуют на истинное, единственное верное знание о действительности. «Когда этот метадискурс прибегает эксплицитным образом к тому или иному «великому рассказу», как например, о научной познаваемости мира, диалектике Духа, герменевтике смысла, эманципации трудащегося субъекта или росту благосостояния, то науку, которая соотносится с ним, в целях самолегитимизации решают назвать «модернизм». Упрощая до крайности, мы считаем «постмодернизмом» недоверие в отношении метанarrативов... Наша рабочая гипотеза состоит в том, что по мере вхождения в эпоху, называемую постиндустриальной, а культуру – в эпоху постмодерна, изменится статус знания. Оно по-прежнему будет иметь большую цену, как информационный товар, усиливающий

индустриальную мощь, но без этих метанарративов – мы должны их исключить...», – формулирует центральное положение постмодернизма Жан Франсуа Лиотар [3].

Модернистский поиск абсолютных истин философски ненадёжен, по мнению представителей постмодернизма, поскольку всё наше знание принципиально оформлено в виде специфических лингвистических структур, или «текстов». Как утверждает Ж. Деррида, лингвистическое означающее не может соотноситься с чем-то, что существует в реальности, поскольку неизбежен отрыв знака от его онтологического содержания. И поскольку любое знание представляет собой систему взаимосвязанных означающих, оно может быть верным только внутри этой системы; но его правильность или ложность не может быть установлена, если мы выходим за пределы данной системы означающих. В этой связи Ж.-Ф. Лиотар полагал, что научное знание как система означающих не более «истинно», чем любая другая система означающих [3].

Таким образом, в постмодернизме утверждается философский релятивизм – идея об относительности любой теории, и, одновременно с этим, плюрализм – допущение сосуществования и равнозначности множественных описаний реальности. Признание огромной творящей силы словесной конструкции, с точки зрения методологии гуманитарных наук, приводит к тому, что язык превращается в единственную реальность, почти не связанную с реальностью, объективно существующей, а анализ онтологических структур мира заменяется анализом текстов. С объявлением неоднозначными понятий истины, веры и добра постмодернистский проект культуры превращается в культуру без ценностных универсалий [10].

«Согласно концепции В. Франкла, духовное бытие человека, или экзистенция, находится за пределами системы лингвистических означающих как трансцендентная им величина. Экзистенция, бытие личности, – это не то, что человек «имеет», но то, что он в своей глубинной сердцевине «есть». Причастность человека миру, прежде всего, переживается, и только потом рефлексируется и оформляется в словах. Подобные дологические переживания, представляя собой реальность, лежащую за словами, онтологически и онтически предшествуют языку, в котором получают свою объективацию» [10, 18].

Следовательно, психология благодаря феноменологическому методу может теперь

«прорваться к духовному бытию через заслоняющие его бастионы языковых и понятийных конструктов и преодолеть постмодернистскую утрату реальности, вернув миру и человеческому бытию его онтологическую основу посредством экспликации метанарративного довербального опыта личности» [10, 20].

Из всего сказанного можно сделать ряд выводов. Феноменологическая перспектива открывает для психологии личности пути решения актуальных проблем. А именно:

1) как нередукционистски подойти к исследованию сложных человеческих переживаний, например, той самой совести, которая не формируется методом интериоризации? Эти сложные переживания не обязательно объяснять, но обязательно описывать, чтобы понимать. В этих описаниях и анализе, построенным на описаниях, испытывает большую нужду и современная социология, и социальная психология, и психология управления, и, конечно, психотерапия;

2) если до середины XX в. критерием правильного в психологии личности выступало осознанное, то сегодня (благодаря, в частности, логотерапии Франкла) сознание больше не является сущностным признаком человеческого. Теперь мы получили основания для дифференциации поведения и мышления на персональное и защитное, психодинамическое. Так преодолевается этический релятивизм психологии личности. Исследования копинговых реакций (неперсональных способов поведения), наряду с по-настоящему человеческим поведением (когда человек может быть Person), имеют теперь под собой хорошо оформленную методологию и могут стать источником новых глубоких знаний о природе человеческой личности;

3) не нужно повторять, насколько важно сегодня установить связи между академическими исследованиями человека и практической психологией, психотерапией и практикой консультирования. Это позволит поднять уровень самой психологической практики.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гуссерль Э. Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философии. Философия как строгая наука. Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000.
2. Кривцова С.В. Виктор Франкл и Макс Шелер. Проблемы феноменологической аксиологии //

- Проблема смысла в науках о человеке. Материалы международной конференции. М.: Смысл, 2005. С. 74-83.
3. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб.: Алетейя, 1998.
4. Лэнгле А. Воспринимать то, что затрагивает. Феноменология в практике экзистенциального анализа // Экзистенциальный бюллетень, № 1. 2009.
5. Лэнгле А. Экзистенциальная психология и психотерапия. Лекция 21 ноября 2008 года в МГУ. Альфрид Лэнгле в Москве. Видеофильм. Факультет психологии. МГУ, 2008.
6. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности / Науч. ред. Кривцова С.В. М.: Генезис, 2005.
7. Лэнгле А. Экзистенциальный анализ – найти согласие с жизнью // Московский психотерапевтический журнал, № 1. 2001. С. 5-23.
8. Поппер К. Логика и рост научного знания. М.: Прогресс, 1983.
9. Тихонравов Ю.В. Экзистенциальная психология. М.: ЗАО «Бизнес-школа Интел-Синтез», 1998.
10. Уколова Е.М., Шумский В.Б. Виктор Франкл. Творческое наследие на фоне культуры // Экзистенциальный бюллетень, №2. 2010.
11. Шелер М. Избранные произведения/Пер. с нем/сост., пер., науч. ред. Денежкина А.В. М.: Гнозис, 1994.
12. Frankl V.E. Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. Bern: Huber, 1984.
13. Wicki B. Die Existenzanalyse von Viktor E. Frankl als Beitrag zu einer anthropologisch fundierten Paedagogik. Bern: Haupt, 1991.

УДК 159.9(091)

Зарипова Л.З.

Пермский государственный классический университет

РАЗВИТИЕ ИДЕИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ: ИСТОРИЯ ПРОБЛЕМЫ*

Аннотация. Статья посвящена малоизучаемому периоду в исследовании идеи индивидуальности в России – рубежу XIX –XX вв. Как свидетельствует библиографический анализ, указанная тематика в отечественной психологии затрагивалась, прежде всего, в контексте общенациональной проблемы Человека.

Показано, что учёные разных методологических направлений раскрывали индивидуальность через содержательные, структурные и динамические составляющие; обнаруживается понятийная близость терминов «индивидуальность», «индивиду», «личность», «характер».

Ключевые слова: индивидуальность, индивид, личность, человек.

L. Zaripova
Perm State University

THE DEVELOPMENT OF THE IDEA OF INDIVIDUALITY IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE IN RUSSIA: THE HISTORY OF THE PROBLEM

Abstract. The article illustrates a little studied period of the researching of the idea of

individuality on the boundary of 19-20 centuries in Russia. As a bibliographic analysis evidences, the given scientific theme in domestic psychology has been discussed in the framework of common scientific problems of a Man.

It is shown, that the scientists of different methodological orientation understood individuality through substantial, structural and dynamic components. The conceptual affinity of the terms «individuality», «individual», «personality» and «character» is revealed.

Key words: individuality, individual, personality, character, man.

Современное состояние проблемы человека в целом в философской и психологической науке оценивается как кризисное. Психология пытается определиться в отношении к понятию «человек», переосмыслить его. Обращение к вопросу о человеке, его сущности актуализировало и проблему индивидуальности [4, 279]. Данная проблема становится объективно острой и в силу роста человеческого фактора [6, 247].

Целью данной статьи является освеще-

* © Зарипова Л.З.

ние и анализ проблемы индивидуальности, научных поисков её решения в психологической мысли России рубежа XIX – XX вв.

В развитии знаний об указанной проблематике определённое, значительное место может занять восстановление картины её становления, характеристика концепций авторов отдельных исследовательских направлений в их исторической реконструкции, рассмотрение некоторых основных черт и тенденций в отечественной психологической науке.

Так, мощную линию в психологии довоенного периода составило естественнонаучное направление, утверждающее объективный и причинный психологический методы исследований [3, 17].

Переход русской экспериментальной психологии в новое русло (отведение от материалистических идей, подчинение идеалистическим концепциям) был осуществлён Г.И. Челпановым [2; 5].

Характеризуя период конца XIX – начала XX вв., отметим, что наддисциплинарный статус идеи человека, личности, индивидуальности обусловлен присутствием в истории русской философской и социологической мысли основных категорий и способов интерпретации этих феноменов, задающих ценностное и предметное содержание для конкретных научных дисциплин.

Исторический контекст оказывал прямое и косвенное влияние на способы существования, презентацию и трансформацию данных идей, на их переосмысление, теоретическую, методологическую и эмпирическую трактовку, на смену основных теоретических концепций человека, личности и индивидуальности. Ко второй половине XIX в., таким образом, уже чётко обозначились два направления в изучении человека. Первое связано с естественнонаучным пониманием человека (Н.Г. Чернышевский, М.А. Бакунин, И.М. Сеченов и др.). Второе направление связано с традициями русского идеализма (К.Д. Кавелин, В.С. Соловьев, Г.Г. Шпет и др.). Фактически на протяжении последующих десятилетий эти два направления находились в противостоянии [10, 21–22].

Индивидуальность с позиции М.М. Троицкого (1835 – 1899).

К идее *индивидуальности* с точки зрения философских, социально-исторических направлений обратился М.М. Троицкий, представитель течения, соединявшего позитивистские установки с религиозно-философским учением православной церкви.

Предметом психологии автор считал явления *духа* и находил возможным их научное исследование, в то время как сущность духа объявлял непостижимой для науки и относил к области веры. Дух может быть предметом собственного наблюдения, и в это время он называется психическим явлением. Единственный принимаемый им метод – индуктивный, интроспективное наблюдение сознания [3, 19–20].

К общим свойствам духа Троицкий относил *условность, относительность и рефлексивность*. Условность, по его мнению, – это образование психических фактов. Исследователь выделял три рода условностей (зависимостей), действующих в психической жизни, – *внутреннюю, внешнюю и органическую*. Внутренняя условность – история индивидуального развития; внешняя – общественно-историческая; органическая – история развития человека как организма. Понятие *личности* он связывал с внутренней условностью, индивидуальной историей человека. Именно внутреннюю, личную условность, или *индивидуальность*, Троицкий считал первичной, общественную – вторичной. Таким образом, мы видим интерес автора к структурным компонентам психических явлений и индивидуальности как значимой составляющей, в которой особенно подчёркивается свойство развития, движения, то есть динамические особенности.

Вместе с тем *личность*, с позиции учёного, – это «определённое, индивидуальное последствие определённой суммы условий и причин, данных в психических фактах собственного существования каждого человека» [13, 85–86]. Личность также заключает психическую самостоятельность человека, живущего в обществе: «личность означает характер индивидуального психического существования человека, зависимость человека от себя самого себя, или его индивидуальную психическую самостоятельность и свободу от последнего» (М.М. Троицкий) [13].

Автор говорит о зависимости индивидуального сознания от психических влияний тех общностей людей, в которые входит индивид. Несмотря на некоторую «борьбу и противостояние» индивидуального и общественного в человеке, первичность «личностных законов», движущими силами развития личности (и общественности) является их взаимодействие [3, 25].

Понятие *индивидуальность* автор употребляет преимущественно как «индивидуальность человека», «животная индивиду-

альность человека», или «индивидуальность организма», связывает с понятием «рода». Так, учёный пишет: «... животная индивидуальность человека может быть обращена, например, в орудие сохранения его личности и... рода...». Термин «личность», как правило, употребляется в социальном контексте, в связи с понятиями общественности и государственности; также «личность – орудие сохранения общественности» [3, 294].

Таким образом, можно проследить связь понятий «личность» и «индивидуальность», и вместе с тем отметить сложности их непосредственного соотношения. С одной стороны, «индивидуальное» близко к «индивидуальному», с другой стороны, проявляется в личностном, социальном; категория *личность* раскрывается через историю индивидуального развития и существования человека, однако видится более объёмной и масштабной, включающей *индивидуальное*. Автор раскрывает *индивидуальность* через содержательные, структурные и динамические составляющие.

Взгляды В.М. Бехтерева (1857 – 1927) на проблему индивидуальности. Психологическая наука в рассматриваемый период становится всё более интересна и психофизиологическому, естественнонаучному направлению, и также набирает всё больший вес в науке. В частности, она становится предметом специального изучения В.М. Бехтерева. В начале XX вв. он создаёт объективную психологию, в которой на основе объективных исследований человека предлагает новую систему понятий психологии, новую терминологию [3, 27; 5, 243].

В личности, с позиции В.М. Бехтерева, кроме *объединяющего* начала, следует принимать и *направляющее*, которое руководит мыслями, действиями и поступками человека. *Личность* как понятие также содержит в себе и активное отношение к окружающему миру, основанное на индивидуальной переработке внешних воздействий.

Согласно автору, личность с объективной точки зрения «...есть психический индивид со всеми его самобытными особенностями, или иначе, самодеятельная особь со своим психическим укладом и с индивидуальным отношением к окружающему миру» (В.М. Бехтерев) [1]. На наш взгляд, это в позиции учёного характеризует человека со стороны его индивидуальности.

Бехтерев также разрабатывает собственную типологию личности. Основным делением индивидуальных особенностей личности должно быть, согласно мнению учё-

ного, относительное развитие органических или социальных психорефлексов, благодаря чему все личности могут быть разделены на альтруистов и эгоистов. В дальнейшем выдигаются те или другие частные особенности личности. Ещё более частная характеристика личности допускает выделение типов: *деятельных, пассивных, аффективных и рассудочных*, хотя в этих определениях в значительной мере затрагиваются уже вопросы темперамента [1, 399]. И эта динамическая характеристика тем или иным образом указывает на тематику индивидуальности и проблему темперамента как её структурную составляющую.

Вместе с тем Бехтерев выделяет «общий мировой закон» – закон индивидуальности, характерный, впрочем, для органического, неорганического и надорганического мира (социального). В постоянной изменчивости форм есть нечто такое, что не уничтожается, а, наоборот, сохраняется в форме основных свойств, характеризующих определённую индивидуальность. Также, определяя индивидуальность человека, учёный пишет: «как бы человек не изменялся с возрастом, он останется определённым лицом с его характерологическими чертами». В основе любой личности лежит индивидуальная самодостаточность [1, 345].

Итак, в психологической теории В.М. Бехтерева определённое место отведено идеи индивидуальности, которая рассматривается в общенаучном, биологическом, физико-химическом и социально-историческом аспектах. Можно наблюдать некоторое смешение терминов «личность» и «индивидуальность». Индивидуальность является изначально данной человеку, появляется «раньше личности». Это базовое понятие, которое однозначно нельзя назвать самодостаточным, чаще используется не самостоятельно, а вкупе с другими категориями, в частности, «индивидуальная самодостаточность», «закон индивидуальности»; индивидуальность раскрывается через такие понятия, как, например, темперамент. Согласно позиции учёного, *индивидуальность* – более широкая категория, проявляющаяся как на *индивидуальном*, так и на *личностном* уровне. Автор также останавливается на *структурной, динамической и содержательной* сторонах индивидуальности.

Понимание индивидуальности в работах А.Ф. Лазурского (1874– 1917). А.Ф. Лазурский занимает видное место в психологической науке рубежа XIX – XX вв., в том числе в связи со вниманием к проблемам лич-

ности и индивидуальности [5, 231].

Под термином *личность* А.Ф. Лазурский понимал сочетание более или менее постоянных привычек, наклонностей, качеств, унаследованных, приобретённых или самостоятельно воспитанных [7].

Чтобы определить, какое наполнение имеют в представлении Лазурского понятия *индивидуальности, личности и характера*, необходимо раскрыть содержание таких категорий, как *наклонности, качества и привычки* как их составляющих.

Наклонности и душевые качества, с точки зрения А.Ф. Лазурского, – это возможность неоднократного повторения у наблюдаемого лица определённой стороны того или иного душевного процесса [7]. В большинстве случаев понятия *наклонность и качества* как структурные элементы понятий *личности и характера*, с позиции исследователя, были синонимичны. Всё это указывает на то, что *личность*, в его представлении, – это индивидуальное сочетание определённой группы качеств, наклонностей, привычек, а *характер* – это тоже индивидуальная совокупность наклонностей. И *личность*, и *характер* – психические образования, содержательно близкие понятию «индивидуальность» [6].

С точки зрения учёного, «индивидуальные особенности личности известны под названием *характера*, по отношению к которым имеются уже многочисленные классификации» (А.Ф. Лазурский). В более поздних работах А.Ф. Лазурский вскользь упоминает о *характере* как одной из основ личности (вторая – *темперамент*), определяя её как *совокупность основных психических черт, индивидуальную для каждого человека*.

В целом, несмотря на разнообразие формул, в работах А.Ф. Лазурского, опубликованных в ранний период, обнаруживается содержательная идентичность понятий «личность» и «характер» как некоторых индивидуальных образований. Исследования более позднего периода демонстрируют скорее синонимичность только понятий «индивидуальность» и «личность» [6; 7; 8].

Индивидуальность, таким образом, – определённая вариативность личности, личностных образований, таких, как *характер* и *темперамент*; это специфика и своеобразие «индивидуальных» сочетаний многообразия качеств, привычек и наклонностей человека. Автор склонен к структурному, содержательному описанию личности и индивидуальности.

Таким образом, в понимании индиви-

дуальности на рубеже XIX-XX вв. можно видеть интерес учёных к компонентам этой категории, структурным, содержательным и динамическим составляющим, элементам индивидуальности, типологиям и классификациям. Другой тенденцией можно назвать лишь косвенное обращение к проблеме индивидуальности, изучение ряда особенностей индивидуальности или обращение к тематике индивидуальности через исследование личности, человека и т. д.

Так, все работы по исследованию индивидуальных различий в период с конца XIX до середины 30-х гг. XX в. условно можно разделить на две группы. К первой относятся исследования, авторы которых разрабатывают отдельные вопросы индивидуальных особенностей, формулируя их как собственно проблему индивидуальности [9, 247]. Такими исследованиями занимались П.П. Блонский, И. Гвоздев, К.Н. Корнилов и др.

Ко второй группе относятся работы, в которых проблема индивидуальности ставилась косвенно, в рамках других исследований. Например, А.И. Сырцов изучал «внутренний мир человека», В.Я. Вайнберг исследовал «схему» компонентов личности и т.д. [6, 248]. А также это исследования, касающиеся и психологии личности (В.М. Бехтерев, А.И. Граборов, А.Ф. Лазурский и др.), и характера (П.М. Зиновьев, А.Ф. Лазурский, Н.О. Лосский и др.), и развития ребёнка (М.С. Бернштейн, Л.С. Гешелина и др.). А также это исследования, где объектом выступали: *человек* (Н.П. Гундобин, А.А. Дернова-Ярмоленко, И.Л. Стычинский и др.), *организм* (Л.С. Гешелина, С.А. Керенский, П.П. Эминет и др.), *анатомо-биологические особенности* (И.А. Арямов, А.А. Матушак и др.), *поведение* (А.Н. Граборов (1930) и др.). Эти исследователи, разрабатывая иные проблемы, затрагивали и решали проблему индивидуальности.

Вместе с тем, в трудах некоторых исследователей того времени (А.Н. Бернштейн, Н.О. Лосский, А.П. Нечаев, А.И. Сырцов и др.) обнаруживается содержательная близость терминов «индивидуальность», «личность», «характер» [7, 20].

Кроме того, изучение проблемы индивидуальности в этот период велось по двум параллельным направлениям.

Первое сосредоточено на исследовании компонентов индивидуальности (то есть собственно её структуры), *второе направление* посвящено созданию типологий индивидуальности.

1. Наиболее ёмким и определённым, с точки зрения С.С. Жиндеевой, является **первый пласт** исследований. Так, в отечественной психологии конца XIX – начала XX вв. одним из доминирующих подходов к рассмотрению структуры индивидуальности было понимание её как *совокупности двух констант – соматики и психики*. В таком ракурсе структуру индивидуальных различий рассматривали М.Я. Басов, А.С. Вирениус, А.А. Дернова-Ярмоленко, П.М. Зиновьев и многие другие исследователи [6, 249].

Большой круг исследователей, понимавших индивидуальность как *совокупность соматического и психического компонентов*, свои взгляды основывали на признании доминантной позиции *телесного компонента индивидуальности* над *психическим*. Для многих учёных того времени соматический компонент в структуре индивидуальности – это «*конституция*», причём под этим термином подразумевалась не только телесная конституция, но и особенности строения и функционирования нервной системы, желез внутренней секреции, головного мозга и других физиологических процессов. Понимание психологами влияния всех этих характеристик на психическую индивидуальность человека, тем не менее, не мешает им с большей тщательностью исследовать только одну из них.

Несогласие с такими взглядами на связь психического и физического в человеке высказывали И.А. Сикорский и Г.И. Челпанов. С их точки зрения, научная позиция, постулирующая одностороннее влияние некоторых соматических компонентов на психику, является неоправданной. У науки нет данных о весе и размере мозга великих людей до рождения или в первые дни жизни. Это один из примеров аргументов Г.И. Челпанова, который демонстрирует то, что связь психического и физического в человеке базируется на принципе взаимо обратимости телесного на психику и психического на соматику [6, 249].

В рамках этого подхода к изучению индивидуальности в отечественной психологической науке зародилась новая, не существовавшая до сих пор тенденция, в которой подвергался исследованию только соматический компонент, а именно изучалась скорость течения психофизических процессов (М.Я. Басов, Н. Тычино, А.П. Нечаев и др.). Эти учёные экспериментально доказали, что у каждого человека есть индивидуальная скорость течения психофизических процессов. В

этом мы можем видеть интерес учёных того времени к индивидуальным различиям.

2. Сущность **второго подхода** заключается в понимании *индивидуальности* как совокупности двух констант: *динамического* и *содержательного*. Первый компонент характеризует *психическую деятельность, психические процессы и состояния*, составляющие эту деятельность со стороны *темпа, ритма и интенсивности*. Второй – со стороны того, на что она *направлена*. Динамический компонент индивидуальности определяет то, как человек делает, а содержательный – что делает, включая сумму знаний.

Исследователи того периода уделяли особое внимание именно динамическим характеристикам индивидуальности. Большинство исследователей того времени вместо термина «*динамический компонент индивидуальности*» использовали другой, более распространённый в тот период (как и сейчас) – *темперамент*. Эти исследования велись в нескольких направлениях: 1) познание того, что представляет собой темперамент; 2) вычленение его элементов, характеристик; 3) создание классификаций темпераментов [6, 249].

Так, А. Токарский понимал *темперамент* как *эмоциональную характеристику человеческой жизни*, темперамент для него – это целостный неделимый компонент человеческой индивидуальности (наиболее стойкие постоянные настроения, чувствительный тон) [9, 1-2]. Однако «... ближайшее определение условий индивидуальных различий между людьми с той точностью, которой требует наука, даже более – надлежащее выяснение самих этих различий оказывается делом трудным» [12, 15]. Автор также считает, что исследование причин индивидуальных различий может идти двумя путями, в зависимости от двух вопросов, которые требуется решить: во-первых, следует определить, какие бывают темпераменты; во-вторых, определить, каковы причины их различия. Между тем сам темперамент, согласно А. Токарскому, обуславливает субъективное различие и отношение к одному и тому же явлению.

3. Наряду с существующими в отечественной психологической науке подходами к пониманию индивидуальности как совокупности соматического и психического, содержательного и динамического, разрабатывался **третий**, сущность которого заключалась в понимании структуры индивидуальности как *единства познавательных процессов* и

уровня знаний, опыта человека. Психологи, занимавшиеся изучением этой проблемы в таком ключе, создали большое количество разнообразных программ, планов, схем, с помощью которых исследовали «ребёнка», «учащегося», «личность». Они полагали, что важным показателем индивидуальности человека являются представления человека, его опыт и познавательные процессы. Исследование этих компонентов психики прослеживается в трудах А. Красногорского, А.Ф. Лазурского, А.П. Нечаева и других учёных. [6, 252-253].

Итак, в отечественной психологии рубежа XIX – XX вв. зародилось новое, выгодно отличающееся от сложившихся ранее, направление в изучении индивидуальности, сущность которого заключается в экспериментальном исследовании когнитивных и психофизиологических процессов, в практических изысканиях в области индивидуальности и служит доказательством индивидуальной неповторимости каждого человека [6].

Подводя итоги изучению идеи индивидуальности в истории отечественной психологической науки конца XIX – начала XX вв., стоит отметить, что она носила прежде общенаучный, междисциплинарный характер. Категория «индивидуальность» зачастую упоминалась в рамках проблем личности, раскрывалась авторами через содержательные, структурные и динамические составляющие. Исследователями данная проблема разрабатывалась по двум параллелям: как собственно проблема индивидуальности и в рамках других проблем. В трудах некоторых учёных того времени обнаруживается понятийная близость терминов «индивидуальность», «индивид», «личность», «характер». Обзорное изучение трудов отечественных исследователей, принадлежащих разным научным, методологическим направлениям, обнаруживает широкий спектр формулировок проблемы индивидуальности в России рубежа XIX –XX вв. Между тем учёными обозначается трудный характер исследования, выделяются определённые сложности в изучении феномена индивидуальности. Полученные данные свидетельствуют об обширной области исследования проблемы индивидуальности и направляют на дальнейшее его расширение и анализ.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бехтерев В.М. Избранные труды по психологии личности. В 2 т. Т. 1, Т. 2. Психика и жизнь. СПб.: Алетейя, 1999. 282 с.
2. Будилова Е.А. Философские проблемы в советской психологии. М.: Наука, 1972. С. 5-29.
3. Будилова Е.А. Социально-психологические проблемы в русской науке. Вторая половина XIX – начало XX века. М.: Наука, 1983. С. 3-50.
4. Весна Е.Б. Понятия «личность» и «индивидуальность» в понятийном пространстве, описывающем человека // Мир психологии. 1999. №4. С. 279-295.
5. Ждан А.Н. История психологии: от античности к современности: учебник для студентов психологических факультетов университетов. М., 2002. 512 с.
6. Жиндеева С.С. Изучение структуры индивидуальности в отечественной психологии конца XIX – середины 30-х годов XX века // Мир психологии. 2003. №3. С. 247-257.
7. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах. М., 1995.
8. Лазурский А.Ф. Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности. СПб.: Алетейя, 2001.
9. Малынина С.С. Проблема индивидуальности в отечественной психологии конца XIX – середины 30-х годов XX века [Электронный ресурс]: Дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01. – М.: РГБ, 2003 (Из фондов Российской государственной библиотеки).
10. Психология личности // Под ред. проф. П.Н. Ермакова, проф. В.А. Лабунской. М.: Эксмо, 2007. 653 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2005. 713 с.
12. Токарский А. О темпераменте // Вопросы философии и психологии. 1896. Кн. 1. Январь. С. 1-19.
13. Троицкий М.М. Наука о духе. Общие свойства и законы человеческого духа. В 2 т. Т. I. М.: Издание Н.А. Абрикосова, 1882.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ МОРАЛИ И НРАВСТВЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ*

Аннотация. в статье поднимаются проблемы современного состояния морально-нравственных принципов подрастающего поколения, раскрываются понятия «нравственность» и «мораль». определяются причины интолерантного поведения молодёжи, количественного роста правонарушений, несоблюдения молодыми людьми социальных норм поведения, а также заболеваний нервно-психического характера.

Ключевые слова: нравственность, мораль, социальные нормы, нравственные принципы, интолерантное поведение.

N. Sidyacheva

Moscow State Humanitarian University
named after M.A. Sholokhov

TOWARDSTHEDEVELOPMENTOFETHICS AND MORALITY OF MODERN YOUTH

Abstract. the given article is devoted to the problems of current state of moral principles of the youth. also the concepts «ethics» and «morality» are revealed. the reasons of intolerant behavior of the youth, the quantitative growth of offences, the non-observance of social norms of behavior by young men, the diseases of physiological character are defined in the work.

Key words: ethics, morality, social norms, moral principles, intolerant behavior.

Нравственным развитием личности занимались различные воспитательные институты, к которым можно отнести семью, школу, церковь, в них переплетены государственные, национальные и религиозные традиции. В настоящее время для российского общества проблема нравственности является одной из самых злободневных и серьёзных проблем. Нельзя говорить о тотальном исчезновении её, но современное состояние морально-нравственных принципов подрастающего поколения заставляет задуматься о повышении уровня нравственного воспитания и о возможности сохранения единого культурного и образовательного пространства.

В толковых словарях *нравственность* понимается как внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этичес-

кие нормы, правила поведения, определяемые этими качествами.

Мораль – совокупность норм и принципов поведения человека в обществе; древнейшая форма общественного сознания; социальный институт, выполняющий функции регулирования поведения. Особенность её заключается в том, что моральные принципы, нормы, правила, которыми руководствуются люди в своей жизнедеятельности, их выполнение – внутренняя потребность человека, контролируемая общественной мыслью.

Мораль состоит из трёх основных компонентов:

1) моральная деятельность – поведение людей, мотивированное особым образом;

2) моральные отношения людей: характерный для нравственности способ регулирования поведения, проявляющегося в разных формах повинности;

3) моральное сознание, отображающее эти отношения в виде соответствующих представлений.

Мораль выступает как основа содержания морального воспитания личности.

Общество, находясь в состоянии перманентного кризиса, который возникает в силу политической нестабильности и экономических проблем, забывает о формировании нашего будущего поколения, которое является мощным фактором развития нашего общества. Для стабилизации ситуации, в первую очередь, нужно говорить о морально-нравственной стороне развития личности нашей молодёжи. Это формирование должно начинаться с момента рождения ребёнка, но родители, находясь в состоянии постоянного дефицита времени, порой не замечают поступки своих детей или не хотят замечать их, а ребёнок растёт и развивается достаточно интенсивно и из младенческого возраста очень быстро переходит в дошкольный, затем – в подростковый и юношеский. Несформированность морально-нравственных качеств ведёт к деформации представлений, ценностных ориентиров, сознания и личности.

Для обсуждения данной проблематики необходимо затронуть некоторые аспекты, входящие в структуру нравственности.

Широкое распространение в настоящее

* © Сидячева Н.В.

время получил такой феномен, как эйджизм, охватывающий негативные стереотипы в отношении старости и старения. Психологи отмечают, что в российском обществе сложилось устойчивое мнение об обострении взаимоотношений между возрастными поколениями, в частности, между молодёжью и пожилыми и старыми людьми. Констатируется и то, что в современном российском обществе интолерантное поведение проявляется у молодого поколения и в отношении к различным этническим сообществам, которое выражается в жестоком к ним обращении в межличностном общении.

Исследования показывают, что значительная часть аморальных поступков, совершаемых молодыми людьми, связана также и с их ориентацией на групповые нормы, которые вступают в противоречие с общественными, в результате чего молодые люди выражают неоднозначное отношение к необходимости соблюдения социальных норм.

Из вышеизложенного следует то, что в нашем обществе с каждым годом растёт процент молодых правонарушителей, количество самоубийств, появляются заболевания соматического и нервно-психического характера, по распространённости которых Россия сейчас занимает второе место в мире. Из-за отсутствия представлений о моральных и нравственных ценностях у молодёжи формируется деформированное представление о семье, и здесь наблюдается удручающая статистика разводов, социального сиротства, числа детей, рождающихся в неполных семьях. Отмечается, что проблемы семьи и семейного воспитания в последние годы стоят как никогда остро: демографы, социологи, культурологи, психологи, педагоги подтверждают наличие глубокого системного кризиса этого социального института.

Необходимо также отметить, что негативные стороны поведения культивируются и активно представляются в СМИ, откуда формирующими идеалами становятся «положительные герои» криминального мира. Социологи отмечают, что криминальная субкультура в последние годы масштабно проникает и в массовый культурный продукт – художественные фильмы и сериалы, бессмысленные песни, которые звучат на радио, в ресторанах, в кафе, в транспорте, в мобильных телефонах, – всё это влияет как на общий интеллектуальный уровень, так и на морально-нравственный.

Об отсутствии нравственности говорит и то, что современная молодёжь активно «расширяет» свой словарный запас, всё более и более вводя вместо нормативной лексики скабрезные слова, и это тоже часто становится нормой по-

ведения.

Мегаполис представляет для нашей молодёжи множество разнообразных путей и возможностей, в частности, обучение в престижных вузах не только нашей страны, но и зарубежных, но наряду с этим появляется проблема, охватывающая огромные масштабы, связанные с угрожающим ростом алкоголизации и наркомании.

Необходимо затронуть вопрос также и об отсутствии адекватных норм поведения нашей молодёжи в общественных местах: на улице, в транспорте, в кино, в кафе. У современных молодых людей выработаны и принятые удобные для них формы поведения, но не те, которые считаются нормами поведения в цивилизованном обществе.

Проблема отсутствия нравственности у молодого поколения деформирует не только отдельную личность, она влияет на состояние дальнейшего развития нашего общества. Как отмечают историки, изучив исторические циклы эволюции российского государства, каждому политическому и экономическому подъёму или спаду всегда предшествовал, соответственно, подъём или спад духовной жизни и культуры. Говоря о нравственности, Патриарх Кирилл выразился категорично: «...нравственность есть условие выживания человеческой цивилизации – ни больше, ни меньше».

Таким образом, нравственность – это высшая сознательно-волевая форма социальной духовности как внутренне-внешнее проявление независимости воли. Она отображает соотношение духовности народа с уровнем развития жизни общества и качеством образования. Воля, адекватная нравственной субстанции, – это нравственная обязанность.

Соблюдение нравственных норм должно быть неразрывно связано, во-первых, с честными намерениями и гармоническими взаимоотношениями; во-вторых, с тем, что можно назвать наведением порядка внутри самого человека; в-третьих – с определением общей цели человеческого бытия. Проблема развития морали и нравственности затрагивается и рассматривается многими отраслями наук, она очень остро должна стоять, в первую очередь, перед государством, которому необходимо обеспечить политическую и экономическую стабильность страны, чтобы молодой человек, развивающийся в данном обществе, мог неиллюзорно представить свой дальнейший жизненный путь (тогда у него появятся смыслообразующие понятия адекватной жизнедеятельности, позитивно направленные на организацию жизни) и приносить пользу своей стране.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Черниловский Д.В., Пшеничнюк О.В., Сидячева Н.В. Духовная культура личности. Киев-Винница, 2009.
2. Юркевич А.В. Нравственность как психологическая проблема // Психол. журн. 2009. №4.

УДК 159.9.072

Комарова А.И.

Волгоградская академия государственной службы

СТРУКТУРА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО РАЗВИТИЯ*

Аннотация. В статье, помимо анализа теоретических подходов к изучению эмоционального интеллекта, представлены результаты эмпирического исследования эмоционального интеллекта студентов-выпускников по специальностям, относящимся к профессиям «человек-человек». Показаны многоуровневая структура конструкта «эмоциональный интеллект», взаимосвязь его компонентов с социальным интеллектом, обусловленность спецификой профессиональной деятельности, возможности его развития в социально-психологическом тренинге.

Ключевые слова: социальный интеллект, эмоциональный интеллект, внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект.

A. Komarova

Volgograd Academy of Public Administration

THE STRUCTURE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND THE WAYS OF ITS DEVELOPMENT

Abstract. The given article in addition to the analysis of theoretical approaches to the study of emotional intelligence presents the results of empirical research of emotional intelligence of undergraduate students in specialties related to the «person – person» professions. The multilevel structure of the construct «emotional intelligence», the relationship of its components with social intelligence, determinacy by the type of professional activity, possibilities of its development in the socio-psychological training are shown in our paper.

Key words: social intelligence, emotional intelligence, intrapersonal and interpersonal emotional intelligence.

* © Комарова А.И.

Процесс социального взаимодействия – это постоянный процесс понимания себя и других людей, управления собой и другими. Данные составляющие играют особую роль, так как в процессе общения приходится перерабатывать большое количество эмоциональной информации. Понимание своих эмоций и чувств, а также чувств других людей и управление ими, умение правильно выстраивать свои взаимоотношения, способность получать оптимальный результат в отношениях с собой и другими людьми определяется сегодня как высокий эмоциональный интеллект (EQ). При этом понимание эмоций других людей и управление ими определяется как межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ), а понимание собственных эмоций и управление ими – как внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ) [1, 78].

В настоящее время в Америке говорят, что доля IQ в жизненном и деловом успехе человека составляет около 20%, доля EQ и везения – около 80%. Благодаря IQ человек только устраивается на работу, а адаптируясь в обществе и делать карьеру помогает высокий EQ. Низкий уровень развития EQ связан с социальной дезадаптацией, аффективными расстройствами, различными формами отклоняющегося поведения.

Несмотря на то, что исследование эмоционального интеллекта получило особую популярность лишь в конце XX в., ещё в 1908 г. немецкий философ и психолог Г. Майер впервые предложил подробную психологическую классификацию основных видов мышления, систематизировал их существенные характеристики [10, 123]. Важной заслугой Г. Майера явилось выделение, наряду с «судящим» (рассуждающим, собственно логическим) мышлением, таких видов интеллектуальной деятельности человека, которые тесно свя-

заны с его эмоциональной и мотивационной сферой («эмоциональное», «аффективное» мышление и др.).

Учёные, изучающие это явление, в разное время называли его проявления по-разному – «интеллектуализация аффекта», «обобщение переживаний» (Л.С. Выготский) [2, 379], «эмоциональное воображение» (А.В. Запорожец) [6, 128], «разумность чувств» (В.С. Мухина) [12, 267], «эмоциональная компетентность» (А.Л. Журавлев) [5, 178]. Кроме того, существует ряд взаимосвязанных с эмоциональным интеллектом качеств, например, «эмпатия», то есть процесс вчувствования, эмоционального проникновения в состояние другого.

На сегодняшний день нет общепринятой единой концепции эмоционального интеллекта и его структуры. Конструкты, связанные со способностями в области понимания социальных взаимодействий и внутриличностных процессов, оказались сложны с точки зрения их операционализации и различия с традиционными формами интеллекта.

Идея эмоционального интеллекта выросла из понятия *социального интеллекта*, которое разрабатывалось Э. Торндайком, Дж. Гилфордом, Г. Айзенком. Особенno близко подошёл к исследованию эмоционального интеллекта Х. Гарднер, который описал *внутриличностный и межличностный интеллект* [9, 29]. Способности, включённые им в эти понятия, имеют непосредственное отношение к эмоциональному интеллекту.

Проведя анализ теоретических подходов, можно выявить частичное отождествление понятий «эмоциональный» и «социальный» интеллект, что связано с выделением в структуре эмоционального интеллекта ряда способностей социально-коммуникативной направленности, таких, как: способность к перцептивно-интерпретативному распознаванию эмоций в межличностном контексте (Дж. Майер, П. Салоуэй, Д. Карузо), социальные навыки, осознание социальных взаимодействий (Д. Гоулман), социальные и эмоциональные компетентности, обеспечивающие взаимодействие с окружающими людьми и совладание с различными жизненными ситуациями (Р. Бар-ОН), когнитивные способности и личностные характеристики (Д.В. Люсин) [15; 4; 14; 7] и т. д. Вместе с тем выделенные способности также соответствуют традиционному пониманию социального интеллекта как совокупности ментальных способностей, связанных с обработкой социальной информации и способствующих успешности межличнос-

тного взаимодействия. Д. Гоулман не только включил понятие «эмоциональный интеллект» в структуру социального интеллекта, но и предложил рассматривать его как важный компонент лидерских способностей [4, 19].

Результаты проведённых в рамках организационной психологии экспериментов указывают на связь эмоционального интеллекта с профессиональной успешностью. При этом выраженность МЭИ и ВЭИ определяется содержанием профессиональной деятельности. Очевидно, что данный конструкт чрезвычайно важен для профессий, связанных с общением. Можно предположить, что одним из важных компонентов эффективной деятельности представителей профессий «человек-человек» является высокий уровень эмоционального интеллекта. Им необходимо грамотно организовывать взаимодействие в группе, владеть не только собой, но и окружающими.

В качестве объекта нашего исследования были выбраны три группы испытуемых – студенты-выпускники, обучающиеся по специальностям: 1) «Менеджмент» (36 человек), 2) «Психология» (36 человек) и 3) «Государственное и муниципальное управление» (50 человек). Данные группы испытуемых были выбраны на том основании, что им в процессе взаимодействия необходимо не только учитывать эмоциональное состояние другого человека (клиента, подчинённого, коллеги, посетителя), но и сохранять собственное психологическое здоровье, справляясь с собственными эмоциями, не поддаваясь стрессу.

Изучение обозначенной проблемы проводилось с использованием следующих методик: IV-й субтест теста Дж. Гилфорда «Социальный интеллект» – «Истории с дополнением», опросник «ЭмИн» Д.В. Люсина, методика оценки эмоционального интеллекта Н. Холла.

Автор методики «Социальный интеллект» Дж. Гилфорд рассматривал социальный интеллект как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации. Тест состоит из 4 субтестов, из которых нами был выбран субтест «Истории с дополнением», так как необходимо было спрогнозировать успешность построения целостной картины ситуации взаимодействия в случае неполных данных, оценить способность адекватно отражать цели, намерения, потребности участников коммуникации, предсказывать последствия их поведения, умение ориентироваться в невербальных реакциях человека, нормах и правилах, регулирующих поведение в обще-

стве [11, 5].

Опросник «ЭмИн», разработанный Д.В. Люсиным, включает в себя 5 субшкал (понимание чужих эмоций, управление чужими эмоциями, понимание своих эмоций, управление своими эмоциями, контроль экспрессии), которые, в свою очередь, объединяются в четыре шкалы общего порядка (межличностный эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, понимание эмоций, управление эмоциями) [8, 3].

Методика Н. Холла рассчитана на исследование способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Она содержит 5 шкал: эмоциональная осведомлённость, управление своими эмоциями (саморегуляция), самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей [13, 57].

Обработка результатов проводилась с использованием пакета SPSS 13.0 и программы MS Excel. Сравнительный анализ производился при помощи статистического анализа, У-критерия Манна-Уитни, Т-критерия Вилкоксона, t-критерия Стьюдента.

Анализ полученных данных указывает на наличие достоверных различий между испытуемыми трёх групп по шкалам методики Н. Холла «эмоциональная осведомлённость» и «управление своими эмоциями». У менеджеров и у будущих чиновников отмечаются более высокие показатели по этим шкалам, чем у психологов (р 0,05).

Результаты теста Дж. Гилфорда «Социальный интеллект» свидетельствуют о том, что показатель социального интеллекта у будущих государственных и муниципальных служащих и у студентов-психологов выше, чем у студентов-менеджеров, то есть эти группы испытуемых лучше ориентируются в невербальном общении, предсказывают, как человек поведёт себя в дальнейшем, грамотнее достраивают недостающие звенья в цепи взаимодействий, используя логические рассуждения.

Интересными, с нашей точки зрения, оказались результаты, полученные по опроснику «ЭмИн» Д.В. Люсина, указывающие на зависимость структуры эмоционального интеллекта от содержания профессиональной деятельности: у менеджеров выявлено преобладание ВЭИ, у психологов – МЭИ. Что касается студентов, обучающихся по специальности ГМУ, у них, в целом, не выявлено достоверных различий между показателями МЭИ и ВЭИ. Однако анализ составляющих

эмоционального интеллекта показал, что у будущих чиновников преобладает «понимание чужих эмоций» над «пониманием своих эмоций», «управление своими эмоциями» над «управлением чужими эмоциями» (р 0,01).

Нам представляется возможным объяснить эти результаты тем обстоятельством, что психологи в процессе обучения получают достаточно теоретических и практических знаний, чтобы распознавать эмоции других людей, но при этом у них возникают трудности в управлении своими эмоциями. Можно предположить, что программа обучения будущих государственных и муниципальных служащих, вероятно, носит более сбалансированный характер и предполагает не только получение знаний, необходимых для понимания чужих эмоций, но и включает целый блок практико-ориентированных дисциплин, направленных на приобретение практических навыков по управлению своими эмоциями.

На основании анализа полученных результатов мы обнаружили, что уровень развития ЭмИн определяется развитием социального интеллекта, при этом последний влияет, в первую очередь, на межличностный эмоциональный интеллект и его компоненты (понимание и управление чужими эмоциями, управление эмоциями), но не определяет уровень развития внутриличностного эмоционального интеллекта. Данная закономерность, выявленная в нашем исследовании, подтверждает выдвинутую гипотезу о том, что и межличностный, и внутриличностный эмоциональный интеллект являются составляющими эмоционального и, в свою очередь, социального интеллекта, влияя на их развитие специфическим образом. Что касается социального интеллекта, он направлен на сферу межличностного общения в целом, а эмоциональный интеллект направлен исключительно на сферу эмоционального общения.

При равных показателях межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта удельный вес их составляющих может существенно различаться, что необходимо учитывать в процедурах оценки персонала, при разработке тренинговых и обучающих программ, в индивидуальном консультировании и коррекционной работе.

Если IQ мало меняется в зрелом возрасте, то EQ, в основе которого лежит опыт управления собой и окружающими, может и должен возрастать. По мнению некоторых авторов (Р. Бар-ОН, Д. Гоулман, Дж. Майер), наиболее оптимальным средством развития эмоционального интеллекта является тренинг. Причём

Р. Бар-ОН предлагал проводить тренинговые занятия на протяжении 6 месяцев. Он считал, что это даст возможность не просто развить необходимые компоненты эмоционального интеллекта, но и закрепить полученные изменения в поведении человека [14, 13].

С учётом полученных результатов нами был разработан и апробирован на группе студентов-психологов тренинг «Управление эмоциями», основная цель которого – развитие внутриличностной составляющей эмоционального интеллекта. Всего в тренинге приняли участие 15 человек с различной выраженностью составляющих EQ. В тренинге прорабатывались следующие темы: эмоции человека и их использование, коммуникативные умения и навыки, профессиональная коммуникация, внутренняя мотивация, уверенность в себе, эмпатия.

Повторное тестирование участников тренинга по выбранным методикам выявило положительную динамику по восьми шкалам из исследуемых одиннадцати, достоверное улучшение получено по показателям шкал «эмоциональная осведомлённость» и «управление своими эмоциями» (р 0,05).

Таким образом, студентам, чья будущая профессиональная деятельность, с одной стороны, связана с процессами взаимодействия, а с другой – имеет свои специфические особенности, необходимо развивать эмоциональный интеллект, делая акцент на различные составляющие EQ. Нами доказано, что развитие эмоционального интеллекта – трудное, но не невозможное дело.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что эмоциональный интеллект, во-первых, является сложным, многоуровневым конструктором, включающим в себя способности к опознанию, пониманию и управлению собственными эмоциями и эмоциями других людей; во-вторых, определяется спецификой профессиональной деятельности; и, в-третьих, эффективным средством развития эмоционального интеллекта является тренинг, в процессе которого необходимо учитывать все составляющие EQ.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена [Текст] /И.Н.Андреева// Вопросы психологии. 2006. №3. С. 78-86.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской (взрослой) психологии. – Собрание сочинений: В 6 т. Т.4. [Текст] / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта [Текст] / Дж. Гилфорд // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 433-456.
4. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта [Текст]: Пер. с англ. / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Маки. 2-е изд. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. 301 с.
5. Журавлев А.Л. Влияние коммуникативных качеств личности руководителя на эффективность руководства коллективом [Текст]/ А.Л. Журавлев// Психология личности и образ жизни/ под ред. Е.В. Шороховой и др. М.: Наука, 1987. 219 с.
6. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т.1. Психическое развитие ребенка [Текст] / А.В. Запорожец. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
7. Люсин Д.В., Мариотина О.О., Степанова А.С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ [Текст] // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования /Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 129-140.
8. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИН [Текст] /Д.В. Люсин// Психологическая диагностика. 2006. №4. С. 3-22.
9. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте [Текст] /Д.В. Люсин //Социальный интеллект: теория, измерение, исследования/ под ред.Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М., 2000. С.29-39.
10. Майер Г. Психология эмоционального мышления./ Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления [Текст] / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М.: Изд-во Московского ун-та, 1981. С. 123.
11. Михайлова Е.С. Методика исследования социального интеллекта (Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена) [Текст]: Руководство по использованию / Е.С. Михайлова. СПб., 1996. 53 с.
12. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст]: Учебник для студ. вузов/ В.С. Мухина. 4-е изд., стереотип. М.: Изд. центр «Академия», 1999. 456 с.
13. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст]. М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 57-59.
14. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) [Text] / R. Bar-On // Psicothema. 2006. №18. P. 13-25.
15. Salovey P. Emotional Intelligence [Text] / P. Salovey, J.D. Mayer // Imagination, Cognition and Personality. 1990. № 9. P. 185-211.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СМЫСЛЕ ЖИЗНИ У ПЕДАГОГОВ*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, проведённого в образовательных учреждениях Московской области в форме анкетирования на выявление сформированности у педагогов и осознанности ими понятия смысла жизни. Выявлены (в ходе исследования) разные представления о смысле жизни и позиции по определению значимости и сущности рассматриваемой категории. Многообразие и противоречивость трактовок соответствующего философского концепта педагогами проиллюстрированы примерами из их суждений (часть педагогов категории «смысл жизни» и «акме» связывают с личностным развитием, а часть – с профессиональными достижениями). Сопоставлены ответы респондентов на вопросы анкеты с разных сторон: влияние различных факторов на обретение смысла и ценностей в жизни (профессии, профессиональных достижений, учебных дисциплин и т. д.). Данные сравнительного анализа приведены в процентном отношении. В результате исследования удалось выявить две противоположные тенденции: с достижением определённого возраста у одних педагогов на первый план выходит личное, семья, а у других – профессиональное самосовершенствование, достижение мастерства и передача своего опыта молодому поколению.

Ключевые слова: смысл жизни, акме, личность педагога, рефлексия, самореализация, личностное и профессиональное самосовершенствование.

I. Plakhotnikova

Moscow State Regional University

REPRESENTATION ABOUT THE
MEANING OF LIFE AT TEACHERS

Abstract. The given article presents the results of the research carried out in educational institutions of Moscow region in the form of questioning in order to reveal the development of the concept of the meaning of life at teachers and their realizing of it. As the result of the scientific inquiry different representations about the meaning of life and the positions of definition of the importance and the essence of this category are revealed. The variety and contradiction of interpretations of this philosophi-

cal concept are illustrated by teachers (a part of teachers connects the categories «the meaning of life» and «acme» with personal development, and a part – with professional achievements. Answers of different points of view of responders to the questionnaire are compared: the influence of various factors on the finding of sense and values in life (profession, professional achievements, disciplines and etc.). The data of the comparative analysis are given in percentage. The results of the work show that it is possible to reveal two contrary tendencies: with the achievement of a certain age one group of teachers is interested in their private life, their family; the other group is interested in their self-improvement, in the achievement of their skills and in the passing of their experience to young generation.

Key words: the meaning of life, acme, the personality of a teacher, reflection, self-realization, personal and professional self-improvement.

Сегодня в стремительно обновляющемся обществе личность оказывается в противоречивой ситуации: с одной стороны, возрастает её роль как субъекта современной реальности, как некоторого фактора исторического процесса, что возлагает на неё повышенную ответственность, предъявляет высокие требования к её жизненному пути, а с другой стороны – ускорение темпов общественной жизни объективно не позволяет человеку заняться смысложизненной рефлексией, поиском и осознанием смысла жизни, что лишает его основных ориентиров на жизненном пути. В этой связи актуальным становится изучение процессов смысложизненосознания и понимания личностью смысла своего бытия.

В своём исследовании мы основывались на формулировке смысла жизни, предложенной В.Э. Чудновским: «Смысл жизни – идея, содержащая в себе цель жизни человека, присвоенная им и ставшая для него ценностью чрезвычайно высокого порядка» [4, 15]. Причём «...смысл жизни – не просто определённая идея, усвоенная или выработанная человеком, но особое психическое образование, которое имеет свою специфику возникновения, свои этапы становления и относи-

* © Плахотникова И.В.

тельную устойчивость и эмансирированность от породивших его условий, может существенно влиять на жизнь человека, его судьбу» [5, 16]. Таким образом, смысл жизни предстаёт как многоярусное образование, обладающее определённой иерархией, характеризующееся определённой степенью пластиности, гибкости, заменяемости, а также широтой, объёмностью, масштабностью. В системе регуляции жизнедеятельности субъекта смысл жизни выполняет специфические отражательные и регулятивные функции, направляя активность личности на субъективно значимые события и ситуации жизни, что в конечном итоге объективируется в цельной и внутренне логичной линии жизни.

Для изучения смысла жизни педагогов было проведено исследование. В нём приняли участие 140 педагогов общеобразовательных учреждений Московской области. В данной работе анализируются результаты 124 педагогов, ответивших на вопросы анкеты. К сожалению, часть педагогов отказалась отвечать на поставленные вопросы. Вот их аргументы: «не видят в этом необходимости», «есть люди, которые, не имея смыслов жизни, при этом состоялись, и есть люди, у которых есть смысл жизни, но так и ничего не достигли», «это очень сложный вопрос, я об этом никогда не задумывался».

Распределение по возрасту и стажу педагогов, принимавших участие в исследовании приведено на *диагр. 1* и *2*.

Диаграмма 1



Диаграмма 2



Часть педагогов, к сожалению, не указали свой возраст и другие сведения о себе. Работа

была проведена с учителями физики, химии, математики, информатики, литературы и русского языка, истории, биологии, географии, иностранного языка, обществознания, начальных классов.

Для исследования данного феномена мы провели анкетирование. В анкету включены такие вопросы, как:

- Что такое, по Вашему представлению, смысл жизни?
- Какое содержание Вы вкладываете в понятие «акме человека» в личностном и профессиональном плане?
- Какими Вы представляете свои наивысшие достижения в жизни как в личностном, так и в профессиональном плане?
- Чего, по Вашему мнению, в жизни человека больше: смысла или бессмыслицы?
- В какой мере Вам удалось реализовать себя в прошлом?
- Назовите судьбоносные для Вас события, которые были на Вашем жизненном пути.
- Что повлияло на Ваш выбор педагогической профессии?
- Как Вы считаете, могли бы Вы в большей мере реализовать свои потенциальные возможности? Если не могли, то почему?
- Что, на Ваш взгляд, влияет на достижение человеком акме? Что, по Вашему мнению, влияет на Ваши достижения?

Анализируя результаты анкетирования с педагогами, мы учитывали необходимость всестороннего рассмотрения феноменов «смысла жизни» и «акме»: «смысла жизни» и «акме» в широком плане и их конкретизации лично для анкетируемого, а также ограничения, накладываемые самим методом исследования. Следует отметить, что анкета является достаточно информативной, хотя и не позволяет полностью выявить представления респондента о смысле жизни и акме. Так, в ответах проявляются осознаваемые феномены. Однако у человека существуют и неосознаваемые представления о смысле жизни и акме, которые остаются за рамками исследования.

Информативность анкеты определяется тем, что она нацеливает человека на осмысление богатства своего собственного жизненного опыта, с одной стороны, а с другой — богатства опыта родителей и ближайшего окружения (особенно значимых людей), опыта, отраженного в литературе, поскольку в ней заданы вопросы, спроектированные на анкетируемого лично (о смысле его жизни, о его наивысших достижениях), и вопросы абстрактного характера (о смысле жизни челове-

ка, его акме и т. д.). В анкете нет прямых вопросов на соотнесение представлений о смысле жизни и акме, но такую информацию можно получить на основании качественного анализа ответов.

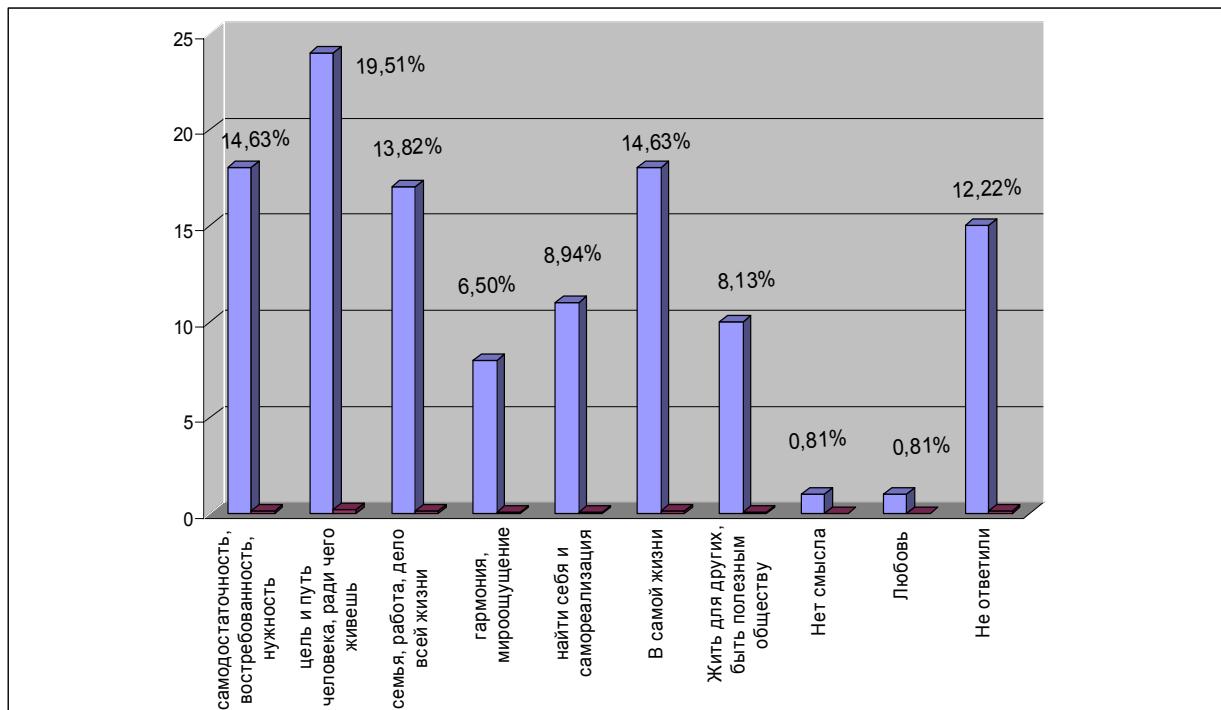
Анализ результатов.

Ответы на вопрос «Что, по Вашему мнению, смысл жизни?» содержат следующие ответы: «К сожалению, мы редко задумываемся о смысле жизни. Обыденность жизни, трудности существования, преодоление препятствий не создают условий для её осмысливания. Над смыслом жизни человек задумывается, когда возникают серьёзные перемены в жизни».

Понятие «смысла жизни» в широком плане трактуется педагогами неоднозначно: примерно 48% респондентов отмечают его как характеристику некоторого общего смысла человека, то есть *смысла вообще*. Примеры их вариантов ответов — «смысль жизни — это то, для чего или кого человек живёт», «это самая главная его цель», «смысль жизни — в самой жизни», «это путь, который делает человека счастливым»; другие — 51% — представляют его как характеристику смысла собственной жизни. Ответы педагогов содержат следующие высказывания: «приносить радость другим», «продолжение рода человеческого и передача накопленных знаний», «главные цели и методы их достижений»; и 1% — заявляют религиозный смысл жизни.

Можно выделить три основных линии, в которых рассматривается смысл жизни педагогами: 1) смысл — в личной жизни: 59,14%, 2) смысл — в профессиональной деятельности: 23,66%, 3) смысл как служение обществу: 17,2%.

Как видно из результатов, на первом месте находится определение смысла жизни как ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ и определяется как достижение целей человеком, определение своего, того, ради чего живёт человек (19,5%). На втором месте — определение смысла через ЦЕЛОСТНОСТЬ человека. Здесь отмечается самодостаточность, востребованность и нужность, поиск себя и самореализация. Третье место занимает определение смысла как СОСТОЯНИЕ. Эти варианты — в тех ответах, в которых важным является воспитание детей, счастье и благополучие в семье и работе.



Гистограмма 1. Варианты ответов респондентов на вопрос «Какое содержание Вы вкладываете в понятие «акме человека» в личностном и профессиональном плане?».

Уже при раскрытии понятия «смысл жизни» педагоги выделяют такие важные его составляющие, как передача знаний и воспитание подрастающего поколения. Включённость этих составляющих в содержание смысла жизни наиболее полно проявилось при формулировании смысла их собственной жизни. Проблема воспитания раскрывается через отношение к своим детям и к своим ученикам. При этом индивидуальные и групповые смыслы фактически преломляются через социальные смыслы, обогащаясь высокими стремлениями педагога не только передать знания, но и воспитать настоящего человека, развить его творческие способности (один из ответов педагога на вопрос «Ваши наивысшие достижения в жизни?» звучит так: «Чтобы ученики стали лучше меня»). Смысл своей жизни осознаётся педагогами как стремление «воспитать достойных людей из собственных детей и учеников», «передавать опыт и знания». Важнейшей составляющей жизненного смысла, по мнению педагога, является саморазвитие и творчество. Вот варианты ответов: «реализовать себя творчески», «развивать себя», «реализация профессиональных идей», «профессиональные достижения». В качестве составляющих смысла своей жизни педагоги рассматривают также «ощущение активности», «благополучие в семье и уважение в коллективе», «счастье, любовь», «умение создать хороший климат в коллективе».

Содержание понятия «акме» педагоги раскрывают через понятие вершины жизненного пути человека, различая два плана развития: личностный и профессиональный. Содержание понятий «смысл жизни» и «акме» чаще всего пересекаются. Область пересечения представлена, в основном, понятиями «максимальная самореализация», «нужность и востребованность», «высокий уровень профессионализма». Особое внимание уделяется *самосовершенствованию* как динамическому процессу в развитии личности и профессионализма: «стремление к совершенству, нравственное и профессиональное самосовершенствование»; «вершина своего пути, к которой необходимо стремиться всю жизнь»; «есть взлёты и падения, в любом случае человек должен развиваться». Вершиной профессионального развития, по мнению педагогов, являются: «личные достижения», «стремление постоянно развиваться: если учитель считает, что достиг всего, он перестаёт быть творческим», «признание и уважение коллег».

Содержания понятий «смысл собственной жизни» и «акме в своей жизни» также нередко пересекаются. В области пересечения находятся следующие понятия: «нужность другим людям», «обеспечение достойной жизни своей семьи», «ощущение внутренней свободы», «уверенность, самоуважение, удовлетворённость результатами своего труда»,

«уважение со стороны коллег», «счастье, понимание в семье, любовь». Момент рождения смысла жизни и судьбоносные события иногда совпадают: «судьбоносным оказалось то, что я стала учителем, пошла работать в мою школу», «выбор профессии», «потеря близкого человека», «смена места жительства».

Обсуждая пути реализации смысла жизни и движения к акме, педагоги рассматривают два вида «барьеров»: внутренние «барьеры» самого человека и внешние обстоятельства и условия.

«Барьеры» внутренние — качества самого человека, такие, как «амбиции, высокий уровень самокритики, лень, недостаточный уровень целеустремлённости» (или: «не видела необходимости»), внешние — «жизненные и семейные обстоятельства, наличие свободного времени в профессиональной деятельности». Педагоги отмечают, что сегодня «жизнь очень изменилась» и изменяются ценности самого человека, поэтому необходимо время, для того чтобы человек осознал этот процесс и определил для себя ценностные приоритеты.

В числе факторов, мешающих реализовать свои возможности, отмечаются «отношение к профессии учителя в обществе»: «низкий уровень материального обеспечения», «большая загруженность и малое количество свободного времени».

На вопрос «В какой мере Вам удалось себя реализовать в прошлом?»:

- 30% педагогов отметили, что полностью реализовали себя, как наивысшее достижение здесь отмечается («Я стала учителем. Могу и имею возможность передавать опыт другим»);
- 30% педагогов отметили, что не полностью, недостаточно полно реализовали себя;
- остальные ответили, что не могут ответить на данный вопрос, либо «совсем не реализовали», «мало, что успели или смогли сделать», «реализовали себя на «удовлетворительно», или на 3».

Наивысшие профессиональные достижения педагогами отмечаются: «стала педагогом», «работа приносит удовлетворение», «статус и уважение среди коллег и учеников», «высокий уровень профессионализма», «выпускники выбрали педагогическую специальность», «взаимопонимание с учениками».

При ответе на вопрос «Что, по Вашему мнению, в большей степени влияет на становление смысла жизни?» респонденты поставили на первое место (24%) пример родителей, на второе (21%) — собственный жизненный опыт. На третье (19%) — чтение литературы. Примерно одинаковое количество респондентов отметили общение и влияние СМИ — 17% и 15% соответственно. И примерно 2,5% отметили, что на становление смысла жизни влияют обстоятельства, потеря близких.

Нами были сопоставлены результаты ответов на данный вопрос педагогов, психологов и студентов:

Респонденты	I	II	III
Педагоги	пример родителей	собственный жизненный опыт	чтение литературы
Психологи	пример родителей, собственный жизненный опыт	общение и влияние СМИ	чтение литературы
Студенты	собственный жизненный опыт	пример родителей	чтение литературы

Полученные результаты показывают, что выборы респондентов примерно одинаковы, можно наблюдать только небольшие различия в ответах.

При ответе на вопрос «Что повлияло на выбор профессии?» результаты педагогов распределились на следующие показатели:

ПЕДАГОГИ	Процент
Над этим вопросом не задумывались	29,63%
Пример учителя или учителей	26,85%
Пример родителей, династия	15,74%
Интересна работа с детьми	6,48%

Любовь к детям	6,48%
Учёба в моей школе	2,78%
Отношение к педагогической деятельности в обществе	2,78%
Проблемы в жизни, жизненная ситуация	2,78%
Любовь к предмету	1,85%
Случайность	1,85%
Книги Сухомлинского	0,93%
Ничего, не знаю почему	0,93%
Мечта с детства	0,93%
Всего	100,00%

ПСИХОЛОГИ	Процент
Над этим вопросом не задумывались	23,81%
Поиск себя	19,05%
Умение сходиться с людьми, интерес к человеку	14,29%
Рождение ребенка	14,29%
Интерес к деятельности	9,52%
Директор	9,52%
Случайность	4,76%
Страх перед учителем	4,76%
Всего	100,00%

«Какие учебные предметы помогли Вам в поиске смысла жизни?». Большинство – 40% – назвали литературу. На втором месте стоит история – 20%. Причём ответы не были связаны с предметом, который учитель преподаёт:

Литература	40,49%
История	20,25%
Нет таких предметов	9,82%
Психология	6,75%
Математика	3,68%
Обществознание	3,07%
Философия	3,07%
Биология	2,45%
Физика	2,45%
Все	1,84%

Один из педагогов отметил, что не предмет помогает в поиске смысла жизни, а люди, которые их преподают.

Очевидно, что образцом носителя высоких жизненных смыслов должен быть, прежде всего, учитель, в общении с которым и возможно зарождение у молодых людей представлений о смысле жизни, акме и затем их развитие и обогащение в период школьного ученичества. Психологи утверждают, что только личность может воспитать личность. Основой такого воспитания является межличностное общение учителя и ученика. Но на практике оказывается, что именно такого общения с педагогами ребёнку не хватает. Исследования (Вайзер 1998, 2001, 2002) показали, что на современном этапе развития общества среди возможных факторов, оказывающих влияние на становление смысла жизни у подростков и старшеклассников, на первом – втором месте оказываются воздействия родителей или собственный опыт, а общение с учителями устойчиво занимает одно из последних мест.

Подводя итог данного исследования, хотелось бы отметить, что, отвечая на вопрос «Изменяется ли смысл жизни с возрастом?», большинство педагогов решили – «ДА». Но раз-

делились на две группы. В *первой* отмечают: «Начинаешь понимать, что необходимо больше уделять внимание семье, личному». *Другая группа* педагогов отмечает: «Чем старше становишься, тем больше хочется быть мастером, профессионалом своего дела, передавать опыт молодому поколению».

Здесь можно увидеть полярность в отв-тах: одни уходят в быт, уходят от общества. Другие, по Эриксону, входят в период генеративного возраста, когда возникает интерес к молодому поколению и важной составляющей жизни является передача опыта. Это создаёт благоприятные условия для взаимодействия разных поколений, в том числе и в образовательных учреждениях.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вайзер Г.А. Смысл жизни и двойной кризис в жизни человека// Психологический журнал, Т.19. 1998. №5.
2. Деркач А.А. Проблемы смысла жизни // Вопросы психологии. №1. 1999.
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999.
4. Чудновский В.Э. Педагогическая профессия в системе смысложизненных ориентаций учителя /В кн. «Современные проблемы смысла жизни и акме». Москва – Самара, 2002.
5. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. М., 1996.

УДК 159.92

Цветков А. В.

Московский психолого-социальный институт

МЕТОДЫ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ*

Аннотация. синдром дефицита внимания с гиперактивностью относится к наиболее распространённым в детском возрасте неврологическим заболеваниям. показано, что нарушения произвольной регуляции у этих детей имеют двухступенчатую структуру: сохранность действий в один-два шага и нарушение многошаговых. предложены авторские методы коррекции.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания с гиперактивностью, произвольная регуляция, нейропсихологическая коррекция.

A. Tsvetkov
Moscow Psychological and Social Institute

ON THE NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH TO ADHD CORRECTION

Abstract. attention deficit and hyperactivity disorder is one of the most frequent syndromes in children. two-step disturbance of executive functions in these children has been shown: they are effective in one-two operations cascade, but failed in multioperational. author's conception of the neuropsychological

correction is proposed.

Key words: attention deficit and hyperactivity disorder, executive functions, neuropsychological correction.

В настоящее время синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) относится к числу наиболее распространённых неврологических заболеваний в детском возрасте – им страдают до 15% всех детей младшего школьного возраста [10]. Доходит до того, что, как пишет известный американский нейропсихолог Э. Голдберг, родители приходят к врачу с просьбой «диагностировать у ребенка СДВГ» – «магический диагноз служит оправданием школьных неуспехов» [3, 230].

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью наблюдается у детей в возрасте от 3 до 15 лет, но наиболее часто проявляет себя в дошкольном и младшем школьном возрасте. Пик проявления синдрома гиперактивности приходится на возраст 6-7 лет, а к 14-15 годам гиперактивность постепенно уменьшается, однако не «исчезает» окончательно: если проявления гиперактивности и импульсивности снижаются с возрастом, то дефицит внимания только нарастает [11].

* © Цветков А.В.

В развитии СДВГ наблюдаются также половозрастные различия. Среди мальчиков 7 - 12 лет признаки синдрома встречаются в 2-3 раза чаще, чем среди девочек. Высокая частота симптомов заболевания у мальчиков может быть обусловлена более высокой уязвимостью плода мужского пола по отношению к патогенетическим воздействиям во время беременности и родов. У девочек большие полушария головного мозга менее специализированы, поэтому они имеют больший резерв компенсаторных функций при поражении центральной нервной системы по сравнению с мальчиками [8].

Показано (российские данные) [16], что из детей, обращавшихся за неврологической помощью, 67% составляют мальчики (примерно такие же данные есть и относительно нейропсихологических консультативных центров). Синдром дефицита внимания встречается у 22% из обратившихся детей, что, в сравнении с наиболее распространёнными расстройствами – «школьным неврозом» (нарушение адаптации к школе или детскому саду) – 5% выборки, эпилепсией – 3% и детским церебральным параличом (2%), выводит СДВГ в «лидеры» неврологической заболеваемости детей. Стоит отметить, что авторы цитируемого исследования работают в комплексном (медицинско-психологическом) центре, где диагноз проверяется «со всех сторон».

Проявления СДВГ могут быть распределены по трём основным группам симптомов: нарушения внимания, импульсивности и гиперактивности. Также значимой (хотя и не входящей в «клинические признаки») является социальная дезадаптация.

Для детей младшего школьного возраста с СДВГ, по данным исследований электроэнцефалограммы (ЭЭГ) [2], характерным оказался дефицит неспецифической активации (её обеспечивают стволовые структуры мозга, ретикулярная формация) и незрелость т.н. фронтально-таламической системы – «петли обратной связи», в которой лобные доли, получив активационные влияния от ствола мозга, регулируют уровень активации всего мозга в целом. Кроме того, у детей с СДВГ снижен уровень внутриполушарных связей, в частности между лобными и височными, теменными долями.

Любопытными представляются данные о том, что у детей с СДВГ снижено церебральное энергообеспечение (примерно на 12%) [4], особенно – в лобных и правом височном отделах. Также исследование энергетики мозга

(по данным уровня постоянных потенциалов) подтверждает данные о снижении у этой категории детей количества межрегиональных мозговых связей.

Довольно часто гиперактивные дети сообразительны и быстро «схватывают» информацию, обладают неординарными способностями. Развитие интеллекта у детей с СДВГ долгое время было предметом дискуссий – одни специалисты полагали, что оно не отличается от нормы, другие считали, что дефицит внимания приводит к серьёзному снижению умственных способностей. Последние исследования [5] показали, что по таким показателям (использовался тест Векслера), как общая осведомлённость и объём простых знаний, дети с гиперактивностью не отличаются от здоровых сверстников, а вот умение строить умозаключения, способность к применению социальных правил и норм, самостоятельность, долговременная слухоречевая память у них сформирована хуже нормы. В дипломной работе Ю.В. Семешиной (руководитель – кандидат психологических наук А.А. Сергиенко) показано, что наглядно-образное мышление у детей с СДВГ также имеет особенности: есть трудности в выделении существенных признаков предмета (идёт смешение похожих предметов), в различении предметов внутри одной группы (сапог – ботинок; жираф – верблюд; петух – цыплёнок – курица), трудности в актуализации образа по слову-наименованию и в номинативной функции речи (называние образов). Есть и трудности в пространственном и квазипространственном (понимание логико-грамматических конструкций) восприятии, зрительно-предметной памяти.

Среди детей с СДВГ встречаются действительно талантливые дети, но и случаи задержек психического развития у данной категории детей не являются редкостью. Самое существенное состоит в том, что интеллект детей в общем сохраняется, но черты, характеризующие СДВГ, – беспокойство, неусидчивость, недостаточная целенаправленность и импульсивность поступков, повышенная возбудимость – часто сочетаются с трудностями в приобретении учебных навыков (чтение, счёт, письмо), что ведёт к выраженной школьной дезадаптации [7].

Если говорить о собственно произвольной регуляции поведения гиперактивных детей [6], то здесь данные неоднозначны: показано, что такие дети испытывают трудности с выработкой стратегии поведения, хуже усваивают инструкции и алгоритмы действий, у

них повышенено число импульсивных ответов и персевераций (навязчивых повторов) предыдущих действий, их деятельность неустойчива к побочным влияниям. Импульсивность проявляется в неряшливом выполнении заданий (несмотря на усилие всё делать правильно), в несдержанности в словах, поступках и действиях (например, выкрикивание с места, неспособность дождаться своей очереди), в неумении проигрывать, излишней настойчивости и отстаивании своих интересов (невзирая на требования взрослого).

Присутствие взрослого не является для детей с СДВГ сдерживающим фактором: они и при взрослых ведут себя так, как остальные дети могут вести себя только в их отсутствие [7]. Зато по способности переключаться с одного дела на другое, способности пользоваться опосредующими звеньями в деятельности («узелок на память») и критичности к результатам своей деятельности гиперактивные ребята не отличаются от нормы.

У гиперактивных детей есть и свои личностные особенности [12]: отсутствие чувства безопасности, склонность к агрессии, нестойкость к стрессу, стремление удовлетворять свои эмоции в мире фантазии, тревожность. Всё это, наряду со снижением внимания и познавательных функций, приводит к снижению их адаптивного потенциала. В целом, для обсуждаемой группы детей типичен более низкий уровень социальной зрелости, чем бывает в их возрасте: будучи отстающими, зачастую, в психическом развитии от сверстников, эти дети стремятся руководить, ведут себя агрессивно и требовательно. Импульсивные гиперактивные дети быстро реагируют на запрет или резкое замечание, отвечают резкостью, непослушанием. Попытки сдержать их приводят к действиям по принципу «отпущенной пружины». От этого страдают не только окружающие, но и сам ребёнок, который хочет выполнить обещание, но не сдерживает его.

Все эти данные были положены в основу проведённого нами эмпирического исследования [13].

Среди подходов к изучению саморегуляции у детей с органическими и функциональными изменениями в работе ЦНС эффективным себя показал нейропсихологический подход, предполагающий выделение центрального дефекта, связанного с определённой мозговой структурой, лежащего в основе синдрома нарушения всей психической сферы [2], и именно этот подход был положен в основу нашего эмпирического исследования.

В нейропсихологии, в школе А.Р. Лурия – Л.С. Цветковой, выделяются следующие факторы произвольной регуляции, связанные с развитием различных отделов лобных долей мозга: способность к порождению мотивов и критичность к своей деятельности (обеспечиваются префронтальными отделами мозга), динамика психических процессов (задне-лобные отделы), способность к удержанию мотивов и построению целенаправленной деятельности (медио-базальные отделы лобных долей) [15].

Для диагностики саморегуляции психической деятельности у детей с СДВГ нами из общей схемы нейропсихологического обследования Л.С. Цветковой [14] был произведён отбор проб, направленных на разные факторы регуляции: а) пробы «кулак-ребро-ладонь» и графическая пробы «забор» на динамический компонент саморегуляции; б) пробы «кулак-палец» и поднимание руки – на стимул порождение мотива к деятельности, усвоение инструкции, критичность; в) першифровка символов (детский вариант) – динамика психических процессов и способность к удержанию мотивов; г) рисунок человека – порождение мотива и предметные образы-представления; д) пиктограмма и копирование куба (затрагивают все компоненты произвольной регуляции).

Было обследовано 14 учащихся (все – мальчики) в возрасте 7-10 лет 1-4 классов средней общеобразовательной школы № 410 г. Москвы. Все дети имеют диагноз СДВГ и сопутствующие диагнозы, в том числе «минимальная мозговая дисфункция» – 10 человек.

Результаты исследования показывают неоднородность нарушения саморегуляции у детей с СДВГ: так, если пробы «кулак-палец» и поднимание руки на стимул даются детям относительно легко (средний штрафной балл – менее 0,5), то пробы «забор» и «кулак-ребро-ладонь» – уже со штрафным баллом 1,2, а копирование куба – 2,25 (при системе оценки от 0 – 100% правильно выполненных заданий до 3 – 100% ошибок). Особое внимание привлекает методика пиктограммы – дети, в среднем (при очень большом разбросе результатов – от 4 до 12 запомненных слов), справляются с ней на уровне возрастной нормы (8 слов), однако допускают ряд специфических ошибок – неточность смысла при воспроизведении слова, бедность и конкретность ассоциативного ряда, стереотипия и неадекватность ассоциаций. При этом можно говорить о том, что подобные ошибки не связаны с наруше-

нием сферы образов-представлений, поскольку рисунок человека все дети выполняют на уровне возрастной нормы.

Таким образом, в деятельности детей с СДВГ выделяется два уровня саморегуляции: связанный с выполнением инструкций «в одно-два действия» (пробы «кулак-палец», поднимание руки на стук, самостоятельный рисунок) – с которыми они относительно хорошо справляются – и пробы «с переключением между действиями, со сложной программой», которые требуют большей зрелости динамического звена произвольной регуляции и недоступны им.

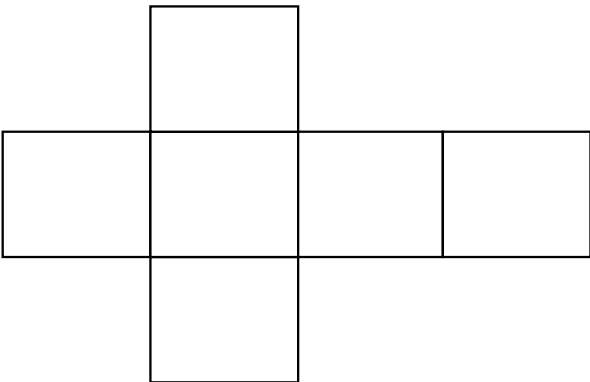
Это позволило нам построить ряд методов коррекции произвольной регуляции у детей с СДВГ.

Общий принцип нейропсихологической коррекции при работе с детьми, имеющими дефицит внимания – формирование саморегуляции поведения через формирование структуры деятельности, в которой у этих детей не развита «количественная» сторона, то есть способность руководить серийными действиями.

Начинать необходимо с узконаправленной деятельности, постепенно расширяя её предметную отнесённость.

Учитывая трудности, показанные в ряде работ у детей этой группы с восприятием и воспроизведением пространственных фигур, стоит работать именно над зрительно-пространственными действиями.

Методика формирования сенсорных эталонов. Учитывая, что у обсуждаемой категории детей тактильное восприятие, в большинстве случаев, сохранно, следует опираться на него и на зрение, используя в качестве материала кубик (для дальнейшей работы – пирамиду, тетраэдр, цилиндр и т. д.), желательно – прозрачный пластиковый (из детского набора) или раскладывающийся из бумаги, и квадрат – из бархатной или даже мелкозернистой наjjдачной бумаги. Куб, как правило, изготавливается к каждому занятию путём вырезания из бумаги симметричного креста, как это показано на рисунке:

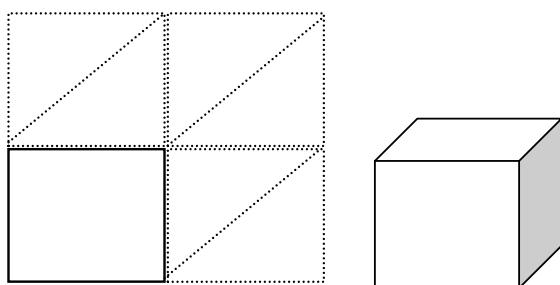


Инструкция: «Сейчас мы с тобой будем рисовать куб. Давай посчитаем, сколько у него сторон, и поставим номера фломастером. Напиши, сколько всего сторон получилось (если ребёнок не умеет писать, отложить равное число палочек). А вот квадрат – видишь, это как одна стенка нашего куба. Смотри, в куб можно положить монетку, или куколку, из кубика можно построить домик. А из квадрата можно построить домик? Нельзя! Закрой глаза, пощупай, что я тебе дал – куб или квадрат?».

Первая серия методики – вербальный и тактильный анализ, подготовка к рисованию. Вторая серия – рисунок при наглядном образце (и куб, и квадрат, использованные в 1 серии). Третья серия – рисунок при символическом образце (напечатанное на бумаге изображение куба и квадрата).

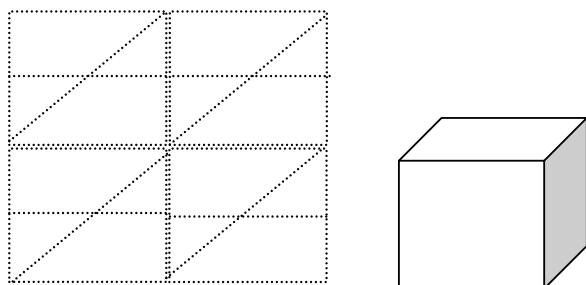
При помощи данной методики решается сразу несколько задач: во-первых, организация поведения ребёнка, вовлечение его в учебную деятельность; во-вторых, формирование эталонных образов-символов восприятия; в-третьих, интеграция различных анализаторных систем в единой полимодальной деятельности; в-четвёртых, обучение выделению существенного признака высокого уровня обобщения (геометрическая форма).

Методика развития пространственных действий. Данная методика является логическим продолжением методики формирования сенсорных эталонов и поэтому задействует тот же предметный материал, чтобы ребёнок работал с уже знакомыми образами. На первом этапе мы предъявляем ребёнку для копирования образец куба, такой же, как и в диагностическом обследовании. Но копирование теперь идёт не на чистом листе, а на специальной «прописи», где передняя сторона квадрата пропечатана чёрным, а прочие стороны потенциального куба – штрихом.

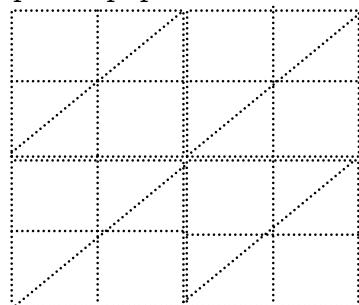


Этим мы задаём ребёнку ориентировочную основу деятельности, по П.Я. Гальперину. Ребёнок, с опорой на образец, закрашивает нужные штрихи цветным карандашом, чтобы видеть, где результат его собственной деятельности, а где – образец. На первом этапе получается не куб, а параллелепипед, но его исполнение проще для ребёнка (меньше штриховых линий), и, кроме того, на этой модели ребёнок видит, что некоторые части объёмной фигуры являются «невидимыми». Важным является соразмерность образца и «прописи», поскольку для детей операция масштабирования (перехода из одной системы координат в другую) крайне затруднена, это показано в ряде исследований А.В. Семенович [9].

На втором этапе продолжается работа с наглядным образцом, но в «прописи» добавляются новые штриховые линии, затрудняющие работу ребёнка. Основной квадрат образца уже не чёрный, а также штриховой.



С одной стороны, появляется возможность скопировать куб «ближе к образцу», с другой – больше новых стимулов должно быть проигнорировано.



Опять работа ведётся цветными карандашами: лицевую сторону куба обводим чёрным карандашом, другие стороны – цветны-

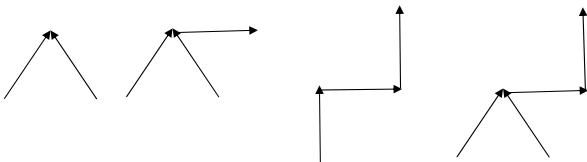
ми. Полезно дать ребёнку для ориентировки его собственные рисунки, выполненные на первой стадии (лучшие из них), чтобы он мог вспомнить, как делал это задание.

На третьем этапе ребёнку предъявляется «пропись», состоящая только из штрихов и без наглядного образца, в виде куба для копирования (образец ему можно показать и сразу же убрать – опора должна идти на зрительную память). Однако ему даётся в качестве образца лучший из его рисунков, выполненных на втором этапе занятий. Все стороны он закрашивает цветными карандашами.

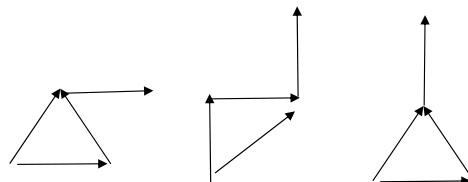
При работе по этой системе упражнений формирование саморегуляции идёт по следующей линии: а) выбор из альтернатив (правильный штрих – неправильный); б) соптнесение своей деятельности с образцом, в том числе – хранящимся в памяти; в) торможение импульсивных реакций (простое закрашивание линий).

Развитие пространственных умений и саморегуляции на их основе может быть продолжено при помощи упражнений со спичками. Они просты и доступны детям практическим с любого стартового уровня.

Методика формирования конструктивной деятельности. На столе из 3-5 спичек выкладывается фигура.



Инструкция: «Срисуй, а потом выложи такую же».



Работа начинается с простейшей фигуры – «уголок». Внимание ребёнка необходимо обратить на то, как лежат спички по отношению к педагогу («Посмотри, вот у меня спички повернуты головками вверх, а у тебя?»). Головка спички является важным ориентиром. Прорисовывание схемы фигуры на листочке, или – если ребёнку этого не хочется делать – можно «пойти на хитрость»: пусть ребёнок даёт указания педагогу, как ему рисовать эту схему (это важный элемент формирования конструктивной деятельности, ведь как мы видели выше, именно вынесенная вовне ориентировочная основа действия помогает ребёнку в регуляции его

активности). Последующие фигуры получаются модификацией (в том числе – поворотом вокруг своей оси) того самого первоначального «уголка» и добавлением к нему новых элементов. На каждом занятии следует работать с 2-3 фигурами, чтобы не утомлять ребёнка и не истощать его мотивации.

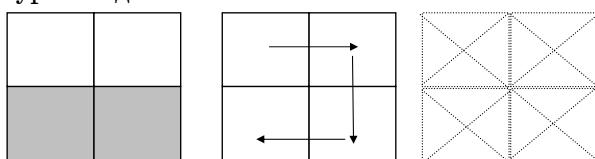
Отрабатываются 5-6 фигур в течение нескольких занятий до упрочнения у ребёнка способности к организации деятельности в соответствии с образцом. Главным на первом этапе работы является не «точность» рисования и конструирования, а общее понимание эталонов формы и последовательности действий при их копировании. Необходимо на каждом этапе копирования обращать внимание ребёнка на соотнесение получившейся у него фигуры с эталоном (то есть поэлементное копирование).

Следующая группа упражнений также связана со зрительно-пространственными процессами – это *конструирование из кубиков Кооса*.

Данная методика широко применяется в нейропсихологической диагностике, и её материал (то есть собственно кубики и карточки к ним) зарекомендовал себя как понятный детям разного уровня развития. Для младших школьников следует пользоваться фигурами из четырёх кубиков.

Для работы с этой методикой необходимо подготовить бумажные карточки-образцы соответствующего кубикам размера (масштаб 1:1), так как на начальных этапах работы дети часто ставят кубики прямо на образец.

Начинается работа с самой простой фигуры – «две полоски».



Сначала педагог собирает фигуру (и сразу же убирает её), затем предъявляет ребёнку карточку-образец, разделённую на четыре квадрата (это важно, так как позволяет сориентироваться в количественных параметрах собираемой фигуры), а также даёт карточку-подсказку со стрелками, указывающими порядок сборки фигуры.

Также он даёт ребёнку речевую программу:

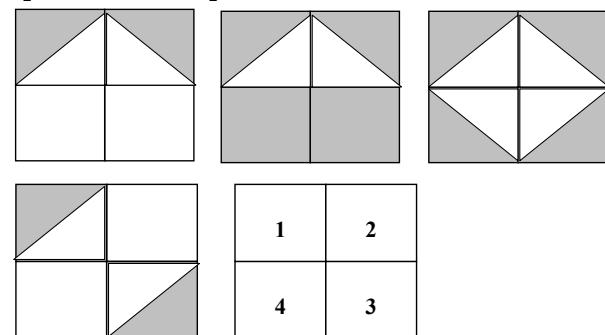
1. Посмотри, какая фигура главная в верхнем ряду.
2. Разбей её на квадраты.
3. Нарисуй её.
4. Составь её по схеме со стрелочками.

5. Точно так же составь второй ряд.

Для рисования собственного образца детям предлагается пунктирная пропись, в которой удобно цветными карандашами отметить любые конфигурации кубиков. Выполнение собственного образца необходимо для вынесения вовне ориентировочной основы действия, это звено нельзя пропускать, то есть, даже если ребёнок не мотивирован на рисунок, пусть рисует педагог, но по указаниям ребёнка: «А где мне сейчас раскрасить? А каким цветом?» (такой совместный образец всё равно больше поможет ребёнку, чем попытка сразу же интериоризировать действие).

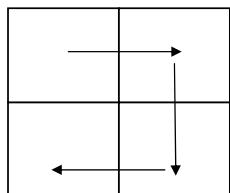
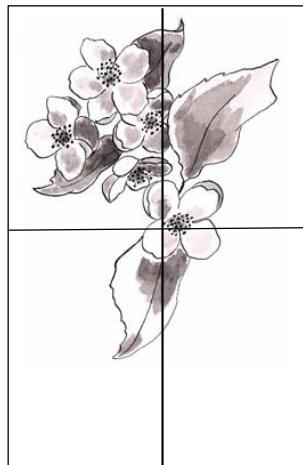
Работа с кубиками состоит из нескольких этапов с последовательным усложнением отрабатываемых образцов (от занятия к занятию): начиная от форм, содержащих минимальное количество половинчатых кубиков (так, на картинке вы можете видеть два варианта таких форм), и заканчивая сложными конфигурациями.

Помимо карточки-подсказки со стрелками, можно использовать (на более поздних стадиях) образец с цифрами – он несколько сложнее для восприятия, особенно для детей младшей возрастной группы (так как не даёт наглядного указания – что делать, а требует першифровки из вербальной модальности в действенную). Зато параллельно у ребёнка формируется понимание такой абстракции, как «в направлении часовой стрелки», которым часто пользуются, но которое сложно усвоить современному ребёнку, унашающему время по электронным часам.



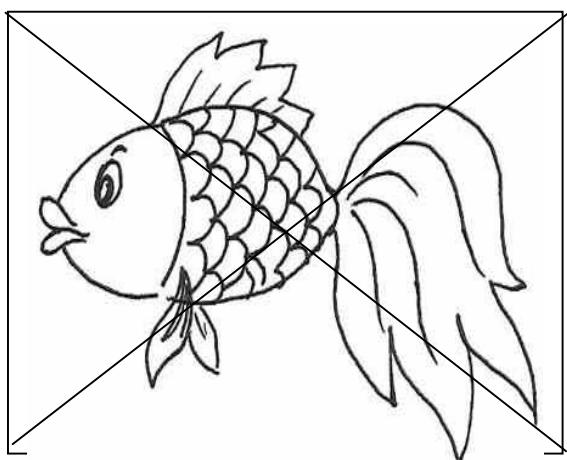
Метод конструирования предметов из частей. Используются разрезанные на части предметные изображения. Ребёнку предлагается сложить из них целое изображение: а) по предъявляемому образцу; б) самостоятельно. Инструкция: «Художник нарисовал какой-то предмет, но разрезал эту картинку. Постарайся собрать из этих кусочков целую картинку». На первом этапе занятий ребёнок собирает картинку «просто так», хаотически. Этот этап необходим для формирования более

устойчивых предметных образов-представлений и выработки стратегии «достройки» образа по его части. На втором этапе необходимо собирать картинку по часовой стрелке так, как это показано на схеме.



Метод поиска недостающих деталей.

Используются разрезанные на две – три части предметные изображения. Ребёнку предлагается сложить из них целое изображение, при этом одна из частей отсутствует (например: хвост у рыбки). Ребёнку предлагается найти недостающую деталь среди четырех – пяти предъявленных. Инструкция: «Художник нарисовал какой-то предмет, но разрезал эту картинку. Постарайся собрать из этих кусочков целую картинку. Если не будет доставать какой-то детали, ты мне скажи». Инструкция второй: «Посмотри на эти пять изображений: есть ли среди них та часть, которой недостаёт твоей рыбке. Выбери её и составь целую картинку».



При помощи описанных в данной статье методов, которые прошли апробацию в практике Центра интеллектуального развития Московского психолого-социального института, удается существенно повысить уровень саморегуляции, а также развить другие познавательные процессы (мышление, речь,

образы-представления) у детей с гиперактивностью.

Как нам кажется, приведённые результаты и методы формирующего обучения позволяют не только по-новому взглянуть на коррекцию психического развития детей с СДВГ, но и на структуры саморегуляции психической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста/Под ред. Цветковой Л.С. М.: МПСИ, 2001.
2. Афанасенкова Н.В., Яблонская Т.В. Особенности ЭЭГ у детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности// Альманах «Новые исследования». М.: Вердана. 2009, №2 (19). С. 19-20.
3. Голдберг Э. Управляющий мозг: лобные доли, лидерство и цивилизация. М.: Смысл, 2003. 335 с.
4. Грибанов А.В., Подоплекин А.Н., Подоплекин Д.Н. Церебральное энергообеспечение у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности// Альманах «Новые исследования». М.: Вердана. 2009, №2 (19). С. 31-32.
5. Депутат И.С., Старцева Л.Ф., Иорданова Ю.А. Характеристика вербального интеллекта у детей младшего школьного возраста с СДВГ// Альманах «Новые исследования». – М.: Вердана. 2009, №2 (19). С. 34-35.
6. Кошельков Д.А., Семенова О.А. Особенности произвольной регуляции деятельности у детей 5-6 лет с признаками дефицита внимания и гиперактивности// Альманах «Новые исследования». М.: Вердана. 2009, №2 (19). С. 47-48.
7. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. М.: Генезис, 2000.
8. Политика О.И. Мультимодальный подход в коррекции детей с СДВГ. С.-П.: Речь, 2005.
9. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002.
10. Сухотина Н.К., Красова А.В. Современные подходы к терапии гиперкинетических расстройств у детей // Журнал клинической и социальной психиатрии. 2006, № 2. С.44-46.
11. Учотова И. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: от предрассудков к практической помощи // Нейропонews, №6, 2008.
12. Феоктистова С.В. Психологические особенности гиперактивных детей младшего школьного возраста // Альманах «Новые исследования». М.: Вердана. 2009, №2 (19). С. 73-74.
13. Цветков А.В., Власенко Е.В. О развитии саморегуляции психической деятельности у младших школьников с СДВГ // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: материалы II Международной научно-практической конференции. Кисловодск,

- Ставрополь, М.: СевКавГТУ. Ч.2: Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции». С. 372-373.
14. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд. 4-е, исправленное и дополненное. М.: Педагогическое общество России, 2002.
15. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. М.: Просвещение, 1995.
16. Яблонская Т.В., Суранова И.В. Участие невролога в формировании маршрута коррекционной помощи детям с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью // Альманах «Новые исследования». М.: Вердана. 2009, №2 (19). С. 80-81.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923

Шульга Т.И.

Московский государственный областной университет

СПЕЦИФИКА ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ ГРУППЫ РИСКА*

Аннотация. Проведен научный анализ исследований и опыта работы по проблемам оказания помощи семьям группы риска. Рассматриваются две модели социальной поддержки населения, в том числе и семей с детьми. Первая модель – направлена на возможность использования собственных сил, личной инициативы, поиск ресурсов для решения проблем, в которых оказалась семья. Вторая модель – предусматривает существенное влияние государственных и общественных структур на семью и ее членов. Раскрываются этапы сопровождения проблемной семьи, порядок работы консилиума в рамках обсуждения одного случая

Ключевые слова: сеть социальных контактов, психологическое сопровождение, группа риска, неблагополучная семья, ресурс семьи, технологии, прогноз, реабилитация

T. Shulga

Moscow State Regional University

SPECIFICS OF RENDERING ASSISTANCE TO THE FAMILIES OF RISK GROUP

Abstract. The scientific analysis of researches and experience of the work on problems of rendering assistance to the families of risk group has been carried out in the present work. Two models of social support of population, including the families with children, are

considered. The first model is directed on the possibility of use of own forces, personal initiative, search of resources for the decision of problems in which the family occurred. The second model provides essential influence of state and public structures on a family and its members. The stages of support of a problem family, the procedure of working of a consultation in the framework of discussing one particular case are revealed.

Key words: network of social contacts, psychological support, risk group, unsuccessful family, resource of a family, technologies, prognosis, rehabilitation.

Как должны работать специалисты, которые оказывают помощь и поддержку детям и подросткам группы риска? Для этого необходимо проанализировать поведение подростков, вызывающих озабоченность педагогов, и определить характер семейного неблагополучия. Возможно, что для этого придется несколько раз социальному педагогу или социальному работнику посетить семью, проанализировать свои наблюдения и только после этого выстраивать тактику работы с ребенком и его семьей. Одному специалисту не под силу изменить положение ребенка в семье, поэтому необходимо продумать взаимодействие с другими специалистами и ведомствами. Можно предложить следующие виды помощи семье и детям, а также перечислить

* © Шульга Т.И.

службы и специалистов, которые подключаются к данной работе с неблагополучной семьей. Помимо этого, необходим и перечень документов для работы специалистов.

Для более качественного оказания помощи разными специалистами необходимо более подробно описать типы поведения детей и подростков, которые проявляются под влиянием семейного неблагополучия. Их характеристика во многом поможет определить, какого вида семейное неблагополучие переживает ребенок. Довольно часто дети переживают все виды неблагополучия одновременно и длительное время, и тогда трудно определить, что является главной причиной их плохого поведения.

Анализ научных исследований и опыта работы по данной проблеме позволил выделить две модели социальной поддержки населения, в том числе и семей с детьми. Первая модель – направлена на возможность использовать собственные силы, личную инициативу, поиск ресурсов для решения проблем, в которых оказалась семья. Данная модель предполагает, что семья находит собственные источники решения сложных проблем, при этом она не надеется на помочь государства. Помощь государства при этом рассматривается как поддержка собственного ресурса.

Вторая модель предусматривает существенное влияние государственных и общественных структур на семью и ее членов. При такой модели государство и общественные организации пытаются вначале поднять собственные ресурсы семьи, повлиять на улучшение позиции семьи, и только после этого семья может самостоятельно справляться с проблемами. С этой целью расширяется сеть Центров, клубов, учреждений, в которых семья может получить необходимую помощь. Предполагается сопровождение такой семьи и ее отдельных членов, которое закрепляет улучшение положения в семье.

Как показал опыт работы специалистов, главная цель – восстановить воспитательный потенциал семьи, поскольку ни одно, даже самое прекрасное государственное учреждение, будь то интернат, приют, детский дом, кризисный центр и т.д., никогда не сможет заменить ребенку семью, и поэтому следует направить все усилия на то, чтобы реабилитировать ее в социальном, психологическом, педагогическом и других направлениях.

Семья группы риска – это неблагополучная семья, в которой существует наличие двух видов риска. Первый вид риска связан с опасностью для общества, такая семья

представляет опасность для общества своими ценностями, нормами, правилами, особым направлением воспитания детей, чаще всего асоциальным. Второй вид риска связан с трудностями социализации членов семьи, особенно детей, которые не могут развиваться нормально, в семье отсутствуют условия для нормального психического, физического развития ребенка. В данном случае сама семья и специалисты, работающие с ней, справиться с ее социализацией не могут. В такой ситуации ребенок из семьи изымается и к родителям применяются санкции закона. Родителей лишают родительских прав по отношению к детям. При наличии одного вида риска в семье, при своевременном оказании помощи можно преодолеть ситуацию семейного неблагополучия и семья социализируется.

Под неблагополучной семьей мы понимаем семью, в которой ребенок испытывает неблагополучие (от слова благо), где отсутствует благо для ребенка. При этом вид семьи не имеет значения. Неблагополучной семьей может быть и семья, в которой – оба родителя, и один родитель, и экономически состоятельная семья, и экономически несостоятельная и т.д. Главными характеристиками неблагополучной семьи являются: отсутствие любви к ребенку, заботы о нем, удовлетворения его нужд, защиты его прав и законных интересов.

Практические работники (учителя, психологи, социальные педагоги, социальные работники, воспитатели и др.) постоянно сталкиваются с тем, что проблемы детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, напрямую связаны с их семейной ситуацией. Ситуация в семье определяет дальнейшее развитие ребенка, его поведение, обучение и т.д. Сегодня очень остро стоит вопрос разработки оптимальной и психологически обоснованной тактики оказания помощи, направленной на работу с семьей в целом и на ребенка, воспитывающегося в ней, с учетом особенностей его семейной ситуации. Наиболее трудными случаями подбора форм и видов работы для оказания помощи являются неблагополучные семьи, в которых проживают дети разного возраста.

Характеристики неблагополучной семьи показывают, что проблемы, в которые они погружены, условно можно классифицировать как социальные, правовые, медицинские, психологические, педагогические. В практике редко наблюдается только один вид проблем, приводящий к неблагополучию в семье, поскольку все они взаимосвязаны и

выступают в комплексе, их называют мультисложные или мультипроблемные семьи.

Неблагополучная семья – это не только семья, материальная жизнь которой далека от нормальной, но и та семья, которая утратила веру в возможность изменения своей жизни в лучшую сторону и продолжает направленно идти к полному краху. Безверие в собственные силы и отсутствие помощи со стороны увеличивают уверенность в невозможности жить по-другому, формируют соответствующий образ жизни, который усваивают и дети.

Дезадаптированная семья является одним из видов неблагополучной семьи. Большое количество отклонений в поведении детей и подростков: безнадзорность, правонарушения, употребление психоактивных веществ, побеги из дома и т.д. имеют в основе один источник – социальную дезадаптацию, корни ее лежат в дезадаптированной семье. Социально дезадаптированный ребенок является жертвой, чьи права на полноценное развитие грубо нарушили. Социальная дезадаптация означает нарушение взаимодействия человека со средой, которое характеризуется невозможностью осуществить в конкретных социальных условиях позитивную социальную роль, соответствующую его возможностям.

В начале работы с проблемной семьей необходимо осознать тот факт, что можно оказать помощь далеко не всем семьям, о которых становится известно. Основным критерием при принятии решения об открытии случая (или о «не открытии») будет понимание того, может ли семья, с которой мы сталкиваемся, измениться или нет, есть ли в семье внутренний потенциал для положительных перемен.

На первом этапе ключевым является способность социального работника совместно с семьей выделить так называемую «ключевую проблему». Затем предстоит наметить «путь движения» к решению этой проблемы, что означает формулирование первоочередных проблем, их решение и движение дальше.

Предметом внимания должна быть семья как целостная социальная система. Сложившийся уклад в семье надо расценивать как результат поведения каждого из членов семьи, и как следствие – системы взаимоотношений между всеми членами семьи. Проблему жестокого обращения с детьми нельзя правильно понять и оценить, если при определении форм помощи или вмешательства

пытаться расчленить семью.

Вмешательство в семью должно четко обосновываться и строиться на союзе с родителями во имя защиты, безопасности и развития их ребенка, а не на союзе с ребенком с целью защиты его от родителей

В процессе работы следует четко различать цели и средства. Сохранение семьи, воссоединение семьи, передача ребенка в замещающую семью или отдельное его проживание – все это лишь средства достижения цели. Целью же является обеспечение физической и психологической безопасности ребенка.

При работе с проблемной семьей основная роль социального работника заключается в помощи семье сформулировать свою проблему, признать ее и понять, как ее решить. Т.е. от негативной формулировки проблемы перейти к позитивному движению по ее решению.

Цели должны быть ясными, понятными и важными для семьи, семья должна принимать поставленные цели, они должны относиться к тому, чего хотят члены семьи, к тому, что их тревожит.

Основная задача социального работника на первом этапе – это наладить контакт с семьей и выявить ее сильные стороны, которые помогут семье измениться. В дальнейшем требуется пошаговое профессиональное сопровождение семьи. Очевидно, что для проведения дальнейшего реабилитационного вмешательства требуется согласие семьи и признание местным органом власти наличие у семьи проблемы, которую следует решать при помощи социальной службы (так как семья сама не справится).

По результатам первичного обследования составляется План по защите прав ребенка, который утверждается главой органа опеки. План подписывается также родителями, что означает их согласие на вмешательство и признание ими их проблемы. План рассчитан на определенный срок и подлежит пересмотру, после чего может быть принят новый план.

Существует логическая последовательность в процессе сопровождения проблемной семьи. В ходе этого процесса имеются следующие этапы:

Первичное вмешательство: является ли данная семья потенциальным объектом социальной службы?

1. Выявление семей, которые могут нуждаться в мерах по защите детей.

2. Определение обоснованности обраще-

ния.

3. Определение срочности необходимых мер;

4. Определение типа необходимых мер.

По итогам первичного обследования решается вопрос о необходимости вмешательства органа опеки и попечительства, о проведении дальнейшей оценки (предварительной оценки), которая проводится в течение 30 дней с момента выявления ребенка.

Предварительная оценка семьи: кто будет объектом помощи социальной службы?

(Эта оценка должна быть закончена в течение тридцати дней). За это время необходимо решить, остается ребенок в семье или его изымают.

Оценивается:

5. характер, степень и последствия жестокого обращения с ребенком;

6. возможность проявления рецидивов жестокого обращения с детьми;

7. обеспечение безопасности ребенка;

8. необходимость продолжения оказания помощи.

В ходе предварительной оценки делается заключение о необходимости защиты ребенка, составляется проект плана по обеспечению безопасности ребенка, проект плана по защите прав ребенка и представляется в комиссию органа опеки по охране прав детей.

Составление плана обеспечения безопасности ребенка: как обеспечить безопасность ребенка?

9. определение факторов, угрожающих безопасности ребенка;

10. оценка возможности обеспечения безопасности ребенка дома;

11. определение уровня и типа услуг по обеспечению безопасности;

12. выявление способа обеспечения безопасности.

Цели Плана обеспечения безопасности:

- определить угрозу безопасности ребенка;

- оценить потенциал обеспечения безопасности в стенах дома;

- определить уровень и характер необходимых услуг по обеспечению безопасности;

- принять решение о том, способна ли семья обеспечить защиту или эта ее функция невосстановима;

- по возможности, обеспечить участие семьи в процессе обеспечения контроля безопасности;

- уменьшение затрат времени, когда обеспечение безопасности связано с разделе-

нием семьи.

Когда оценка и анализ показывают, что семья ребенка не может обеспечить безопасность и стабильность, социальная служба должна найти для данного ребенка подходящее размещение. При этом сохранение кровной семьи рассматривается скорее как средство, нежели цель.

- Информация, собранная и проанализированная во время предварительной оценки семьи, дает материал для анализа услуг по безопасности и планов обеспечения безопасности.

Примерно через 2,5 месяца текущая оценка семьи обычно завершается и начинается новый этап работы – **разработка стратегии изменений**. Эта стратегия призвана ответить на следующий вопрос: как семья станет такой, какой она хочет стать? Стратегия изменений – это синоним таких терминов в других моделях, как план услуг, план помощи, план случая.

Стратегия изменений: каковы пути изменения ситуации? (оценка динамики семьи производится каждые 90 дней).

18. Совместно с семьей выявление определенных поведенческих взаимоприемлемых целей, связанных с изменением семейной системы.

19. Назначение определенного времени для достижения целей.

- 20. Определение ролей и обязанностей

21. Включение в план помощи пункта об обеспечении безопасности, если это необходимо.

Предоставление помощи: какие действия следует предпринять?

22. Предоставить услуги, которые помогают семьям достичь цели.

23. Оценить, мобилизовать и скординировать потенциал социальной сетки семьи.

Оценка динамики семьи: действительно ли происходят изменения?

24. Сопоставление целей с достигнутыми результатами и с развитием ситуации в семье.

25. определение того, нуждается ли выработанная стратегия изменений в коррекции. Оценка и обеспечение безопасности ребенка.

26. Выявление динамики факторов риска, определение того, можно ли прекратить оказание помощи.

Закрытие случая.

Процедура закрытия случая является достаточно важной в процессе сопровожде-

ния проблемной семьи. Для эффективной работы необходимо иметь четкие критерии для закрытия случая, необходимо ответить, достигнуты ли цели, определенные в плане, какие цели достигнуты, стабильны ли изменения, может ли семья в дальнейшем самостоятельно справляться с ситуацией, существует ли поддерживающая социальная сетка, выражает ли семья потребность в помощи.

Решение о закрытии подтверждается следующими моментами:

- достижение конечной цели;
- безопасность ребенка;
- функционирование семьи;
- стабильность положения ребенка.

После окончания такой работы назначается социальный патронат семьи.

Текущая оценка семьи: каковы основания для оказания помощи? Этот этап начинается после того, как принято решение об оказании помощи семье (принят План по защите прав ребенка, в котором установлен социальный патронат).

13. Привлечение семьи к партнерскому сотрудничеству.

14. Выявление имеющегося положительного потенциала.

15. Выявление основных проблем и потребностей.

16. Выявление личностных и семейных условий, которые необходимо изменить.

17. Оценка и обеспечение безопасности

Порядок работы консилиума в рамках обсуждения одного случая.

Прежде всего, осуществляется информационный обмен между его участниками. Порядок изложения информации не имеет принципиального значения. Если наиболее проблемная информация поступает от педагога-психолога, он и начинает обсуждение, если от воспитателя – начинает он.

В случае если все участники относят воспитанника к числу наиболее проблемных, правильнее начинать обсуждение с воспитателя, дающего «внешний» рисунок поведения, обучения и состояния ребенка.

Вторая и итоговая задача, решаемая на консилиуме в ходе обсуждения конкретного случая, – разработка стратегии сопровождения данного ребенка.

Деятельность консилиума по отношению к конкретному ребенку состоит в ответе на несколько последовательных вопросов.

• Каков психологический, педагогический статус воспитанника на момент обследования?

• Какими особенностями и проблемами характеризуется развитие ребенка в целом на момент обследования?

• Каким содержанием должна быть наполнена индивидуальная стратегия его сопровождения в процессе воспитания и обучения?

• В каких формах и в какие сроки в сопровождении ребенка примут участие психолог, воспитатель, специалист?

• Предусматривается ли и какая по содержанию консультативная помощь участникам консилиума педагогическому коллектику или отдельным воспитателям, родителям ребенка?

• Как управлять процессом реализации психолого-педагогического сопровождения воспитанника?

• Как будет представлена система мониторинга, будет ли меняться диагностический комплекс?

Таким образом, участники консилиума получают возможность увидеть воспитанника во всем разнообразии его поведения, а также понять причины его проблем, уже не будучи ограниченными своими профессиональными задачами. Такое обогащение каждого участника позволяет, во-первых, построить действительно системное, «объемное» сопровождение воспитанника, во-вторых, обеспечить всю необходимую помощь и поддержку, в-третьих, обладает большим психологическим развивающим эффектом.

ЛИТЕРАТУРА:

- 1.Инновации в работе специалистов учреждений социально-педагогической поддержки/Л.Я. Олиференко, Е.Е. Чепурных, Т.И. Шульга, А.В.Быков. М., 2001.
2. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. М., 2002.
3. Семья Г.В. Основы социальнобо-психологической защищенности выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. 2001.
- 4.Шульга Т.И. Работа с неблагополучной семьей. М.: Дрофа, 2007.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СРЕДА СЕМЬИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА*

Аннотация. В статье проводится изучение влияния социальных и образовательных факторов на формирование психологических особенностей личности ребенка. Рассмотрены факторы, формирующие эмоциональную среду семьи: эмоциональные отношения взрослых членов семьи друг с другом, с ребенком (детьми); эмоциональная информация, исходящие от каждого члена семьи; открытость семейной системы к контактам и связям с внешним миром; стиль воспитания ребенка; традиции и обычаи семьи; интерьер дома, наличие места для уединения.

Ключевые слова: семья, эмоциональная среда, психологические особенности личности, формирование, факторы, формирующие эмоциональную среду семьи.

М. Antipina

Moscow State Regional University

EMOTIONAL ENVIRONMENT OF A FAMILY AS A FACTOR OF DEVELOPING OF PSYCHOLOGICAL TRAITS OF A CHILD

Abstract. In the given article the investigation of the influence of social and educational factors on the formation of psychological peculiarities of a child's personality is carried out. The factors forming the emotional environment of a family are considered: the emotional relations of adult members of a family with each other, with a child (children); the emotional information, proceeding from each member of a family; the openness of a family system to contacts and communications with an external world; the style of a child's education; the traditions and customs of a family; a house interior, the presence of places for solitude.

Key words: family emotional environment, psychological characteristics of personality, creation, enrichment, impoverished educational environment

Среда является важным фактором развития личности ребенка. Леонтьев А.Н. отмечал, что развитие детерминировано внутренними и внешними условиями. Средовые влияния и воспитание относятся к внешним факторам развития, природные же склонности и влече-

ния, а также вся совокупность чувств и переживаний человека, которые возникают под влиянием внешних воздействий (среды и воспитания), относится к факторам внутренним. В современной науке ученые глубоко исследуют влияние окружающей среды и влияние среды семьи на развитие психологических особенностей личности ребенка (Аверин В.А., Арнаутова Е.П., Арсланова С.М., Варга А.Я., Дерябо С.Д., Захаров А.И., Коменский Я.А., Семья Г.В., Шнейдер Л.Б., Шульга Т.И., Ясвин В.А. и др.)

Анализ литературы показал, что хорошо изучено влияние социальной и образовательной обогащенной и обедненной среды, выявлены их признаки, критерии и свойства (Арсланова С.М.). Обозначены факторы, свидетельствующие о процессе обеднения этих сред. Созданы технологии и разработаны методики работы с детьми, попавшими в обедненную социальную или образовательную среду. При этом феномен «эмоциональная среда и ее влияние на психическое развитие ребенка» исследован недостаточно. Также в психологической литературе редко встречаются такие понятия, как эмоционально обедненная и эмоционально обогащенная среда. Понятие «эмоционально обедненная среда» редко встречается в психологических исследованиях.

По мнению Т.И. Шульги, эмоциональная среда – это условие для развития у ребенка человеческих эмоций и чувств, умение реагировать на окружающий мир, находить в нем защиту, доверие и комфорт [Шульга Т.И. 2009]

Перед исследователями стоит важная задача – определить значение, место, роль эмоциональной среды в психическом развитии ребенка. Выяснить, каковы последствия психического развития ребенка, проживающего в эмоционально обогащенной и обедненной среде семьи.

Эмоциональная среда семьи формируется под влиянием различных факторов.

1. Эмоциональные отношения взрослых членов семьи друг с другом, с ребенком (детьми). В случае если взрослые ведут себя эмоционально сдержанно, – вероятнее всего будет формироваться эмоционально обеднен-

* © Антипина М.А.

ная среда. Проявление эмоций и адекватное эмоциональное реагирование на различные жизненные ситуации обеспечит становление эмоционально обогащенной среды.

2. Эмоциональная информация, исходящая от каждого члена семьи, способная временно или постоянно обогащать, обеднять или видоизменять эмоциональную среду семьи. Потоки эмоциональной информации оказывают влияние на психологическое и эмоциональное состояние каждого члена семьи.

3. Открытость семейной системы контактам и связям с внешним миром. Если семейная система практически закрыта (замкнута сама на себе), то есть не идет общение и обмен опытом с другими семьями и социальными институтами (поход в гости, семейные спортивные соревнования, детские праздники, посещение массовых увеселительных мероприятий и т.д.), то, вероятнее всего, эмоциональная среда семьи будет обеднена.

4. Стиль воспитания ребенка. Необходимо отметить, что в семье с положительными или негативными последствиями не только стиль воспитания родителей влияет на формирование эмоциональной среды, но и то, какой стиль воспитания использовали, когда эти родители воспитывались в своей семье. Это важно учитывать, потому что бабушки и дедушки оказывали непосредственное влияние на формирование эмоциональной среды семьи.

5. Традиции и обычаи семьи. Данный фактор, на наш взгляд, влияет на некоторые стереотипы поведения, которые могут оказаться характерными для определенной семьи.

6. Интерьер дома (наличие штор, картин, определенной мебели, захламленность помещения и т.д.), преобладание определенного цвета или сочетания цветов (теплые, холодные, агрессивные, успокаивающие и т.д.), наличие места для уединения также является фактором формирования эмоциональной среды семьи.

Таким образом, под эмоциональной средой семьи мы понимаем эмоции, эмоциональные отношения, потоки эмоциональной информации, возникающие между членами семьи в процессе их взаимодействия, которые зависят от открытости семейной системы к внешним контактам, стиля воспитания, семейных традиций и интерьера дома.

Обогащенная эмоциональная среда способствует нормальному психологическому развитию личности ребенка. При этом ребенок, находящийся в эмоционально обедненной среде, может иметь личностные и поведенческие отклонения:

- неадекватную самооценку, образ «Я», уровень притязаний;
- низкий уровень развития рефлексии;
- выраженный эгоцентризм, неспособность встать на позицию другого, понять его чувства;
- состояние отчужденности от окружающих;
- повышенную конфликтность, агрессивность, тревожность;
- наличие страхов и фобий;
- выраженное желание привлечь внимание взрослого с целью удовлетворения потребности в тепле, заботе, поиске эмоционального отклика от взрослого, поддержке с его стороны;
- неспособность общаться и взаимодействовать с другими людьми, бедный опыт социальных контактов;
- низкий уровень развития самостоятельности, самоконтроля, социальной компетенции;
- низкий уровень эмоционально-волевой регуляции;
- возможно наличие навязчивых состояний;
- предрасположенность к психическим расстройствам;
- склонность к зависимому поведению.

Личностные и поведенческие отклонения обусловливают низкую социальную компетенцию, беспомощность, неприспособленность к нормальной жизни, использование неэффективных способов поведения и общения со сверстниками и взрослыми, приводящих к нарушению всех видов деятельности (игра, учеба, труд, общение).

Целью эмпирического исследования является изучение психологических особенностей личности ребенка в условиях эмоционально обогащенной и обедненной среды. В результате проведенного исследования будут разработаны практические рекомендации педагогам-психологам, социальным работникам и социальным педагогам в выявлении особенностей эмоциональной среды, предотвращении неблагоприятных последствий для ребенка и коррекции приобретенных психологических особенностей.

Психологическая коррекция особенностей личности ребенка, воспитывавшегося в условиях эмоционально обедненной среды семьи, будет осуществляться путем обогащения эмоциональной среды семьи: эмоциональных отношений, эмоциональной информации, исходящей от каждого члена семьи, изменения открытость семейной системы, стиль воспи-

тания, внося изменения в традиции и обычай семьи, а также интерьер дома.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арсланова С.М. Образовательная среда семьи как фактор формирования психологических особенностей личности младшего школьника. /Автореф. дисс.... к.психол.н. М., 2008.
2. Олиференко Л.Я., Чепурных Е.Е., Шульга Т.И., Быков А.В. Инновации в работе специалистов социально-педагогических учреждений. М.: Полиграф сервис, 2001.
3. Шульга Т.И., Худенко Е.Д., Кальянов И.В., Ираклиевская О.Ю., Белевцева Е.В., Щербанева Н.Г., Керас А.А., Николаева О.И., Савин Г.И., Вишнякова Н.Н. Программа разработки стратегии профилактики и реабилитации де-привационных расстройств у подростков в условиях интеллектуально и эмоционально обедненной среды. Метод. сборник. М., 2009.

УДК 316.612

Татаренко Д.Д.

Московский государственный областной университет

АДАПТАЦИЯ СЕМЬИ К НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ С ПРИЕМНЫМИ ДЕТЬМИ*

Аннотация. Статья посвящена проблеме адаптации семьи к новой ситуации развития с приемными детьми. Было выявлено, что одним из наиболее значимых факторов, определяющих процесс адаптации, является психологическая готовность приемных родителей к устройству ребенка в семью. Психологическая готовность включает психолого-педагогическую компетентность в вопросах воспитания детей, адекватность когнитивного образа приемного ребенка (информированность об истории его развития, родственниках и друзьях, знание индивидуально-личностных особенностей), эмоциональная готовность (готовность преодолевать трудности, эмоциональная стабильность, эмпатия, способность концентрироваться на интересах ребенка).

Ключевые слова: Адаптация, социальная ситуация развития, психологическая поддержка, система эмоционально-позитивных отношений, психологическая готовность, когнитивный образ.

D. Tatarenko

Moscow State Regional University

FAMILY ADAPTATION TO NEW SOCIAL SITUATION OF DEVELOPMENT WITH ADOPTIVE CHILDREN.

Abstract. The article is devoted to the problem of family adaptation to new social situation of development with adoptive children.

It was found out, that one of the most significant factors, which determine the adaptation process, is psychological readiness of adoptive parents to keep a child. Psychological readiness includes psychology-pedagogical competence in children treatment issues, adequate cognitive image of a child (psychological anamnesis, information about relatives and friends, individual and personal characteristics), emotional readiness (willing to overcome the difficulties, emotional stability, tolerance to deviant behaviour, empathy, ability to focus on child's interests).

Key words: Adaptation, social situation of development with adoptive children, psychological support, system of emotionally positive relationships, psychological readiness, cognitive image.

Актуальность исследования связана с катастрофическими масштабами проблемы детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в нашей стране, с обнаруживающейся неэффективностью принятой системы их воспитания в государственных учреждениях и трудностями адаптации, возникающими в случае принятия ребенка в семью, а также с необходимостью психологической поддержки этих семей во избежание неблагополучного протекания периода адаптации и «разусыновления».

Целью проведенного нами исследования явилось изучение адаптации семьи к но-

* © Татаренко Д.Д.

вой социальной ситуации развития с приемными детьми.

Адаптация семьи к новой социальной ситуации развития с приемными детьми подразумевает освоение членами семьи новых социальных и семейных ролей, установление системы эмоционально позитивных отношений и формирование продуктивного общения кооперации и сотрудничества.

В нашем исследовании приняли участие замещающие семьи. Объектом исследования явились психологические особенности адаптации семей с приемными детьми к новой социальной ситуации развития. Предметом – факторы эффективности адаптации семей с приемными детьми.

Для изучения факторов эффективности адаптации была разработана и использована методика «Анкета для приемных родителей», которая позволила учесть десять основных факторов:

1. фактор принятия решения об устройстве ребенка в семью;
2. фактор мотивации принятия ребёнка в семью;
3. фактор родительских установок в отношении ребёнка;
4. фактор сохранения тайны усыновления;
5. фактор отношения родственников приёмных родителей к идее принятия в семью чужого ребёнка;
6. фактор отношения кровных детей к идее принятия в семью чужого ребёнка;
7. фактор отношения других приемных детей к идее принятия в семью чужого ребёнка;
8. субъективная оценка периода адаптации приемными родителями;
9. фактор предварительной информированности приёмных родителей об особенностях принятия в семью чужого ребёнка;
- 10 фактор предварительной информированности приёмных родителей об особенностях конкретного ребенка.

С целью выявления особенностей адаптации семьи к новой социальной ситуации развития использовалась авторская методика «Анкета адаптации», предполагающая характеристику особенностей адаптации по следующим параметрам.

1 Проблематизация:

- изменение режима дня (сон, питание)
- поведение
- страхи
- тревожность

- общение с приёмной матерью
- отношения с другими родственниками

- отношения со сверстниками
- отношения с сиблингами
- отношение приёмной матери
- отношения с супругом/супругой
- невротизация
- отношение к детскому саду/школе
- опасения родителей в отношении поведения приемного ребенка
- копинг-стратегии
- переживание сепарации с детским домом

2. Динамика адаптации:

- изменение режима дня
- общение с приёмной матерью
- отношения с другими родственниками

- отношения со сверстниками
- отношения с сиблингами
- отношение приёмной матери
- невротизация
- переживание сепарации с детским домом

3. Стратегии совладания с проблемами:

- изменение режима дня
- общение с приёмной матерью
- отношения с другими родственниками
- отношения со сверстниками
- отношения с сиблингами
- отношение приёмной матери
- невротизация
- переживание сепарации с детским домом

Прояснение неточностей, допущенных в ответах на вопросы анкеты, было выполнено с помощью индивидуальной беседы с приемными родителями. Методика «Семейная социограмма» была использована с целью выявления положения приемного ребенка в системе межличностных отношений семьи, для оценки характера протекания процесса адаптации и предлагалась взрослому респонденту. «Рисунок семьи» использовался для выявления особенностей семейных взаимоотношений в восприятии приемного ребенка.

Проведенный анализ позволил распределить респондентов на три группы: с высокой (58%), удовлетворительной (16%) и низкой адаптацией (26%), а также сделать выводы о том, какие факторы являются значимыми для протекания периода адаптации в семьях с приемными детьми.

В подавляющем большинстве случаев

инициаторами принятия ребенка являются женщины, причем значительная часть задумывается о такой возможности в возрасте 40-45 лет (кризис середины жизни).

Наиболее представленной в нашей выборке формой устройства детей в семью является усыновление/удочерение, зачастую приемные родители объясняют свой выбор тем, что таким образом они получают возможность обеспечить своему ребенку более стабильную жизнь.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что наиболее типичной для граждан нашей страны до сих пор остаётся ситуация принятия ребёнка в семью при невозможности иметь кровных детей, однако, в сочетании с альтруистической мотивацией или мотивом «жалости» к детям, воспитывающихся в условиях детских учреждений, не было выявлено её отрицательного влияния на успешность протекания детско-родительской адаптации. Одной из наиболее благоприятных, с точки зрения последующей адаптации, ситуацией возникновения идеи об усыновлении является влияние конференции приёмных родителей, что априори означает усвоение родителем опыта других приёмных родителей, что, безусловно, является одной из успешных составляющих подготовки к принятию в семью чужого ребёнка.

Значимыми мотивами принятия ребенка в семью, по нашим данным, являются жалость к детям, воспитывающимся в условиях детского учреждения (52%), альтруистическая мотивация (39%), мотив «смысла жизни» (35%) и продолжения рода (32%).

Наиболее типичные проблемы адаптации приемного ребенка состоят в трудностях адаптации к режиму, общения и взаимодействия внутри семьи, налаживания общения со сверстниками и проблемы в области невротизации.

Признаками успешной адаптации семьи к новой социальной ситуации развития с приемными детьми являются освоение ее членами новых социальных и семейных ролей, установление системы эмоционально положительных отношений, формирование продуктивного общения кооперации и сотрудничества.

Компонентами психологической готовности родителя к устройству ребенка в семью являются психолого-педагогическая компетентность в вопросах воспитания и развития детей; адекватность когнитивного образа приемного ребенка (информированность об истории его развития, родителях и родствен-

никах, основных жизненных событиях и характере переживания их ребенком, знание индивидуально-личностных особенностей, интересов, привычек, информированность о круге общения ребенка, его друзьях); эмоционально-волевая готовность (настойчивость в преодолении трудностей воспитания, эмоциональная стабильность, толерантность к проявлению дезадаптивного поведения, развитая эмпатия, центрация на интересах ребенка, а не на собственных желаниях).

Психолого-педагогическая компетентность в вопросах воспитания и развития детей как компонент психологической готовности включает информированность о возрастно-психологических особенностях детей, целях, задачах и методах воспитания, знание и понимание того, какое влияние оказывает социальная и семейная депривация на психическое развитие ребенка в разные возрастные периоды.

Настоящее и дальнейшее исследование процесса протекания детско-родительской адаптации в семьях с приёмными детьми позволит обоснованно подойти к определению содержания и методов психологической помощи семье, принявшей чужого ребёнка, включая решение таких задач, как:

- разработка критериев выбора кандидатов на принятие ребёнка в семью;
- их психологическая подготовка к включению приёмного ребёнка в свою семейную систему;
- психологическая подготовка ребёнка к включению в новую семью (особенно целесообразно для детей, начиная с дошкольного возраста);
- психологическое сопровождение и поддержка семьи в течение периода адаптации и не только.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Боулби Дж. Привязанность ребёнка к матери. М., 2003.
2. Бурменская Г.В., Захарова Е.И., Карабанова и др. Возрастно-психологический поход к консультированию детей и подростков. М., 2003.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. М., 2004
4. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М., 2005.
5. Лангмайер Й., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.
6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
7. Булгаков А.В. Психология межгрупповой адаптации. М., 2008

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ К СВОЕМУ ЭТНОСУ*

Аннотация. В статье описывается процессуальный подход к изучению отношения студенческой молодёжи определённого региона к собственной этнической группе, её культуре, религии и государству в нестабильных социальных условиях. Главным методом исследования является новая методика неоконченных предложений. В исследовании также применяется факторный анализ полученных данных. Выявлено сложное, амбивалентное отношение молодёжи к этнической группе. Студенты толерантно относятся к этническим различиям, однако не проявляют активности в укреплении народных традиций и этнической культуры, уходят от осмыслиения трудных вопросов современности.

Ключевые слова: отношение к этнической группе, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты отношения, этническая идентичность, факторный анализ, стратегии социального творчества, толерантность, методика неоконченных предложений.

N. Chernysheva

Vladimir State University of Humanities

THE RELATION OF STUDENT'S YOUTH
TO THEIR ETHNIC GROUP

Abstract. The article describes the process approach to explore the attitude of regional students to their ethnic group, culture, religion and the state in unstable social conditions. The main method of research is a new method called «sentence-completion technique». Also the given work uses factor analysis of the data. Complex, ambivalent attitude of young people to ethnic group is revealed. Students concern ethnic distinctions tolerantly, however they don't show activity in strengthening of national traditions and ethnic culture, don't interpret difficult questions of the present.

Key words: attitude to ethnic group; emotional-evaluative and behavioral components of attitudes; ethnic identity; factorial analysis; sentence-completion technique.

Отношение к жизни, интересы и ценности, сформировавшиеся в молодости, составляют основу мировоззрения человека и проявляются в его дальнейшей жизнеде-

ятельности. Именно в молодости определяется жизненная позиция личности, которая представляет собой «совокупность реализованных жизненных отношений, ценностей, идеалов и найденный характер их реализации» [1, 49]. Поэтому отечественная наука всё больше внимания уделяет проблемам молодёжи, чей личностный и интеллектуальный потенциал определяет будущее развитие страны.

К числу этих проблем относится формирование *устойчивой идентичности*. Реальность подтверждает мысль Э. Эриксона о том, что «нельзя отделить «кризис идентичности» отдельного человека от современных ему исторических кризисов, поскольку они помогают понять друг друга и действительно взаимосвязаны» [6, 32].

Идентичность проявляется как особый тип отношений, при которых характеристики субъекта и объекта идентификации в определённой степени совпадают. Отсюда возможность изучения процесса идентификации с помощью категории «отношение». В пользу данного подхода говорит и то, что в условиях социальной нестабильности целесообразнее исследовать не сложившиеся образования, а процесс их развития. Однако, поскольку отношения не существуют в изолированном виде и образуют систему, исследование идентичности как особого типа отношений личности требует выявления и анализа их взаимных связей.

Знание отношений субъекта позволяет прогнозировать его поведение в условиях общественных трансформаций. Как подчёркивал автор наиболее разработанной концепции отношений В.Н. Мясищев, «отношения человека – это не часть личности, а потенциал её психической реакции в связи с каким-либо предметом, процессом или фактом действительности» [3, 386]. Конкретное отношение – субъектно-объектное, потенциально активное и целостное. В.Н. Мясищев выделял в структуре отношения различные стороны, или виды, которые могут выступать то более, то менее отчётливо, и относил к ним потребности, эмоциональные отношения, интересы и оценки, различающиеся «положительным и отрицательным характером активных ре-

* © Чернышева Н.С.

акций человека» [3, 18]. Соответственно, отношения содержат в себе противоположности. Например, эмоциональные отношения включают привязанность, любовь, симпатию или, наоборот, отчуждение, неприязнь, вражду; оценочные отношения – уважение и внимание к человеку или пренебрежение и презрение к нему.

В зарубежной психологии изучение отношений заняло приоритетное место в работах основателя групповой психотерапии Я. Морено, который утверждал первичность отношения по сравнению с человеческим «Я». Морено предложил понятие «социального атома» – наименьшего элемента структуры «всех отношений между человеком и окружающими его людьми, которые в данный момент тем или иным образом с ним связаны» [2, 25].

Социальные отношения индивидов возникают в многочисленных группах, образующих мозаику современного общества. Его фрагментарность усиливается в периоды экономических изменений, когда новые социальные и духовные связи между людьми формируются позже, чем экономические, не успевая за ними по времени и требуя для своего развития особого социального творчества. Зарубежные исследования стратегий социального творчества [8] показывают, что представители этнических меньшинств, не удовлетворённые статусом собственной этнической группы, пытаются поднять его психологически. Они либо по-новому группируют элементы, на которых строится межгрупповое сравнение, либо создают новые основания для сравнения, либо подбирают для этого другую референтную группу – то есть, не отказываясь от этнической идентичности, стремятся найти способ укрепить её. Человек вынужден проявлять подобное творчество, спасаясь в группах [7], которые выполняют функцию дистальной защиты. Позитивная идентичность с социальной группой повышает самоценность и самоуважение человека, а разрыв с ней приводит к его перерождению.

Этническая группа хранит культуру общности и создаёт систему единых для этноса общественно-политических и культурных отношений, без которых она превращается в аморфную, размытую массу, способную только на биологическое существование и воспроизведение.

Целью нашего исследования было изучение отношения русской студенческой молодёжи к своей этнической группе. Гипотеза

исследования заключалась в том, что отношение к собственной этнической группе является устойчивым, несмотря на колебания формирующейся идентичности.

Организация и методы исследования. Исследование проводилось на выборке студентов Владимирского государственного гуманитарного университета и военного вуза города Владимира (N=201). Большая часть испытуемых – этнические русские (92%), родившиеся в Российской Федерации (ответы студентов других национальностей в данном исследовании не обрабатывались).

В качестве метода изучения использовалась разработанная нами методика неоконченных предложений (далее – МНП), или проективный тест на вербальное завершение предложений [5]. Он представляет собой вопросник из 29 неоконченных предложений, имеющий следующие блоки: *Национальность других, Своя национальность, Личное, Культура своего народа, Религия своего народа, Настоящее своего народа, Стратегии социального творчества, Будущее своего народа, Государство* (предложения приводятся в табл. 1).

Для количественной оценки полученных данных было выделено два критерия: 1) *эмоционально-оценочный* (симпатии и антипатии по отношению к этнической группе; принятие общечеловеческих ценностей, предпочтение мира и равных прав с другими народами или безразличие к данной проблеме, негативное отношение к другим этногруппам) и 2) *поведенческий* (активность, готовность действовать, а не рассуждать и пассивно уклоняться от трудностей).

Полученные результаты были обработаны методом факторного анализа (SPSS Statistics 13.0). Было выделено и проинтерпретировано 11 факторов. Их количество отражает структуру опросника и говорит о значительной дифференцированности компонентов отношения.

Фактор 1 получил название «Современность этноса» (здесь и далее – см. табл. 1). В ответах респондентов *Россия* представлена: 1) как «великая держава», «самая любимая» страна (60% испытуемых); 2) как страна, находящаяся в кризисе или выходящая из него, страна в процессе становления и развития (33% испытуемых): «сегодня Россия, как большой агрегат, где некоторые детали заменены новыми, а некоторые – проржавели и не дают нормально функционировать»; 3) в нейтральных по тональности ответах, где отмечались просторы России, её много-

национальный состав (7%); 4) в пессимистических размышлениях: «Россия как стояла на коленях, так и стоит».

Таблица 1
Показатели, полученные после вращения факторов (VARIMAX).

Фактор	Названия переменных	Значение факторной нагрузки
1. Современность этноса	Сегодня Россия... Современные русские...	.727 .721
2. Актуализация само-идентичности	Когда я вижу российский флаг ... Родители рассказывали о нашей культуре... Я чувствую себя человеком _____ национальности, когда ... Я вспоминаю о своей национальности... Мне хотелось бы, чтобы Россия...	.700 .566 .449 .428 .403
3. Нигилизм	Идеалом русского человека ... Национальные вопросы кажутся мне...	.748 .655
4. Амбивалентность	Когда я думаю о религии... В России вопросы религии... Думаю, что большинство русских...	.758 .659 .374
5. Пассивность	В нашей семье национальные вопросы... О религии своего народа... Моему народу предстоит... Будущее моего народа представляется мне...	.687 .640 .568 .449
6. Рефлексия	Если я слышу споры по национальному вопросу... Я люблю свой народ, но... Я считаю, что для достижения...	.692 .654 .475
7. Оптимизм	Несмотря на трудности, мой народ... Русские праздники...	.748 .679
8. Стратегии творчества в неопределённом мире	Когда я слышу о превосходстве одних народов над другими, ... По-моему, русская культура... Думаю, что сегодня настоящий русский человек...	.750 .602 .421
9. Умеренный патриотизм	Я хотел бы жить... По сравнению с другими национальностями...	.777 .544
10. Миролюбие	Большинство известных мне национальностей... С людьми других национальностей я...	.716 .625
11. Утверждение гражданства	Я вижу себя гражданином...	.856

Русские в ответах испытуемых производят неоднозначное впечатление, вызывают разнородные чувства («они, как букет из разнородных цветов», «живут на Рублёвке», «добрые», «имеют много денег за счёт старых русских»). Респонденты разделились на две группы: они либо отмечали достоинства своих современников («мобильные, активные», «хранят традиции своих предков»), либо сравнивали их с предшествующими поколениями и подчёркивали различия между ними («современные русские совсем не русские», «руssкие потерялись»).

Фактор 2 был назван «Актуализация идентичности» (см. табл. 1). Здесь наибольшее

единство испытуемые проявили, вспоминая о российском флаге, который у 85% респондентов вызывает трепетные чувства и является, наряду с гимном, символом государственности. Однако у 15% выборки с флагом связаны нейтральные или ироничные воспоминания («мутнеет в глазах»).

Почти все испытуемые либо отмечали, что всегда помнят о своей национальности, либо называли конкретные ситуации, когда это происходит. Здесь указывались истоки и символы этнической идентичности: семья, родной язык, гимн, православие. Однако отдельные студенты написали, что никогда не вспоминают о своей «русскости».

Заканчивая предложение «Мне хотелось бы, чтобы Россия...», респонденты: 1) желали стране процветания (49%), подчёркивали, что видят её *самой* сильной и красивой; 2) желали сохранить самобытность, развивать как европейские, так и восточные традиции (41%); 3) выражали свои ожидания (7%): «хочу, чтобы Россия больше мне платила», «чтобы лучше относилась к людям»; 4) дали единичные ответы (3%), в которых проявилось чувство униженности, неудовлетворённости положением страны («хочу, чтобы встала с колен», «чтобы ориентировалась на свои ресурсы, а не на чужие»).

Фактор 3 («Нигилизм») включал ответы, в которых отмечалась незначительность, с точки зрения испытуемых, темы национальных идеалов. Треть испытуемых вспомнили исторических или культурных героев этноса (Александр Невский, Пётр I, Ломоносов; Иван-царевич, Илья Муромец; Пушкин, Есенин), остальные или не находили образцов для подражания, или выражали свой скептицизм по поводу идеальных личностей. Большинство студентов нейтрально отреагировали на «национальные вопросы», считая их «глупыми», «пустыми», «некорректными», и лишь пятая часть выборки признала значимость данной темы.

Фактор 4 получил название «Амбивалентность», поскольку мнения студентов о роли религии в современной России не совпадали: «Когда я думаю о религии...» – или: «... быстро переключаюсь на другую тему», «...засыпаю» (68%), или: «... для меня это важно», «... вспоминаю свою мать (дорогую бабушку)» (32%). Таким же противоречивым было отношение к членам своей этнической группы – или: «хорошие люди», «умные, весёлые», или: «потеряли путеводную нить», «очень отличаются друг от друга».

Фактор 5 («Пассивность») включал предложения, которые объединяла личностная обращённость, поскольку в них присутствовали слова «наша», «свой», «мой». Испытуемые были поставлены в рефлексивную позицию, заставляющую осознать непосредственное отношение к ним данной тематики. В ответах проявилась пассивность выборки: в семьях студентов национальные вопросы или не поднимаются, или редко обсуждаются, или считаются бессмысленными.

Испытуемые выразили уважение к религии своего народа: 61% – считают, что должны знать и уважать её; 26% испытуемых просто назвали источник знаний о религии (семья, родители, СМИ, школа), 8% – признались в поверхностном, беглом знании религиозных ценностей и 5% – отметили, что это личный выбор, не зависящий от отношения к народу в целом.

Более половины респондентов считают, что русский народ ожидает много трудностей – борьба за территории и национальные интересы. Пятая часть – уверены в особом предназначении России, которой предстоит «править миром», «возродить человечество»; десятая – пишут о необходимости «научиться уважать себя», «стать чище»; единичные ответы имеют скептический характер.

При этом будущее своего народа представлялось большинству студентов как «светлое и перспективное», рисовалось в абсолютной модальности, но треть респондентов видели его в относительной модальности и с иронией описывали будущее как «выживание», «приспособление к другим», «“райскую” до обалдения жизнь».

Фактор 6 объединил ответы-размышления о современной действительности и способах её изменения («Рефлексия»).

Завершение предложений показало, что почти половина испытуемых не участвует в спорах по национальным вопросам, треть из них пытаются уладить такие споры миром, остальные – активно отстаивают свою точку зрения.

Фраза «Я люблю свой народ, но...» в большинстве случаев завершалась либо признанием его недостатков (пьёт, бывает злой, грубый), что вызывало у авторов чувство горечи (53%), либо словами о безусловной, «без всяких “но”» любви к нему (36%), либо нейтральными фразами и желанием уехать из страны (11%).

Предложение «Я считаю, что для достижения...» более половины испытуемых заканчивали словами о необходимости для любых достижений наличия цели и усилий. Остальные из них писали о силе нравственных качеств русских (веры, любви, красоты); о необходимости объединения этноса; о конкретных мерах (раздать землю, поднять экономику и т. д.). Лишь несколько человек признались, что не верят в возможность каких бы то ни было достижений.

Фактор 7 включал наиболее жизнерадостные ответы («Оптимизм»). Испытуемые вспоминали историю русского этноса и отмечали, что он «всё вытерпит и найдёт дорогу в будущее». *Русские праздники* большинство из них называли «весёлыми народными традициями», хотя изредка встречались критические ответы («пьянки и гулянки»).

Фактор 8 показал, что подавляющее большинство респондентов (72%) считают глупыми или низкими рассуждения о превосходстве одних народов над другими. Вместе с тем 28% испытуемых считают эту тему допустимой для обсуждения, особенно если утверждается превосходство их собственного народа.

Подавляющее большинство испытуемых (83%) гордятся самобытной культурой своего народа, считают, что она превосходит культуру других народов, и призывают бережно её хранить. При этом 12% испытуемых отмечают, что русская культура погибает под влиянием западной, а в 5% ответов выражалась безоценочная, нейтральная позиция по отношению к русской культуре.

Наиболее разнообразные продолжения предложений были получены о современном русском человеке: 30% выборки наделяют его позитивными характеристиками («искренний, образованный, терпимый, целеустремлённый»); 26% испытуемых пишут, что это патриот своей страны; 18% утверждают, что такого просто нет, а если он и существует, то «где-то в Сибири»; 10% выборки считают его обычным человеком и отождествляют с собой; 6% студентов находят в нём сходство с современной политической элитой. Столько же находят в нём негативные качества, и 4% испытуемых определяют его по крови и происхождению.

Таким образом, несмотря на многообразное, противоречивое представление испытуемых о своих современниках, данный фактор отражает ориентацию на собирание русской культуры, на мирную жизнь с другими народами. Поэтому он был назван «Стратегии социального творчества».

Фактор 9 («Умеренный патриотизм») показал, что при решении вопроса о месте проживания (см. *диагр. 1*) выборка разделилась на 4 группы: 1) желающие жить в родных местах; 2) только в России; 3) в другой стране; 4) те, кто, вместо территории, писал о предпочтении хорошей жизни. Примечательно, что выбор другого государства преобладал у студентов военного вуза (более трети ответов). В этих предложениях прозвучали потребительские нотки: «жить хорошо», «обеспеченно», «с удовольствием», «на берегу моря, где пальмы».

Диаграмма 1. Распределение испытуемых по завершению предложения "Я хотел(а) бы жить..." (в%)

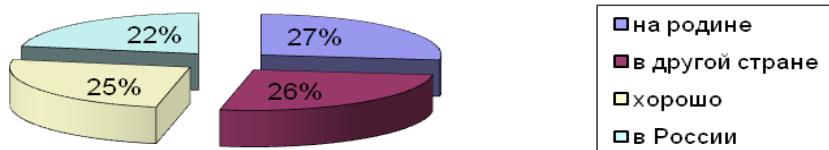


Диаграмма 1

При завершении предложения «По сравнению с другими национальностями...» 41% испытуемых отказались сравнивать национальности, считая это некорректным; 42% – произвели возвышающее сравнение в пользу собственной этнической группы («мы более открыты,

сплочённые»); 10% – осуществляли снижающее сравнение («мы непробиваемы») и 7% испытуемых сравнили национальности в нейтральной модальности («отличаемся», «другие»).

Фактор 10 был назван «Миролюбие». В ответах по его заданиям 44% выборки нашли сходство между собственной национальностью и другими; 20% – считают отношения с другими нациями спокойными, нейтральными; 21% – отмечают различия с собственными традициями и обычаями, то есть ориентированы на расхождение; 11% – считают сложившиеся национальные отношения острыми и напряжёнными; 4% – дают негативные оценки представителям других национальностей. С людьми других национальностей «дружит», «имеет что-то общее и свободно общается» подавляющая часть выборки (89%), остальные – «не общаются» или «общаются в зависимости от европеизированного вида» (скрытая форма расизма).

Фактор 11 содержал только одно предложение: «Я вижу себя гражданином...», но имел наибольший вес и получил название «Утверждение гражданства». Подавляющая часть испытуемых выбрала то государство, в котором живёт (см. *диагр. 2*), добавляя при этом: «великая страна», «моя Россия».



Диаграмма 2

Раздельный подсчёт ответов по государственному (Российская Федерация или Россия) и территориальному показателю («страна, где я живу») осуществлялся потому, что, соглашаясь на страну, испытуемый мог не принимать её государственное определение. Вместе с тем 5% респондентов или предпочитают двойное гражданство, или не определились с ним окончательно, а 6% называют конкретное государство (США, Швейцария, Португалия и т. д.).

Выводы. Выделенные факторы («Современность этноса», «Актуализация идентичности», «Нигилизм», «Амбивалентность», «Пассивность», «Рефлексия», «Оптимизм», «Стратегии социального творчества», «Умеренный патриотизм», «Миролюбие», «Утверждение гражданства») позволили проанализировать формальные и содержательные особенности отношения студенческой молодёжи к своей этнической группе.

Большая часть факторов свидетельствует о дифференцированности и неоднозначности отношения русских студентов к своему народу. Связь предложений внутри факторов показывает, что их объединение основано не на рефлексии, а, прежде всего, на *эмоциональных оценках* этнических и национальных проблем. Это говорит об их значимости, даже – аксиологичности, для респондентов и одновременно – о слабой осознанности и уходе большинства испытуемых от осмыслиения трудных вопросов современности. Лишь один из факторов («Рефлексия») выявляет именно рефлексирующую позицию испытуемых, в остальных их «Я» не выделено, слито с народной массой, поэтому можно сделать вывод: респонденты больше видят себя частью этнической общности, чем отдельной индивидуальностью.

Эмоционально-оценочный компонент отношения ярко проявляется в представлениях студентов о прошлом, настоящем и будущем этноса. Прошлое принимается ими больше, чем современность, вызывающая разнородные чувства, или будущее, представляющееся в неопре-

делённых светлых тонах. Ответы респондентов передают состояние неудовлетворённости, смутных надежд и одновременно чувство гордости за свой народ и родства с ним.

Вместе с тем последовательность выделившихся факторов раскрывает процесс начавшегося осознания проблем, свойственных современному русскому этносу. Группировка факторов отражает особенности русского этнического самосознания, обусловленные историческими традициями и культурологическим своеобразием русского народа. Так, например, русским свойственно придавать значение и государственности (общности на основе организации) и державности (чувству гордости своей страной, утверждению её неповторимой уникальности). Этническое своеобразие осознаётся респондентами не в сравнении с другими народами, а благодаря особой ментальности, которую всегда отличало преданное, самоотверженное отношение к родине, признание долга перед Отечеством.

Несмотря на то, что в России государственная власть часто проявляла жестокость по отношению к подданным, она всегда поддерживала идею об особой миссии России и стремилась укреплять мир между многочисленными народами, населявшими страну. Красноречивое подтверждение этому содержится в известных строчках великого Пушкина, чей архетип продолжает жить в русской культуре: «Слух обо мне пройдёт по всей Руси великой, и назовёт меня всяк сущий в ней язык...». Характерное для русской духовности «отсутствие комплекса господства, подчинения и порабощения других, более слабых племён и народов, ...приводило к выработке долговременных стратегий в различных сферах жизни, «всемирной отзывчивости», всечеловечности» [4, 266]. Однако ощущение этнической близости возникает в ответах респондентов тогда, когда речь идёт об историческом прошлом, а не настоящем русского этноса. Этим может объясняться противоречие, возникающее при выборе места жительства и гражданства. Желая сохранить российское гражданство, но предпочитая жить в другой стране, студенты демонстрируют слабо осознаваемый внутренний конфликт, который ещё напомнит о себе в процессе развития этнической идентичности. Так, в ответах студентов отчётливо проявляются и ингрупповой фаворитизм, и поиск новых оснований для позитивной этнической идентичности.

Содержание фактора «Пассивность» показывает, что народные традиции важны для студентов, но сами они не проявляют ак-

тивности для их поддержания и укрепления. Испытуемые стремятся сохранить связь с историческими корнями, позитивно относятся к своей стране, верят в её особое предназначение, и эта вера имеет характер, традиционный для русского этноса, с допетровских времён мыслящего себя «третьим Римом».

Религия вызывает у значительной части студенческой молодёжи чувствоуважения, преклонения. Они воспринимают её как важный символ истории, традиций, народных истоков, но не стремятся к личному участию в религиозных ритуалах, склонны к светскому образу жизни. Поэтому, сохранив отношение к собственной этнической группе, по сути, неизменным, студенчество дополняет его новыми, обусловленными современностью смысловыми оттенками.

Русский этнос мыслится студентами в рамках современного российского государства, и в их ответах, за редким исключением, нет тенденций к сепаратизму или этническим «чисткам». Это говорит о принятии своей страны как многонационального государства. Вместе с тем отношение студенческой молодёжи к своему народу показывает, насколько неопределённой является её позиция в современных этнических вопросах.

В ситуациях актуализации этнических чувств у респондентов возникает ощущение кровного родства со своим этносом. Об этом свидетельствует наличие во втором факторе («Актуализация идентичности») темы родителей и семьи, что говорит об идентификации по кровной линии, а не по культурной принадлежности, хотя, если судить по предложениям, вошедшим в другие факторы, роль культуры в переживании чувства этнической общности велика. Примечательно, что любой фактор содержит ответы, которые не ограничиваются только этнической тематикой, а выходят на уровень общегосударственных и экономических вопросов. Это косвенно подтверждает необходимость взаимосвязанных заданий опросника, обращённых к культуре, религии, истории этноса. Кроме того, содержание ответов подтверждает толерантность студенческой молодёжи к этническим различиям, отсутствие у подавляющего большинства выборки категоризации современников на основе этнической принадлежности.

Таким образом, студенческая молодёжь самостоятельна и критична в выработке этнической стороны мировоззрения. Она пытается совместить самобытность своего этноса и многочисленных народов России. Вместе с тем в условиях, когда будущее представ-

ляется неопределенным, когда усиливается влияние других национальных культур, бессознательная привязанность к своему этносу, верность ему, вопреки многочисленным внешним влияниям, может стать основой развития новой гражданственности и идентичности, адекватным времени.

Итак, результаты исследования говорят о наличии связной системы этнических представлений, сложившихся в прошлом и требующих творческого переосмысливания в новых социокультурных условиях. На основании полученных данных невозможно утверждать, что вся региональная молодёжь однозначно и категорично связывает собственное будущее со своей этнической группой, но допустимо говорить об аксиологической значимости этнических отношений для русских студентов, об их готовности соединить прошлое и настоящее, чтобы уверенно смотреть в будущее своего народа.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Альбуханова-Славская К. Стратегия жизни. М., 1991.

2. Лейтц Г. Психодрама: Теория и практика. М.: Прогресс, 1994.
3. Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. М., 1995.
4. Романенко И.Б. Стратегии развития социокультурной идентичности: Россия и США // Социальное пространство России в контексте глобализации. СПб., 2009. С. 262-268.
5. Чернышева Н.С. Методика изучения отношения молодёжи к своему народу: Психологическая диагностика (Москва – Обнинск). 2009. № 4. С. 80-94 /ISSN 1991-3230/.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.
7. Caporael L. Why We Are Still Social? <http://www.in-mind.org/special-issue/why-we-are-still-social-37.html>
8. Shinnar R. Coping with negative social identity: the case of Mexican immigrants. The Journal of Social Psychology. 148.5.Oct.2008. P.553 (23).
9. Булгаков А.В. Проективная методика изучения социальной идентификации в малой группе. М., 2001.

УДК 316.6

Дубиницкая К.А.

Московский городской психолого-педагогический университет

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ*

Аннотация. В рамках настоящей статьи представлены результаты сравнительного исследования уровня профессионального выгорания педагогов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений, занимающих высокостатусные, среднестатусные и низкостатусные позиции в неформальной структуре педагогического коллектива. Показано, что динамика и уровень профессионального выгорания напрямую связаны со статусно-ролевой позицией сотрудника в неформальной интрагрупповой структуре педагогического коллектива. В частности, уровень профессионального выгорания педагога детского сада оказывается выше, если его статусная пози-

ция в интрагрупповой неформальной структуре педагогического коллектива может быть охарактеризована как низкостатусная или высокостатусная.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, фазы эмоционального выгорания, симптомы эмоционального выгорания, интегральный показатель статусно-ролевой позиции индивида в контактном сообществе, социально-психологические аспекты формирования синдрома эмоционального выгорания.

C. Dubinitskaya,
Moscow City Psychological-Pedagogical University

* © Дубиницкая К.А.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF EMOTIONAL BURN-OUT IN TEACHERS AND EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. The given article deals with the results of a comparative study of the level of professional burnout of teachers and educators of preschool educational institutions occupying high status, medium status and low status positions in the informal structure of the teaching staff. It is shown that the dynamics and the level of burnout are directly related with the status-role position of the employee in informal intragroup structure of the teaching staff. In particular, the level of burnout of a kindergarten teacher, is higher if his status position in the intragroup informal structure of the teaching staff is characterized as low or as a high status.

Key words: emotional burnout syndrome, phase of burnout, the symptoms of burnout, integral indicator of status and roles of individuals in a contact community, social and psychological aspects of the formation of emotional burnout.

Одной из актуальных проблем, связанных с обеспечением эффективности профессиональной деятельности, поддержанием высокого уровня функциональности, а также охраной здоровья сотрудников в любой организации является профилактика синдрома «эмоционального выгорания». Данному вопросу посвящён целый ряд исследований в современной психологической науке, в частности В.В. Бойко, И.А. Акиндиновой, О.П. Бусовиковой, Т.Н. Мартыновой, М.В. Борисовой и других. При этом имеющиеся на сегодняшний день работы по данной проблеме построены, главным образом, в логике психофизиологического подхода. Между тем представляется достаточно очевидным, что в прикладном аспекте существенное значение в контексте проблемы эмоционального выгорания имеют социально-психологические факторы.

Также вряд ли требует специального доказательства утверждение о том, что педагогическая деятельность в современных условиях, в силу своей специфики, предполагает повышенный риск формирования синдрома «эмоционального выгорания». В связи с этим представляется совершенно обоснованным и, более того, необходимым углубленное изучение роли социально-психологических факторов формирования синдрома эмоционального выгорания у представителей педагогических

специальностей, в частности у педагогов-воспитателей дошкольных образовательных учреждений (далее – ДОУ).

Исходя из данных соображений, с 2007 по 2009 гг. мы проводили сравнительное исследование уровня профессионального выгорания педагогов-воспитателей дошкольных образовательных учреждений, занимающих высокостатусные, среднестатусные и низкостатусные позиции в неформальной структуре педагогического коллектива. В исследовании приняло участие 137 педагогов и воспитателей, работающих в семи дошкольных образовательных учреждениях города Москвы. В качестве основных методов углублённого исследования использовались *методика диагностики уровня эмоционального выгорания* В.В. Бойко, *социометрия, референтометрия*, методический приём *выявления интрагрупповой структуры неформальной власти*.

Внутри каждого из детских садов, вошедших в эмпирическую базу исследования, с использованием перечисленных методов социально-психологического исследования была выявлена статусно-ролевая позиция каждого члена в неформальной структуре педагогического коллектива.

Далее анализировалось соотношение уровня профессионального выгорания высокостатусных, среднестатусных и низкостатусных членов педагогического коллектива для всей выборки испытуемых. Отметим, что, поскольку в процессе определения интегрального показателя статусно-ролевой позиции индивида в контактном сообществе происходит усечение выборки, количество испытуемых, чьи результаты рассматривались в рамках данного анализа, составила 90 человек.

На диагр. 1 представлено соотношение средних значений по трём фазам, характеризующим синдром эмоционального выгорания, а также итоговый показатель синдрома эмоционального выгорания, согласно методике В.В. Бойко, у высокостатусных, среднестатусных и низкостатусных членов педагогических коллективов.

Как видно на представленной диаграмме, среднее значение показателей уровня эмоционального выгорания по всем трём фазам у среднестатусных членов педагогических коллективов близки к начальной стадии формирования, согласно тестовым нормам методики Бойко.

**соотношение средних значений по трём фазам, характеризующим
синдром эмоционального выгорания согласно методике В.В.
Бойко у высокостатусных, среднестатусных и низкостатусных
членов педагогических коллективов**



В то же время средние значения данных показателей как у высокостатусных, так и у низкостатусных членов педагогического коллектива оказались существенно выше и позиционируются в переходной области от стадии формирования к сформировавшейся фазе, согласно тестовым нормам данной методики. Для проверки значимости видимых различий использовался непараметрический критерий Манна-Уитни. Как показали результаты статистического анализа с использованием пакета SPSS 13.0, наблюдающиеся различия являются значимыми (во всех случаях уровень асимптотической значимости U-критерия – $p<0,01$).

Далее представляется совершенно очевидной необходимость оценки содержательных особенностей выявленной общей закономерности.

Как показали полученные результаты, среднестатусные члены педагогического коллектива занимают относительно благополучную позицию с точки зрения эмоционального выгорания. Большинство испытуемых данной категории находятся, по сути дела, вне зоны риска относительно такой составляющей синдрома эмоционального выгорания, как «напряжение». Напомним, что данная фаза в схеме Бойко В.В. характеризует, прежде всего, остроту переживания психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворённость собой, склонность к повышенной тревожности и депрессии.

Ещё более благополучной данная категория испытуемых выглядит относительно фазы «резистенция», которая связана с неадекватным эмоциональным реагированием, эмоционально-нравственной дезадаптацией и редукцией профессиональных обязанностей.

Что касается фазы «истощение», ключевыми составляющими которой являются деперсонализация в сочетании с психосоматическими и психовегетативными нарушениями, большинство среднестатусных членов педагогических коллективов оказываются как минимум в зоне риска, с точки зрения формирования данной фазы синдрома эмоционального выгорания. Заметим, что, как показал статистический анализ с использованием Т-критерия Уилкоксона, для этой категории испытуемых отсутствуют значимые различия между распределениями данных по фазам «напряжение» и «резистенция» (уровень асимптотической значимости Т-критерия – $p>0,05$). При этом имеют место значимые различия между распределениями данных по фазе «истощение» и фазам «напряжение» и «резистенция» (во всех случаях уровень асимптотической значимости Т-критерия – $p<0,01$).

Интерпретационная оценка данного факта будет представлена ниже, поскольку, на наш взгляд, он носит системный характер и имеет отношение ко всем трём категориям испытуемых.

У большинства высокостатусных членов педагогических коллективов имеет место завершение формирования фазы «напряжение». Фазы «резистенция» и «истощение» практи-

чески сформированы. Статистический анализ различий распределения результатов данной категории испытуемых по трём фазам показал, что они фактически отсутствуют (уровень асимптотической значимости Т-критерия Уилкоксона – $p>0,05$).

Несколько иная картина имеет место применительно к категории низкостатусных испытуемых. У большинства испытуемых данной категории сформированы фазы «напряжение» и «истощение». Что касается фазы «резистенция», она находится в стадии формирования. Это подтверждается и результатами оценки статистической значимости различий распределений результатов этой категории испытуемых по трём фазам синдрома эмоционального выгорания. Отсутствуют различия между распределениями по фазам «напряжение» и «истощение» (уровень асимптотической значимости Т-критерия Уилкоксона – $p>0,05$). Имеют место значимые различия между распределениями результатов испытуемых по фазам «резистенции» и таким фазам, как «напряжение» и «истощение» (в обоих случаях уровень асимптотической значимости Т-критерия Уилкоксона – $p<0,01$).

Что касается итогового показателя синдрома «эмоционального выгорания», то в свете сказанного совершенно закономерной представляется видимая на диагр. 1 картина, согласно которой минимальное среднее значение данного показателя имеет место у среднестатусных испытуемых. Напомним, что в рамках методики В.В.Бойко итоговый показатель используется именно как относительный критерий для сравнительного анализа динамики выгорания у различных групп испытуемых. Тестовые нормы по данному показателю для качественной оценки автором методики не выделены. Максимальное среднее значение итогового показателя синдрома эмоционального выгорания имеет место у высокостатусных испытуемых. Низкостатусные испытуемые занимают, по данному критерию, промежуточную позицию. При этом необходимо отметить, что в результате анализа статистической значимости видимых различий распределение результатов низкостатусных испытуемых по итоговому показателю значимо отличаются от распределения результатов как среднестатусных, так и высокостатусных (уровень асимптотической значимости U-критерия Манна-Уитни – $p<0,01$). Это означает, что, согласно данному относительному показателю, в наибольшей степени синдрому «эмоционального выгора-

ния» подвержены именно высокостатусные члены педагогических коллективов.

Как следует из приведённых данных, наряду с уже обозначенным выше видимым парадоксом, в рамках которого у среднестатусных членов педагогических коллективов все фазы эмоционального выгорания выражены существенно меньше, чем у высокостатусных и низкостатусных членов, применительно к данной выборке испытуемых имеет место ещё одна, заслуживающая внимания закономерность. В концепции эмоционального выгорания В.В. Бойко фазы «напряжение», «резистенция» и «истощение» рассматриваются как последовательные этапы процесса эмоционального выгорания. В данной логике, правомерно было бы ожидать, что для всех трёх категорий испытуемых имело бы место снижение показателей выраженности фаз от «напряжения» к «истощению». Между тем в рассматриваемом нами случае подобная тенденция отсутствует. Более того, у высокостатусных и среднестатусных испытуемых максимальные средние показатели зафиксированы именно по фазе «истощение». Также стоит отметить, что минимальные средние показатели у среднестатусных и низкостатусных испытуемых имеют место по фазе «резистенция». Далее мы проанализируем эти выявленные в ходе исследования «парадоксы» в содержательном плане.

Как видно на диагр. 1, среднее значение распределения результатов высокостатусных и низкостатусных испытуемых по фазе «напряжение» достаточно близки (ещё раз отметим, что, согласно тестовым нормам, они лежат на границе этапов *формирования и сформировавшейся стадии*). При этом отсутствуют статистически значимые различия между данными распределениями, уровень асимптотической значимости U-критерия Манна-Уитни – $p>0,05$. Эти результаты становятся совершенно понятными, если обратиться к основным симптомам, относящимся к данной фазе.

Низкостатусная позиция индивида в неформальной интрагрупповой структуре сама по себе с достаточной очевидностью обуславливает обостренное восприятие любых, в том числе и объективно нейтральных в личностном плане, внешних раздражителей, в силу чего последние приобретают, по сути дела, психотравмирующий характер. Также вполне понятно, что для низкостатусных членов сообщества характерна внутренняя убеждённость в собственной неспособности оказывать сколь-нибудь значимое влияние

на внешние факторы, что напрямую связано с заниженной самооценкой и в итоге порождает неудовлетворённость собой. Постоянная неудовлетворённость собственной статусно-ролевой позицией и ролью в структуре межличностного взаимодействия в контактном сообществе в сочетании с убеждённостью в собственной неспособности изменить ситуацию являются ключевыми составляющими симптома «загнанности в клетку». Всё это в совокупности совершенно закономерно приводит к повышенной тревожности, а в конечном итоге – и к депрессивным состояниям.

Необходимо отметить, что в силу социально-психологической и организационной специфики профессиональной деятельности педагогов и воспитателей ДОУ все перечисленные особенности формирования симптомов «эмоционального выгорания» в связи со статусно-ролевой позицией индивида, занимаемой в контактном сообществе, проявляются особенно остро.

Ещё более показательны в этом отношении результаты высокостатусных испытуемых. Если в основе неадекватного личностного восприятия внешних факторов, связанных с профессиональной деятельностью, низкостатусными испытуемыми, в большинстве случаев, лежит интерпретация этих факторов в логике подкрепления заниженной самооценки, то высокостатусные члены педагогических коллективов зачастую рассматривают их как «покушение» на занимаемую ими позицию.

Неудовлетворённость собой, применительно к данной категории испытуемых, связана, прежде всего, с тем, что они в субъективном восприятии себя «переросли» занимаемую социальную позицию. Иными словами, достигнув высокого статуса в интрагрупповой структуре трудового коллектива (что, естественно, потребовало серьёзных личностных усилий и временных затрат), эти испытуемые столкнулись с тем, что это не повлекло за собой существенного улучшения их официального статуса, материального положения и т. п. При этом высокий неформальный статус в рамках достаточно консервативной профессиональной корпорации является своеобразным «якорем», блокирующим реальную личностную активность, направленную на самореализацию в других сферах профессиональной деятельности.

Понятно, что в данных условиях, как и в случае с низкостатусными испытуемыми, налицо составляющие симптома «загнанности в клетку». При этом деструктивное воз-

действие данного симптома усиливается тем, что, образно говоря, «в клетке» оказывается индивид, воспринимающий себя (и находящий подтверждение справедливости такой оценки в межличностном взаимодействии) не «кроликом», а «тигром». Заметим, что, как показали результаты интервью с высокостатусными членами педагогических коллективов, отсутствие реальных попыток изменения не устраивающего их положения вещей за счёт личностной активности объясняется чаще всего их беспersпективностью в отношении «засилья бюрократии», «взяточничества», «кумовства», «всеобщего бардака» и т. п., что практически совпадает с семантическими конструкциями, являющимися типичными внешними проявлениями данного симптома, выделенными Г. Селье [6; 7]. В свете всего сказанного, появление у данной категории испытуемых симптома тревоги и депрессии представляется, на наш взгляд, не только закономерным, но и практически неизбежным.

В целом благополучная, с точки зрения формирования рассматриваемой фазы синдрома эмоционального выгорания, позиция среднестатусных членов педагогических коллективов связана, на наш взгляд, со следующими основными моментами.

Прежде всего, это обусловлено достаточным уровнем адаптированности данной категории испытуемых как к специфике межличностных отношений, так и организационной структуры и профессиональной деятельности в условиях ДОУ. В силу этого практически любые внешние раздражители воспринимаются если и не совершенно адекватно, то, во всяком случае, не как критически значимые в личностном аспекте.

Что касается восприятия себя в контексте профессиональной деятельности и своей статусно-ролевой позиции в структуре межличностных отношений, то здесь с известной степенью условности можно выделить два основных тренда. Часть испытуемых данной категории рассматривают относительное благополучие в этом контексте как личностное достижение. В то же время другая часть испытуемых данной категории оценивает свою позицию как ламинарную, являющуюся переходным этапом к достижению более высокого статуса в логике «у меня всё впереди». Понятно, что и в первом, и во втором случае, по сути дела, отсутствуют предпосылки к формированию симптома «загнанности в клетку», повышенной тревожности и, тем более, депрессии.

Вторая фаза формирования синдрома выгорания, в логике В.В. Бойко [2], характеризует способы личностного реагирования на уже возникшее напряжение. Заметим, что, как следует из диагр. 1, данная фаза сформирована применительно к нашей выборке только у высокостатусных испытуемых; у низкостатусных она находится в стадии формирования, в то время как среднестатусные испытуемые представляют собой достаточно благополучную в данном отношении группу. Как показал статистический анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни, имеют место значимые различия между распределениями результатов по данной стадии, полученными во всех трёх категориях испытуемых (уровень асимптотической значимости U-критерия Манна-Уитни – $p < 0,1$).

Применительно к высокостатусным испытуемым, неадекватное эмоциональное реагирование на внешние раздражители, связанные с профессиональной деятельностью, типичными проявлениями которого, с точки зрения Г. Селье [6; 7], является выстраивание личностной активности в логике «хочу – не хочу», «есть настроение – нет настроения» в сочетании с директивно-пренебрежительной позицией в отношении к партнёрам по взаимодействию, обусловлено не только внутренним напряжением, но и высокой статусно-ролевой позицией в неформальной интрагрупповой структуре. Дополнительным стимулом для развития данного симптома у высокостатусных испытуемых в рассматриваемом случае является то, что, как было показано выше, чаще высокого статуса в условиях ДОУ достигают сотрудники с большим стажем работы, находящиеся в достаточно зрелом возрасте и занимающие позицию «выше среднего» в официальной организационной иерархии.

Достаточно очевидно, что все перечисленные факторы способствуют и эмоционально-нравственной дезориентации в логике морализации практически любых проявлений собственной личностной активности.

Всё это закономерно способствует расширению сферы экономии эмоций, распространению её не только на коллег по работе, но и на ближайшее окружение, включая членов семьи в схеме «я весь отдаюсь работе».

Редукция профессиональных обязанностей в рассматриваемом случае обусловлена, наряду с внутренним напряжением, субъективной убеждённостью в том, что «я – мастер своего дела», «я знаю, как надо», в сочетании с объективно наработанными ус-

тойчивыми алгоритмами профессиональной деятельности, которые автоматически экстраполируются и на те рабочие ситуации, в рамках которых они объективно неадекватны.

Что касается среднестатусных испытуемых, то низкая степень выраженности симптомов, связанных с рассматриваемой фазой, обусловлена, прежде всего, относительно низким, как было показано выше, уровнем внутреннего напряжения. При этом имеют место, на наш взгляд, и ряд факторов, влияющих на формирование резистенции, непосредственно связанных с социально-психологической спецификой среднестатусной позиции индивида в контактном сообществе.

Минимизация неадекватного эмоционального реагирования в контексте межличностного взаимодействия у представителей данной категории испытуемых способствует, с одной стороны, недостаточный их «вес» в неформальной интрагрупповой структуре власти в сочетании с установкой на продвижение в неформальной иерархии. Последнее обусловливает достаточную значимость отношений не только с высокостатусными, но и с большинством остальных членов контактного сообщества, что исключает доминирование позиции «сверху» в межличностном взаимодействии. Понятно, что такая установка объективно способствует реалистичности оценки как собственной роли и значимости, так и партнёров в контексте межличностного взаимодействия, что минимизирует риск эмоционально-нравственной дезориентации.

Все перечисленные факторы в равной степени значимы, применительно к симптомам расширения сферы экономии эмоций и редукции профессиональных обязанностей. Таким образом, низкий уровень показателей среднестатусных испытуемых по фазе «резистенция» представляется совершенно закономерным. Ещё раз подчеркнём, что он обусловлен как низким уровнем внутреннего напряжения, так и социально-психологической спецификой среднестатусной позиции в контактном сообществе.

Низкостатусные испытуемые, как уже отмечалось выше, занимают промежуточную позицию, с точки зрения сформированности рассматриваемой фазы. Заслуживает внимания тот факт, что у данной категории испытуемых выраженность фазы «резистенция» минимальна, по сравнению с фазами «напряжение» и «истощение». Причём данное отличие является значимым, как показал статистический анализ с использованием

Т-критерия Уилкоксона (уровень асимптотической значимости Т-критерия – $p<0,01$). На наш взгляд, это объясняется именно социально-психологической спецификой низкостатусной позиции индивида в контактном сообществе. Достаточно очевидно, что низкостатусный член группы попросту не может себе позволить выстраивать собственную активность в контексте профессионального и межличностного взаимодействия в логике «хочу – не хочу», «есть настроение – нет настроения» и, тем более, открыто демонстрировать это партнёрам без риска подвергнуться жёстким санкциям со стороны сообщества. Причём в нашем случае крайне высока вероятность сочетания неформальных и официальных санкций. В то же время данная статусно-ролевая позиция способствует эмоционально-нравственной дезориентации в логике стереотипа «сироты казанской», предполагающего восприятие себя как недооцененного, незаслуженно гонимого, притесняемого в сочетании с негативной оценкой внешнего окружения.

Что касается расширения сферы экономии эмоций, то формированию данного симптома у низкостатусных испытуемых способствует характерное для данной категории испытуемых использование психологических защит первого уровня, предполагающее эмоциональную отстранённость, выключенность из ситуации по принципу «это происходит не со мной». Проявление редукции профессиональных обязанностей у данной категории испытуемых, применительно к нашей выборке, носит своеобразный характер, который заключается в том, что на внешнем формальном уровне низкостатусные члены педагогического коллектива попросту вынуждены демонстрировать повышенную самоотдачу и добросовестность в контексте профессиональной деятельности. При этом в субъективном плане имеет место, как правило, достаточно низкая мотивация трудовой деятельности, в основе которой лежит убеждённость в том, что её результаты не получат адекватной оценки.

По фазе «истощение» максимальные результаты, соответствующие уровню сформировавшейся фазы, имеют место, как видно на диагр. 1, у высокостатусных испытуемых. Выраженность симптомов эмоционального дефицита и эмоциональной отстранённости представляется, на наш взгляд, совершенно закономерным результатом дальнейшего развития симптомов, относящихся к фазе «резистенция». Заметим, что только у дан-

ной категории испытуемых отсутствуют различия между степенью выраженности фаз «резистенция» и «истощение». Также вполне логичным представляется высокий уровень выраженности симптома личностной отстранённости (деперсонализации). Напомним, что под *деперсонализацией* в рассматриваемом контексте подразумевается факт утраты интереса к объекту общения, который начал восприниматься как объект для механической манипуляции [2]. Как показано в ряде работ [1; 2; 3; 4; 5 и т. д.], – и это подтверждается результатами включённого внешнего наблюдения, осуществлённого в ходе исследования, высокостатусным членам педагогических коллективов свойственно широкое использование психологической манипуляции в целях воздействия как на коллег по работе, так и на членов курируемых ими детских групп. Показательным в этом смысле является то, что не только в субъективном восприятии значительной части педагогов с большим стажем работы, но и в целом ряде педагогических концепций ребёнок рассматривается именно как объект педагогического воздействия.

Все перечисленные социально-психологические особенности высокостатусной позиции индивида в профессиональном педагогическом сообществе способствуют повышению риска психосоматических и психовегетативных нарушений.

У низкостатусных испытуемых степень выраженности фазы «истощение» практически аналогична данному показателю у высокостатусных. Притом что средний показатель по рассматриваемой фазе у данной категории испытуемых приходится на границу между этапом формирования и этапом сформированности по тестовым нормам, статистически значимых различий между распределениями результатов высокостатусных и среднестатусных испытуемых не выявлено (уровень асимптотической значимости У-критерия Манна-Уитни – $p>0,05$).

Как отмечает Г. Селье, характерными проявлениями симптома эмоционального дефицита является повышенная раздражительность, грубость, резкость. Типичную поведенческую схему такого рода Г. Селье метаморфически характеризует как «человек-зверь», и в эту схему совершенно отчётливо укладывается социально-психологическая специфика низкостатусной позиции индивида в контактном сообществе. Но если на уровне данной метафоры высокостатусного члена сообщества можно сравнить с хищ-

ником, ищущим добычу, то низкостатусные члены сообщества оказываются в состоянии «зверя, загнанного в клетку».

Что касается симптома эмоциональной отстранённости, то применительно к категории низкостатусных испытуемых он представляется закономерным результатом развития редукции профессиональных обязанностей и действия описанных выше защитных механизмов.

Деперсонализация в рассматриваемом случае не ограничивается, на наш взгляд, приведённой выше трактовкой, используемой в работах по эмоциональному выгоранию. Применительно к низкостатусным испытуемым речь идёт о деперсонализации именно в классическом социально-психологическом смысле. Совершенно очевидно, что уровень идеальной представленности низкостатусных членов педагогических коллективов в сознании коллег неизбежно оказывается чрезвычайно низким.

В свою очередь, вся совокупность описанных факторов повышает риск возникновения психосоматических расстройств и психовегетативных нарушений.

У среднестатусных испытуемых, как видно на диагр. 1, рассматриваемая фаза находится в стадии формирования. Заметим, что именно по этой фазе у данной категории испытуемых зафиксировано максимальное среднее значение. Это обусловлено, прежде всего, профессиональной и социально-психологической спецификой трудовых коллективов ДОУ, способствующей развитию симптомов эмоционального дефицита и эмоциональной отстранённости даже у этой, наиболее благополучной в рассматриваемом контексте, категории испытуемых.

Что касается симптома деперсонализации, у среднестатусных членов педагогических коллективов он выражен довольно слабо, что представляется совершенно закономерным в силу всей совокупности описанных выше факторов, составляющих социально-психологическую характеристику данной статусно-ролевой позиции. Это справедливо и в отношении симптома «психосоматические и психовегетативные нарушения», который также практически не выражен у данной категории испытуемых.

Таким образом, подводя общий итог проведённого исследования, можно с достаточным основанием констатировать, что уровень профессионального выгорания педагога детского сада оказывается выше, если его статусная позиция в интрагрупповой нефор-

мальной структуре педагогического коллектива может быть охарактеризована как низкостатусная или высокостатусная.

Кроме того, результаты, полученные в рамках данного исследования, показали, что у представителей рассматриваемого профессионального сообщества формирование синдрома «эмоционального выгорания» имеет определённые особенности. В частности, наряду с рассматриваемыми общими закономерностями в исследованиях по проблеме эмоционального выгорания И.А. Акиндиновой, О.П. Бусовиковой и Т.Н. Мартыновой, Т.И. Ронгинской, Т.В. Форманюк [1; 3; 5; 9], существенную роль играют социально-психологические факторы, а также факторы, связанные с предметно-организационной спецификой профессиональной деятельности сотрудников ДОУ.

Это означает, что, в целях профилактики, а также купирования синдрома «эмоционального выгорания» у представителей рассматриваемого профессионального сообщества, необходимо уделять серьёзное внимание именно социально-психологическим аспектам, в частности, разработке и реализации полноценных программ социально-психологического развития трудовых коллективов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Акиндинова И.А. Методы психологической помощи работе с последствиями синдрома эмоционального выгорания специалистов помогающих профессий // Психологический журнал. 2001. Том 17, № 4. С. 56-72.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информац.-изд. дом Филин, 1996.
3. Бусовикова О.П., Мартынова Т.Н. Исследование формирования синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности социальных работников // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2002. № 10. С. 8-10.
4. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. – 2001. Т. 22, № 1. С. 90-101.
5. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23, №3. С. 85-95.
6. Селье Г. Некоторые аспекты учения о стрессе // Общая психология: сборник текстов. М.: Наука, 1998. С. 150-153.
7. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: «Прогресс», 1982. 280 с.
8. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания: личностные особенности у работников сферы психического здоровья // Вест-

- ник БГМУ. 2003. № 2. С. 56.
9. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 60. С. 54-67.

УДК 159.9.072

Климова Е.М.

Московский государственный областной университет

МЕЖГРУППОВАЯ АДАПТАЦИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВРЕМЯ*

Аннотация. В статье проведен теоретический анализ понятий «межгрупповая адаптация» (МГА) и «психологическое время». В работе представлены структурно-комплексная, принципиальная модели МГА, временная структура МГА, отражающие субъективное отношение к процессу межгрупповой адаптации. Рассматриваются перспективы изучения восприятия времени в процессе межгрупповой адаптации субъектов образовательной деятельности вуза.

Ключевые слова: психологическое время, межгрупповая адаптация (МГА), структурно-комплексная модель МГА, временная структура МГА, субъекты межгруппового взаимодействия.

E. Klimova

Moscow State Regional University

INTERGROUP ADAPTATION AND
PSYCHOLOGICAL TIME

Abstract. The article provides theoretical analysis of the definitions of «intergroup adaptation» (IGA) and «psychological time». It also describes structural and integrate, fundamental models of IGA, time structure of IGA, reflecting the subjective relation to the process of intergroup adaptation. The article also deals with the prospects of the studying of time perception in the course of intergroup adaptation of subjects of educational activity of institute of higher education.

Key words: psychological time, intergroup adaptation (IGA), structural and integrate IGA, time structure IGA, subjects of intergroup interaction.

Традиционное определение межгрупповой адаптации (МГА) дается как адаптация в

социуме самого широкого многообразия групп друг к другу. При этом не всегда уточняется, каких групп и на каком уровне социума. Не определяется, в какой преимущественно сфере адаптации происходит данный межгрупповой процесс, каких состояний, результатов достигают группы, как это влияет на их совместную деятельность, управляемость организации и т.д. [Булгаков А.В. 2007].

Контент-анализ литературных источников, посвященных исследованию **психологической адаптации** человека, позволяет выявить три научных подхода в этой области: психофизиологический, общепсихологический и социально-психологический.

Разработчики **психофизиологического подхода** [Делеу М.В. 1984; Короленко Н.П. 1978; Калашников С.В. 1978 и др.] основное внимание в своих исследованиях уделяют выявлению и анализу физиологических особенностей человека, его предрасположенности к той или иной деятельности, психофизиологическим и соматическим показателям.

Ученые, работающие в русле **общепсихологического подхода** (Ананьев Б.Г., Платонов К.К., Рубинштейн С.Л. и др.) психические явления рассматривают как многоуровневую систему, в которой выделяется три основных подсистемы: когнитивная, регулятивная, коммуникативная. В контексте данной парадигмы внутренние предпосылки процесса социально-психологической адаптации представляют собой личностные характеристики субъекта адаптации, отражающие когнитивные, эмоционально-волевые и коммуникативные стороны адаптационного процесса.

В рамках **социально-психологического подхода** [Булгаков А.В. 2000; Дмитриев И.В. 1999; Егоров Л.Г. 1978; Николаев А.Н. 1978; Сенокосов Ж.Г. 1989; Соловьев И.В. 1999 и

* © Климова Е.М.

др.] социально-психологическая адаптация рассматривается как процесс проявления индивидуальных предпосылок в конкретных социально-психологических условиях. Проявление социально-психологической адаптации включает не только традиционно выделяемые причинно-следственные связи, но и различные типы соотношений, отражаемые с помощью понятий «условие», «фактор», «предпосылка» и т. д.

Психологическая адаптация взаимосвязана со многими индивидуально-личностными и групповыми психическими феноменами: самоутверждение и социализация личности, групповые нормы, ценности, правила, ожидания, психологические механизмы взаимовлияния людей (убеждение, внушение, психическое заражение, подражание, принуждение), восприятие времени.

В результате анализа научных источников выделяются следующие основные функции психологической адаптации личности: достижение оптимального гомеостаза как в динамичной системе «личность-среда», так и в самой личности; повышение эффективности деятельности как адаптирующейся личности, так и социальной среды, коллектива; регуляция и оптимизация общения личности, ее социального взаимодействия; повышения стабильности и сплоченности социальной среды; социализация и развития личности; самореализации и саморазвития личности; сохранения психического и физического здоровья человека; самопознание и самокоррекция; психологическая защита личности.

Существующие в отечественной психологии теоретические подходы к межгрупповым взаимоотношениям (Агеев В.С., Сушкин И.Р., Позняков В.П. и др.) имеют, по мнению самих авторов, начальный, незавершенный вид. В настоящее время оптимизация межгруппового взаимодействия проводится в направлении предупреждения конфликтов, выполняющих деструктивную функцию.

Существует несколько направлений изучения способов оптимизации межгруппового взаимодействия*

1. Гипотеза контакта – непосредственное общение между членами разных социальных групп способствует снижению враждебности в их отношениях.

2. Исследование стереотипов. Под стереотипом понимается набор черт, приписываемых членам определенной социальной группы [Ruscher 2001]. Существует несколько

типов стереотипов: по субъекту восприятия (социальные и индивидуальные), по объекту (аутостереотипы и гетеростереотипы), по содержанию (включают черты,ственные членам данной группы, особенности, которые отличают членов данной группы от всех других групп).

3. Теории социальной идентичности и самокатегоризации – особое внимание уделяется организации непосредственного контакта между группами, создание моделей декатегоризации, рекатегоризации и категоризации.

Основными методологическими подходами по исследованию МГА в рамках процесса межгруппового взаимодействия** являются традиционные при изучении адаптационной проблематики нормативный (структурно-функциональный) и интерпретативный (ценностно-мировоззренческий) подходы.

В социальной психологии *нормативный подход* реализуют бихевиоральная теория диадического взаимодействия [Хоманс Д.К. 1950; Тибо Дж. и Келли Г. 1958; Блэлок Х. и Уилкин П. 1979]. Концепция рассматривает общественное поведение как обмен «социальных товаров», регулируемый представлениями о справедливом распределении этих товаров между группами. Существуют многочисленные исследования, являющиеся развитием концепции интергруппового контакта. В номинальном подходе процессы МГА рассматриваются в исследованиях межгрупповых отношений в сфере управления организацией [Левитт Г. 1978; Лайкерт Р. 1967; Браун Р. 1978]. В том же подходе выполнены исследования влияния меньшинства [Московичи С. 1976; Левайн Д. 1980; Домс М. и Ван Эвермет Т. 1980].

Интерпретативный подход в изучении межгруппового взаимодействия основан на изучении конфликтов в группе. Реалистическая теория группового конфликта [Самнер У. 1906; Уайт Л. 1949; Шериф М. 1958; Ньюкомб У. 1960; Козер Л. 1956] исходит из потребностей группы и считает, что группы в условиях межгруппового конфликта имеют несовместимые цели, связанные с овладением ресурсами. Психологическая модель осуществления межгруппового взаимодействия включает в себя активного индивидуального субъекта, противопоставленного группе, которая помогает удовлетворить его потребности и направить его активность в общественно одобряемое ру-

* Гулевич О.А. Психология межгрупповых отношений /О.А.Гулевич: учебное пособие. М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. С.337 – 371.

** Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М., 1990; Позняков В.П. Основные теоретические подходы к исследованию межгрупповых отношений //Социальная психология. М., 2002; Сушкин И.Р. Психология взаимоотношений. М., Екатеринбург, 1999 и др.

ло. Значительное место в интерпретативном подходе занимает теория социальной идентичности [Дуаз У. 1973; Джерард Г. и Хойт М. 1974; Тэджфел Г. 1971; Тернер Д. 1975]. Суть теории – в отнесении индивида к определенной группе по какому-либо признаку, формировании за счет этого чувства идентичности индивида с группой. Теория самокатегоризации [Тернер Д. 1985; Хогг М. 1987; Оукс П. 1987] главное свое внимание концентрирует на когнитивных процессах категоризации индивида себя как члена определенной группы. Особенность концепции Тэджфела-Тэрнера состоит в признании необходимости и важности межгрупповых отношений наравне с межличностными, а возможно, и на более высоком уровне приспособления людей к социальной деятельности*.

В отечественной социальной психологии в работах С.Л. Франка (1929), И.А. Ильина (1935) и Б.Ф. Поршнева (1966) рассматривается причина развития человеческого общества не в акте встречи двух личностей, взаимоотносящихся как «я» и «ты», а в акте встречи двух общностей, взаимоотносящихся как «мы» и «они».

Образно структурно-комплексную модель межгрупповой адаптации можно представить как ряд этапов, взаимосвязь между которыми служит свидетельством единства дискретности и континуальности целостного социально-психологического адаптационного цикла ** (рис. 1).



Рис. 1. Структурно-комплексная модель межгрупповой адаптации

Модель структурно включает в себя пять логических этапов единичного цикла межгрупповой адаптации: 1) фиксация группой информации о состоянии социальной среды, 2) межгрупповая адаптивная ситуация, 3) барьеры социально-психологической адаптации, 4) стратегии межгрупповой адаптации, 5) коррекция итоговых результатов межгрупповой адаптации. Из схемы видно, что каждый последующий этап детерминирован предыдущим.

Идеальными алгоритмами адаптивных взаимодействий в системе «группа₍₁₎↔группа₍₂₎» являются: *принудительная МГА*: (S₍₁₎↔O₍₂₎); *встречная МГА*: (S₍₁₎↔S₍₂₎); *ресурсная МГА*: (O₍₁₎↔S₍₂₎); *фоновая МГА*: (O₍₁₎↔O₍₂₎). Оптимальную реализацию достижения целей группы в ситуациях МГА выполняют стратегии. Они образуют комплекс, который позволяет противостоять деструктивным воздействиям другой группы и организации в целом; повысить эффективность профессиональной деятельности группы; оптимизировать межгрупповую и межличностную коммуникацию; достичь оптимального социально-психологического взаимодействия; эффективно преодолевать разнообразные барьеры МГА.

Закономерности организации когнитивной сферы субъекта являются основной детерминантой межгруппового взаимодействия. Межгрупповые контакты активируют различные социальные когнитивные процессы. Общая схема включает четыре процесса: социальная категоризация — социальная идентификация — социальное сравнение — социальная дискриминация [Taijel H. 1978].

* Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: Социально-психологические проблемы. М., 1990. С. 201-211

** Булгаков А.В., Митасова Е.В. Межгрупповая адаптация специалистов-реабилитологов: Монография /под общей редакцией заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Корчемного П.А. М.: Академия военных наук, Издательство журнала «На боевом посту», 2005. 227 С.

Социальная категоризация — когнитивный процесс упорядочивания индивидом своего социального окружения путем распределения социальных объектов (в том числе — окружающих людей и себя самого) по группам («категориям»), имеющим сходство по значимым для индивида критериям. Социальная категоризация ослабляет воспринимаемую внутригрупповую изменчивость и увеличивает воспринимаемую межгрупповую изменчивость [Fiske S., Taylor S. 1984].

Социальная идентификация — процесс отнесения индивидом себя к тем или иным социальным категориям, субъективное переживание им своей групповой социальной принадлежности.

Социальное сравнение — процесс соотнесения качественных признаков различных социальных групп, результатом которого является установление различий между ними, т.е. межгрупповая дифференциация.

Социальная дискриминация раскрывается через анализ соотношения между указанными когнитивными процессами, их взаимосвязанности, логического следования одного из другого.

Указанные когнитивные процессы происходят независимо от объективных отношений и противоречий между взаимодействующими группами. Механизмы межгрупповой дискриминации выступают в качестве конечного объясняющего принципа для всей совокупности межгрупповых социально-психологических явлений [Billig M. 1976; Taijel H. 1978].

Таким образом, межгрупповая адаптация обусловливается не только объективными внешними условиями ситуации, но и когнитивными переменными и определяет в качестве объективного фактора специфические особенности внешних социальных условий, связывающих группы* (рис. 2).

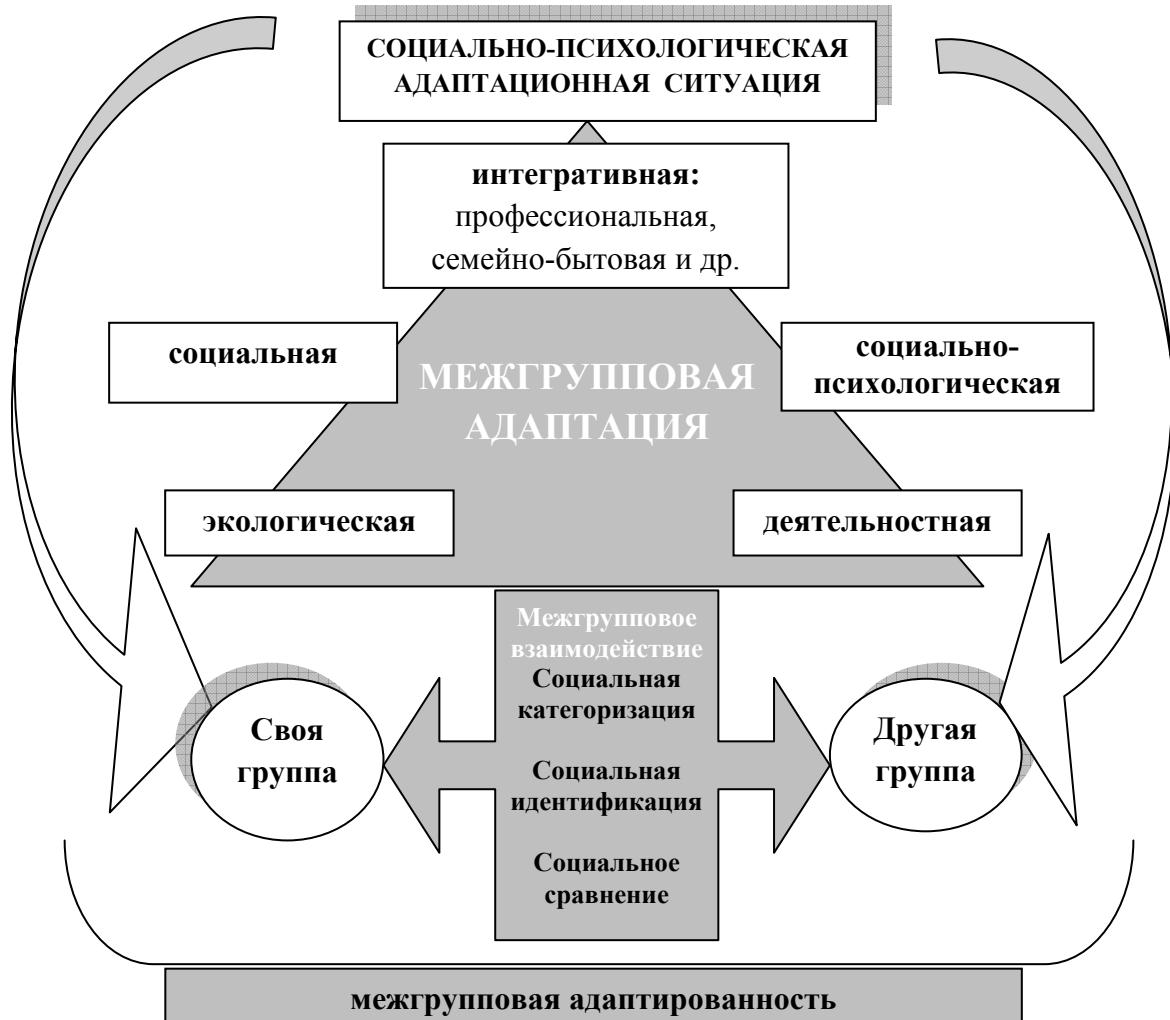


Рис. 2. Принципиальная модель межгрупповой адаптации

* Булгаков А.В. Психологическая теория и практика межгрупповой адаптации (по результатам экспериментального исследования на кораблях Военно-морского флота России). Монография. М.: Московский государственный областной университет, 2006. 229 с.

Итогом процесса межгрупповой адаптации является состояние межгрупповой адаптированности (социально-психологической адаптированности групп друг к другу как субъектов совместной деятельности и общения), для которого характерно отсутствие длительных групповых конфликтов в организации, вызванных взаимодействием групп; продуктивное выполнение группами совместной деятельности; удовлетворенность членов групп реализацией основных социальных потребностей, связываемых с межгрупповым взаимодействием; соответствие поведения членов групп ролевым ожиданиям других групп, которые предъявляют как эти группы, так и организация в целом.

МГА может протекать поэтапно: первый этап – сплочение групп, усиление внутренних связей, потребность в выработке общей точки зрения на оценку обстановки; второй этап – более быстрое преобразование структуры отношений, на первое место выдвигается профессиональная и «человеческая» надежность, каждый решает свои задачи и старается оказать помощь товарищу; третий этап – сплочение коллективов, групп в деятельности, завершение МГА.

Таким образом, процесс МГА детерминирован разрешением противоречий, возникающих в системе взаимодействия объективно-ситуативных, межгрупповых и индивидуально-личностных факторов.

Траектория движения человека в его жизненном мире, его реальный жизненный путь обусловлены множеством объективных и субъективных факторов. Время собственной жизни субъекта, осмыслимое в понятиях его психологического прошлого, настоящего и будущего, представляет собой особую категорию времени, отличающую ее по ряду отражаемых человеком свойств от объективного физического времени. Психологическое время характеризуется отсутствием строгой метрики, линейности, непроницаемости и необратимости, это субъективное время личности, определяющее избирательность в осознании своего жизненного пути, пристрастное отношение к событиям своей жизни и произвольное обращение со временем собственной жизни*. Психологическое время считается важным атрибутом самосознания личности и одним из условий ее существования (В.И. Ковалев, Я.А. Некрасова, Л.Ю. Кублицкене, К.А. Абульханова-Славская). В настоящее время можно выде-

лить три основных направления изучения времени в психологии: психофизиологический, психологический и личностный.

На психофизиологическом уровне выделяется проблема адаптации человека к системе текущего времени, что является необходимой предпосылкой для успешной ориентировки в окружающей среде. Подобного рода адаптация проявляется в различных формах, в том числе, с нашей точки зрения, в виде межгрупповой адаптации. По мнению ряда авторов, отсчет времени осуществляется с помощью сложной системы, в которой сочетаются эндогенные процессы организма в виде сердечных сокращений, дыхательного цикла, цикла обмена веществ и экзогенные влияния в виде температурных изменений, изменения влажности и т.д. Связывают подобный отсчет времени с функционированием биологических часов**.

Одним из основных направлений изучения времени в психологии является психологическое. Рассмотрением вопросов, касающихся психологического времени, занимались такие ученые, как К. Левин, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Д.Г. Элькин, Б.И. Щуканов, А.С. Дмитриев и другие.

Психологическое время значимо отличается от объективного, хронологического. Людям свойственны индивидуальные особенности восприятия времени. На разных этапах онтогенетического развития люди по-разному относятся к прошлому, настоящему и будущему: молодым свойственна направленность в будущее, в пожилом возрасте более значимо прошлое, имеет место ретроспективная направленность мотивов.

Ключевое положение причинно-целевой концепции, разработанной Головахой Е.И. и Кроником А.А. можно определить следующим образом: психологическое время формируется на основании переживания личностью детерминационных связей между основными событиями ее жизни. Специфика детерминации человеческой жизни заключается в том, что, наряду с причинной обусловленностью последующих событий предшествующими (детерминация прошлым), имеет место и детерминация будущим, т.е. целями и предполагаемыми результатами жизнедеятельности. Такого рода причинные целевые связи являются, согласно предлагаемой концепции, единицами анализа психо-

* Комогорцева И.С. Психологическое время личности ребенка на рубеже дошкольного и младшего школьного возрастов. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1993. 19 с.

** Цит. по: Москвин В.А., Попович В.В. Философско-психологические аспекты исследования категорий времени.

логического времени личности*.

Можно выделить различные стили или стратегии жизни в их связи с осознанием времени. Типы личности, наиболее включенные в социальную динамику, находятся в более прямых, жестких временных связях с социальными условиями. Они живут преимущественно в сфере общественно необходимого времени, от них требуется определенная производительность труда, определенная скорость. Одновременно они пользуются всеми ценностями общественного времени, они в меньшей степени являются субъектами собственной жизни, распределителями ее времени. Типы личности, слабо включенные в социальные процессы, не осознающие свободное время как ценность, как правило, наиболее статичны, поскольку не знают, чем это время заполнить. Свободное время людьми этого типа осознается как личностная ценность, но не присваивается ими как ценность**.

Таким образом, в регуляции времени жизни прослеживаются различные личностные способы, которые определяются характером соотношения индивидуально-личностного и общественного времен.

В зависимости от характера и направленности жизнедеятельности человека о критериям ситуативности-пролонгированности и активности-пассивности, выделяются четыре основных типа личностной организации времени и отношения к нему: обыденный, функционально-действенный, созерцательно-рефлексивный, созиательно-преобразующий***.

Личностная организация времени целиком может быть изучена в единстве трех основных ее структурных компонентов – переживание, осознание и временная организация деятельности****. Индивидуальное многообразие способов временной организации деятельности личностью может быть отражено типологически в шести типах: «оптимальный», «дефицитный», «спокойный», «исполнительный», «тревожный», «неоптимальный».

* Головаха Е.И., Кроник А.А. Понятие психологического времени// Категории материалистической диалектики в психологии./ Под ред. Л. И. Анциферовой. М.: «Наука» 1988. С.199-215.

** Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Изд-во «Мысль» 1991. С 126-149.

*** Ковалев В.И. Категория времени в психологии (личностный аспект)// Категории материалистической диалектики в психологии. Под ред. Л. И. Анциферовой. М.: «Наука» 1988. С.216-230.

****Кублицкене Л.Ю. Личностные особенности организации времени. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1989. 17 с.

Проблема личностной организации времени и жизненного пути тесным образом связаны с особенностями планирования личностью времени своей жизни. Индивидуальное многообразие способов планирования личностью времени типологически представлено Серенковой В.Ф. (1991): прогнозирующее-оптимальный тип характеризуется сочетаемостью краткосрочного планирования и планирования времени на отдаленное будущее; однонаправленно-оптимальный тип обнаруживает взаимосвязь между планированием ближайшего и отдаленного будущего, но с преобладанием ориентации на одну, уже выбранную, структуру плана; у представителей прогнозирующее-неоптимального типа отсутствует сочетаемость планирования времени на «актуальный» период и на отдаленное будущее, проявляется стремление к установлению определенной зависимости на неопределенный промежуток времени; у однонаправленно-неоптимального типа преобладает планирование времени на «актуальный» период, без создания планов на отдаленное будущее; ситуативно-стихийный тип характеризуется пассивной позицией по отношению к планированию времени*****.

Психологическая длительность межгрупповой адаптации разнообразна, большинство событий находятся в стадии становления, то есть их реализация уже началась, но еще не завершилась.

Временная структура межгрупповой адаптации включает в себя следующие элементы:

1. *событие-начало* – фиксация группой информации о состоянии социальной среды;

2. обусловленный начальным событием процесс МГА – межгрупповая адаптивная ситуация, барьеры социально-психологической адаптации, стратегии межгрупповой адаптации;

3. *событие окончание* предшествующего периода и одновременно начало нового периода профессиональной деятельности после завершения процесса МГА.

*****Серенкова В.Ф. Типологические особенности планирования личностного времени. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1991. 21 с.



Рис. 3. Временная структура межгрупповой адаптации

Таким образом, начальное и конечное – элементарные события связаны друг с другом как начало и конец единого однородного процесса. Указанные три элемента образуют составное событие – межгрупповую адаптацию.

Указанная временная структура МГА отражает субъективное отношение к процессу межгрупповой адаптации, так называемая субъективная картина МГА. Считаем необходимым отметить, что, с нашей точки зрения, объективная картина МГА является результатом наложения субъективных картин МГА всех субъектов межгрупповой адаптации.

Совпадение «психологического настоящего» участников МГА повышает эффект доверия, сотрудничества, приводит к росту взаимопонимания между субъектами одного уровня управления; открытости отношений, принятию и использованию идей. Увеличивается сплочение группы (эмоциональное и функциональное); проявляются общие черты (модели поведения, стереотипы, привычки); развивается позитивная взаимозависимость, взаимное дополнение и взаимное согласие (по ролям, задачам). Главное – повышается результативность деятельности за счет оптимизации использования ресурсов (делегирование, синергетический эффект). Доверие служит также источником управления группой*. В свою очередь, недоверие порождает неопределенность и тревожность, ведет к ориентации на личные, а не общие цели и интересы.

В условиях перехода высших учебных заведений на европейский стандарт образования в рамках Болонских соглашений, повышения требовательности к содержанию обучения становится важным определить дополнительные возможности управления межгрупповым взаимодействием субъектов образовательной деятельности вуза. Считаем недостаточно используемым ресурсом данные о восприятии психологического времени участниками образовательного процесса. В данном контексте становится целесообразным определить, существует ли психологическое время вуза и как оно соотносится с психологическим временем и организационной культурой субъектов образовательной деятельности вуза.

Для оптимизации МГА субъектов образовательной деятельности вуза целесообразно использовать разработанные и апробированные технологии: тренинги МГА, командообразования, актуализации групповой идентичности, саморегуляции в ситуации межгрупповой адаптации, коррекция субъективной картины жизненного пути.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аарелайд А. Категория времени в современной науке и проблема человеческого времени// Известия АН ЭССР. Общественные науки, № 27/3. Рига, 1978. С. 268-280.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Изд-во «Мысль» 1991. С 126-149.
3. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М., 1990. 240 с.
4. Булгаков А.В., Митасова Е.В. Межгрупповая адаптация специалистов-реабилитологов: Монография /под общей редакцией заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Корчемного П.А. М.: Академия военных наук, Издательство журнала «На боевом посту», 2005. 227 с.

* Булгаков А.В. Психология межгрупповой адаптации на кораблях Военно-морского флота России. Автореф. дис. докт. психол. наук. М., 2007. 45 с.

5. Булгаков А.В. Психология межгрупповой адаптации на кораблях Военно-морского флота России. Автореф. дис. докт. психол. наук. М.: 2007. 45 с.
6. Булгаков А.В. Психологическая теория и практика межгрупповой адаптации (по результатам экспериментального исследования на кораблях Военно-морского флота России). Монография. М.: Московский государственный областной университет, 2006. 229 с.
7. Головаха Е.И., Кроник А.А. Понятие психологического времени// Категории материалистической диалектики в психологии/ Под ред. Л. И. Анциферовой. М.: «Наука» 1988. 267 с.
8. Гулевич О.А. Психология межгрупповых отношений /О.А. Гулевич: учебное пособие. М.: НОУ ВПО Московский психологический-социальный институт, 2008. 432 с.
9. Зигерт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов. М., 1990. 335 с.
10. Каширин В.П. Проблема адаптации в психологии //Вестник Российского нового университета. Серия «Педагогика и психология». 2006. №3. С. 4-10.
11. Ковалев В.И. Категория времени в психологии (личностный аспект)// Категории материалистической диалектики в психологии. Под ред. Л.И. Анциферовой. М.: «Наука» 1988. С.216-230.
12. Комогорцева И.С. Психологическое время личности ребенка на рубеже дошкольного и младшего школьного возрастов. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1993. 19 с.
13. Кублицкене Л.Ю. Личностные особенности организации времени. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1989. 17с.
14. Кэмпбелл Д.Т. Социальные диспозиции индивида и их групповая функциональность: эволюционный аспект //Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1979. С.76-102.
15. Лэйхифф Дж. М., Пенроуз Дж. М. Бизнес-коммуникации. СПб., 2001. 686 с.
16. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М., 1999. 425 с.
17. Москвин В.А., Попович В.В. Философско-психологические аспекты исследования категории времени. Журнал Credo №6(12) 1998.
18. Парыгин Б.Д. социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб., 1999. 592 с.
19. Позняков В.П. Основные теоретические подходы к исследованию межгрупповых отношений//Социальная психология. М., 2002.
20. Серенкова В.Ф. Типологические особенности планирования личностного времени. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1991. 21 с.
21. Сушков И.Р. Психология взаимоотношений. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. 448 с.
22. Шихирев П.Н. Современная социальная психология в Западной Европе. М., 1985. 160 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 371.311.1

Просвиркин В.Н.

Центр образования "Школа здоровья" № 1679 (г.Москва)

ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ФОРМЫ ЕЁ РЕАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ*

Аннотация. В статье раскрыто авторское понимание преемственности в системе непрерывного образования, описана технология реализации преемственности, основанная на системном подходе в построении учебно-воспитательного процесса. Реализация технологии преемственности основана на

использовании различных форм работы, а именно: корпоративный менеджмент, «Педагогический, социально-психологический, медико-физиологический центр», индивидуальная карта развития субъектов образовательной деятельности, система консилиумов, технологическая карта (поэтапный и пошаговый алгоритм). Эти формы работы способствуют системной работе образовательного

* © Просвиркин В.Н.

учреждения в реализации поступательного перехода учащихся из одной ступени образовательного процесса на другой с учётом индивидуальных особенностей всех субъектов образовательной деятельности и особенностей самого образовательного учреждения.

Ключевые слова: технология преемственности, образовательный процесс, компетентность, корпоративное управление, «Педагогический, социально-психологический, медико-физиологический центр», педагогическое, социально-психологическое, медико-физиологическое сопровождение ребёнка в образовательном процессе.

V. Prosvirkin

Educational Center “School Health”

№ 1679 (Moscow)

CONTINUITY TECHNOLOGY AND FORMS OF ITS IMPLEMENTATION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. The article deals with an approach to the continuity in the framework of life-long learning. The author describes the technology of implementation of continuity based on a systemic approach to forming the educational procedures. The technology is based on the continuity of various forms of activities, namely: corporate management, the «educational, social, psychological, medical-physiological Center», the individual map of progress of subjects of educational activities, network of consultations, and the technological map (a stage-by-stage algorithm and a step-by-step algorithm). These forms of activities contribute to systematic work of educational institutions in the realization of steady progress of students from one level of education to another, taking into account individual characteristics of all subjects of educational activities and characteristics of the educational institution.

Key words: continuity technology, educational process, competence, corporate management, «Pedagogical, social-psychological, medical-physiological center», pedagogical, social-psychological, medical-physiological consultation.

На протяжении 28 лет исследования нами разрабатывалась технология преемственности в русле педагогического, социально-психологического и медико-физиологического аспектов. Акцент сделан на осуществление преемственности между дошкольным отделением и начальной школой, между начальной школой и основной.

В ходе научного поиска нами было сформулировано собственное понимание преемственности как осуществление процесса поступательного развития человека на каждой ступени системы непрерывного образования, основанного на генетической связи этапов обучения и развития ребёнка, осуществляемого с опорой и учётом новообразований предшествующих этапов в последующих, то есть в дальнейшем, и построения системы условий, способствующих комфортному переходу дошкольников (младших школьников) и учащихся с одной ступени образовательного процесса на последующую, позволяющих всесторонне развивать личность ребёнка с учётом индивидуальных особенностей субъектов образовательной деятельности.

«Технология преемственности» – это реализация системного подхода в построении учебно-воспитательного процесса, насыщенные его комплексом методов и приёмов, обеспечивающих поступательный переход дошкольников и учащихся с одной ступени образования на последующую (при обеспечении условий для всестороннего развития личности ребёнка с учётом его индивидуальных особенностей). 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), с учётом педагогических, социально-психологических и медико-физиологических аспектов в их изучении.

Управление образовательным учреждением при реализации теории и технологии преемственности позволяет осуществлять постоянное развитие всех блоков структуры образовательного процесса: «Кадры», «Среда», «Содержание, формы и методы» с учётом индивидуальных особенностей субъектов образовательной деятельности.

В технологии преемственности выделены различные формы работы, способствующие её внедрению в образовательное учреждение: корпоративный менеджмент, «Педагогический, социально-психологический, медико-физиологический центр», индивидуальная карта развития субъектов образовательной деятельности, система консилиумов, технологическая карта (поступательный и пошаговый алгоритм). Эти фор-

мы работы способствуют системной работе образовательного учреждения в реализации поступательного перехода учащихся с одной ступени образовательного процесса на другую с учётом индивидуальных особенностей всех субъектов образовательной деятельности и особенностей самого образовательного учреждения.

Корпоративный менеджмент – как управление кадрами с применением технологии преемственности – включает в себя следующие направления: подбор и сопровождение персонала, саморазвитие кадров, участие сотрудников в работе учреждения, формирование уклада образовательного учреждения и реализация здоровьесберегающих технологий.

Подбор персонала включает в себя следующие этапы: 1) знакомство с претендентом на вакантную должность в форме собеседования с заместителем директора по кадрам; 2) собеседование с директором; 3) ознакомление с укладом образовательного учреждения; 4) диагностика индивидуальных, межличностных и профессиональных особенностей претендента; 5) беседа по итогам диагностики при участии директора и заместителя директора по кадрам; 6) показ урока/занятия претендентом и далее – 7) принятие «клятвы педагога» и приём на работу.

Здоровьесберегающие технологии, реализуемые в образовательном учреждении, направлены на сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей, родителей и сотрудников. Это организация здоровьесберегающих зон, проведение системы тренингов, направленных на снятие эмоционального напряжения и стресса, организация корпоративных праздников и активного отдыха.

Система работы образовательного учреждения с применением технологии преемственности основана на педагогических и психологических принципах, одним из которых является принцип открытости – открытость преподавания, открытость по отношению к новому опыту и к передаче собственного опыта другим, открытость к диалогу с СОД, к анализу собственной деятельности. Всё это способствует созданию условий для повышения профессионального мастерства у сотрудников с использованием различных методов активного обучения: тренинги, всеобучи, мастер-классы, дискуссии, мозговой штурм, а также форм обучения: курсы повышения квалификации и переподготовки кадров, участие в городских, региональных и

федеральных профессиональных конкурсах. Сотрудникам предоставляется возможность участия в издании совместных статей и сборников, создаются авторские программы. Педагогами часто даются открытые уроки, мастер-классы, проводятся семинары и круглые столы. Они принимают участие в различных научно-практических конференциях, проходящих на территории Российской Федерации и за рубежом, участвуют в выездных мероприятиях.

На базе образовательного учреждения, применяющего технологию преемственности, функционирует «Педагогический, социально-психологический, медико-физиологический центр». Можно выделить следующие функции данного центра.

Диагностическая функция. Специалистами осуществляется диагностика индивидуальных особенностей субъектов образовательной деятельности, изучается психологический климат в классе/группе/учреждении/семье. Определяется уровень развития ребёнка в педагогическом, медико-физиологическом и социально-психологическом аспектах.

Коррекционная функция. Состоит в коррекции развития ребёнка (различных сторон его развития), в коррекции психологического климата в семье/группе/классе/коллективе, в осуществлении мероприятий, направленных на социальную адаптацию и выстраивание индивидуальной траектории развития всех субъектов образовательной деятельности.

Оздоровительно-профилактическая функция состоит в осуществлении профилактических мероприятий, направленных на сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей. Так, на базе ЦО № 1679 создан реабилитационный центр, имеющий два направления – диагностическое и медико-физиотерапевтическое, – деятельность которого направлена на профилактику и оздоровление детей и учащихся.

Просветительская функция. Данная функция связана с педагогическим, медицинским и психологическим просвещением педагогов, учителей, специалистов и родителей.

Результатом работы Центра является комплексное сопровождение ребёнка на всех ступенях образовательной системы при взаимодействии всех субъектов образовательной деятельности, а также аналитико-статистическая деятельность, позволяющая выстраивать индивидуальную траекторию развития детей и учащихся, группы/класса и образо-

вательного учреждения в целом.

Мониторинговые и коррекционные данные находят своё отражение в индивидуальной карте ребёнка, родителей и сотрудников образовательного учреждения (педагогов / воспитателей / учителей / специалистов).

В индивидуальной карте развития ребёнка находят отражение данные мониторинга развития ребёнка, начиная с момента его поступления в образовательное учреждение. По педагогическому аспекту: успеваемость по предметам, результаты коррекционно-профилактической деятельности, участие ребёнка в учебной и внеучебной деятельности и другие данные. По медико-физиологическому аспекту: особенности дородового и послеродового развития до 3-х лет, группа здоровья, хронические заболевания, данные по диспансеризации, уровень утомляемости ребёнка, результаты коррекционно-профилактической деятельности, особенности речевого развития и т. д. По социально-психологическому аспекту: уровень развития высших психических функций, особенности эмоционально-волевой сферы, личностные и межличностные особенности, особенности семейного микроклимата, результаты коррекционно-профилактической деятельности и другое.

В индивидуальной карте развития родителей отражены особенности профессиональной деятельности: образование, профессия, должность; социальное положение родителей; особенности семейной микросреды: состав семьи, этнические особенности, психологический климат, особенности досуговой деятельности; индивидуальные особенности родителей и другое.

В индивидуальной карте развития педагогов отражены особенности их профессионального и личностного развития: индивидуальные, межличностные и профессиональные особенности, данные об образовании и квалификации сотрудников, о прохождении курсов повышения квалификации, об участии в различных семинарах и конкурсах, авторские разработки и т. п.

Таким образом, ведение индивидуальных карт развития субъектов образовательной деятельности позволяет увидеть особенности их предшествующего развития, понять сегодняшнее и спрогнозировать будущее, и выстроить на этой основе траекторию развития и саморазвития, наиболее адекватно отвечающую их индивидуальным особенностям.

В реализации технологии преемственности в образовательном учреждении боль-

шую роль играет функционирование системы консилиумов, так как они позволяют интегрировать деятельность всех служб, направленную на всестороннее сопровождение ребёнка на каждой ступени образовательного процесса.

Консилиумы могут проводиться как по запросу любого из субъектов образовательной деятельности: ребёнка, родителя, педагога, администрации, – так и по вопросу перехода детей от одной ступени образовательной системы к другой, по итогам триместра и полугодия, при изменении образовательной ситуации.

Проведение консилиума включает в себя три этапа, на каждом из которых решаются определённые задачи:

I этап. Организационно-подготовительный. На данном этапе происходит сбор всеми специалистами необходимых документов и результатов обследования ребёнка, изучаются индивидуальные особенности всех субъектов образовательной деятельности. Происходит их предварительное обсуждение. В случае необходимости ставится задача по сбору дополнительных данных.

II этап. Дискуссионно-содержательный. На данном этапе педагоги и специалисты в ходе дискуссии обсуждают особенности развития ребёнка, группы, подгруппы, класса в педагогическом, медико-физиологическом и психологическом аспектах. Происходит интеграция полученных данных, предварительно вырабатываются рекомендации всем субъектам образовательной деятельности с учётом всех аспектов развития.

III этап. Рефлексивно-рекомендательный. На данном этапе определяются пути развития ребёнка, группы, подгруппы, класса – выдаются рекомендации всем субъектам образовательной деятельности: педагогам, специалистам, родителям, детям. Оговариваются сроки их проведения.

Реализация системы консилиумов в образовательном учреждении позволяет наладить взаимосвязь между всеми ступенями образовательного процесса, выстраивать индивидуальную траекторию развития всех субъектов образовательной деятельности и образовательного учреждения в целом.

Управление образовательным учреждением, реализующим технологию преемственности, отражено в поэтапном и пошаговом алгоритме (технологическая карта).

I этап. Познание педагогом себя, детей и их родителей.

1 шаг. Педагог (учитель, воспитатель)

изучает себя при участии психологов с использованием различных диагностических методик.

2 шаг. На этом этапе учитель/воспитатель изучает результаты диагностики детей и учащихся, осуществлённой педагогической, психологической и медицинской службами.

3 шаг. Педагог (учитель, воспитатель) изучает семейный микроклимат, используя различные формы: беседы, анкетирование, консультации, встречи и т. п.

4 шаг. Рекомендации. Администрация и методические объединения, учитывая педагогические, социально-психологические и медико-физиологические особенности детей и учащихся, индивидуальные особенности педагогов или учителей, работающих с детьми при переходе с одной ступени образования на другую, а также информацию о семье, устанавливают и дают рекомендации по организации учебно-воспитательного процесса.

II этап. Осуществление путей взаимодействия субъектов образовательной деятельности.

1 шаг. Учителя изучают информационно-образовательное пространство, овладевают им с учётом преемственности возрастных ступеней.

2 шаг. Учителя, воспитатели выбирают различные технологии, подходы к проведению занятий, уроков, построению образовательного процесса с учётом преемственности возрастных ступеней.

3 шаг. Обобщение данных информационно-образовательного пространства, технологий, подходов, форм организации познавательной деятельности и методов обучения с учётом индивидуальных особенностей детей и учащихся при переходе с одной ступени образования на другую.

III этап. Выбор компонентов в блоках и осуществление деятельности субъектов образовательного процесса.

1 шаг. Педагоги (учителя, воспитатели) подбирают или разрабатывают авторские программы с учётом мониторинга *1 этапа* и особенностей расхождения между ступенями образовательного процесса.

2 шаг. Учителя, воспитатели подбирают учебно-методический комплект или разрабатывают авторские учебники, методические рекомендации, учебные тетради, реализующие выбранную программу по предмету.

3 шаг. Педагоги (учителя, воспитатели) вносят корректизы в содержание учебника с учётом расхождения программ и особенностей детей.

4 шаг. Педагоги (учителя, воспитатели), специалисты выбирают методы обучения с учётом мониторинга *1 этапа*.

5 шаг. Учителя, воспитатели, специалисты выбирают форму организации познавательной деятельности с учётом предыдущей и последующей ступеней развития в соответствии с подобранными методами и содержанием.

6 шаг. Педагоги (учителя, воспитатели), специалисты подбирают дидактические пособия, материалы для дифференцированного обучения.

7 шаг. Учителя, воспитатели, специалисты выбирают технические и мультимедийные средства обучения, позволяющие осуществить получение информации, обогащать занятия, интегрировать информацию из разных предметов, входить в мировое информационное пространство, участвовать в международных проектах.

8 шаг. Определение стратегии следующего этапа. Воспитатель, учитель, родители, администрация в ходе совместной деятельности анализируют полученный на выходе результат и ставят новые задачи, характерные для последующего года обучения (корректировки) или последующей ступени образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Просвиркин В.Н. Комплексный подход к решению проблемы преемственности непрерывного образования в образовательном учреждении для детей дошкольного и школьного возраста как одно из условий успешного развития ребёнка / В.Н. Просвиркин, И.В. Иншакова, Л.А. Зенина // Психология и её приложения. Т. 9. Вып. 3. 2002. С. 116-117.
2. Просвиркин В.Н. Новый взгляд на преемственность в системе непрерывного образования // Вестник Университета Российской академии образования. 2008. №3. С. 32-39.
3. Просвиркин В.Н. Преемственность в системе непрерывного образования // Педагогика. 2005. № 2. С. 41-47.
4. Просвиркин В.Н. Преемственность в системе непрерывного образования: теория и технология. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. 416 с.
5. Просвиркин В.Н. Технология преемственности в системе непрерывного образования / Диссертация на соискание степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. М., 2008. 572 с.

ИДЕЯ КОНВЕРГЕНЦИИ В СООТНОШЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ*

Аннотация. В статье рассматривается один из вариантов соотношения социальной педагогики и социальной работы. В своём анализе автор отталкивается от общего в социальной педагогике и социальной работе; к термину «конвергенция» обращается не случайно. Несмотря на его политологическую природу, он широко используется в области социального знания и позволяет анализировать сближение социальной педагогики и социальной работы по определённым вопросам и в определённые исторические периоды.

Ключевые слова: социальная педагогика, социальная работа, идея конвергенции, соотношение социальной педагогики и социальной работы, социально-педагогическая парадигма.

N. Ryabkova

Moscow State Regional University

THE IDEA OF CONVERGENCE WITHIN
THE CORRELATION OF SOCIAL PEDAGOGY
AND SOCIAL WORK

Abstract. In this article the author proposes to examine one of the variants of social pedagogy and social work correlation. In the analysis the author makes start from common in social pedagogy and social work. She uses the term “convergence” intentionally. In spite of its political origin, it is widely used in the field of social knowledge and allows analyzing the rapprochement of social pedagogy and social work in particular questions in particular historical periods.

Key words: social pedagogy, social work, the idea of convergence, social pedagogy and social work correlation, socio-pedagogical paradigm.

Проблема соотношения социальной педагогики и социальной работы в настоящее время волнует многих исследователей и практиков, и это не случайно. Историко-философский и педагогический анализ этого соотношения позволяет судить о его неоднозначности, вариативности, разновекторности, динамичности, а также непредсказуемости и неожиданности в результатах соотношения в разные

периоды. Такое многообразие в проявлении соотношения, прежде всего – практик, можно объяснить сложными и неоднозначными процессами развития самого общества как социальной системы синергетического уровня во времени и пространстве. Вместе с этим исторически как социальная педагогика, так и социальная работа несут в себе много общего в самих практиках как видах социальной деятельности системы общества в целом. Чтобы убедиться в этом, следует обратиться к истории древности, в пространстве которой сохранились архетипы форм и механизмов профессиональной помощи как общественные проявления. Именно это обоснование поможет нам исследовать соотношение развития социальной педагогики и социальной работы с позиции теории конвергенции, где конвергенцию мы рассматриваем как один из подходов к анализу их соотношения.

Прежде всего, необходимо остановиться на самом понятии *конвергенции*. Теория *конвергенции* (в переводе с латинского – «*сближаюсь*», «*схожусь*») – одна из основных концепций западной социологии и политологии, которая усматривает в общественном развитии тенденцию к сближению двух социальных систем – капитализма и социализма с их последующим синтезом в предполагаемом «*смешанном обществе*», сочетающем в себе положительные свойства каждой из систем (Философский энциклопедический словарь) [11, 271]. Сам термин был заимствован из биологии. Теорию конвергенции разрабатывали американские (П. Сорокин, Дж. Голбрайт, У. Ростоу), французские (Ж. Фурастье), немецкие (Х. Шельский, О. Флетхейм) учёные вследствие признания достижений в развитии не только капиталистической, но и социалистической общественных систем. Данная теория была подвержена широкой дискуссии, поскольку процесс сближения систем в разных его параметрах осуществлялся неоднозначно в связи с большой разницей идеологических платформ, на которых находятся социальные системы. Мы не станем глубоко анализировать противоречия сближения социальных систем. Для нас важно экстраполировать саму идею конвергенции

* © Рябкова Н.Г.

в поле соотношения социальной педагогики и социальной работы и проанализировать тенденции их сближения и проникновения по отношению друг к другу, тем более, что основы для этого имеются. Продвигаясь в этом анализе, не следует забывать о том, что подходить к исследованию социальной педагогики и социальной работы, используя идею конвергенции, следует очень корректно, учитывая не только общее историческое начало, но – что очень важно – и особенное.

Идея конвергенции проявляется, прежде всего, в самих парадигмах помощи, как в отечественных, так и в западных. Первоначально в основе философской доктрины помощи положены идеи христианства. Философия помощи в отечественном опыте особенно раскрывается в православии, где в течение тысячи лет церковь формировала национальное сознание и духовный опыт. Забота о ближнем – это тот идеал поведения, который уводил сознание человека к осмыслению высоких норм жизни. Не случайно отечественный философ-экзистенциалист С.Л. Франк, рассуждая о морали духа, соотносит сущность помощи «другому» с ценностями, приносящими помогающей личности спасение, исцеление, преображение [13]. Осмысливая с этой позиции личность человека, понимаешь, насколько важно, осознавая её как целостный феномен, учитывать принадлежащую ей сущностную возможность преображения. Прежде всего, это выражается в интерактивной природе самой личности, в результате чего и происходит выбор ею способов жизнедеятельности, то есть форм и методов общественного поведения, носящих гуманистический характер. Не случайно Г.Г. Шпет отмечал, что установление особого рода взаимоотношений с миром связано с другими людьми: «...мы имеем дело с чувственным впечатлением в противоположность осмыслинному выражению, с со-чувствием с нашей стороны в противоположность со-мышлению...». Тем самым подчёркивается, что целостное развитие личности, развитие её как живой целостной системы синхронизирует со степенью её выбора; и проявление личности в целостности её сущностных характеристик невозможно без адресованности её бытия к другому «Я», без проявления её ответственности перед другими и перед миром в целом. Именно единство ответственности гарантирует «внутреннюю связь» структуры личности, её целостность. Это подтверждается и мыслью М. Бубера, отмечавшего: «Человек может обрести цельность не в отношении к своей само-

сти, но в отношении к другой самости» [4]. Эта же мысль подчёркивается и М.М. Бахтиным, с точки зрения которого, «другой – не только источник потребности личности в самоосмыслинии. Самое главное – он слушатель, он разум, синхронно с личностью анализирующий...» [3]. Именно эти научные основы обнаружены в архетипах отечественной практики социальной педагогики и социальной работы, проявившихся в княжеском и церковно-монастырском попечении, патронировании, общественном призрении, о чём свидетельствуют исторические факты, на которых, несомненно, следует остановиться. Так, исторически важное место в России занимала забота о сиротах и обездоленных. Известно, что князь Владимир Красное Солнышко возложил в 996 г. призрение за детьми-сиротами на духовенство. Князь Ярослав Мудрый учредил училище для сирот, где призревались и обучались на его средства 300 детей. Владимир Мономах в своём «Поучении» призывал: «Всего же паче убогих не забывайте, но... по силе кормите, снабдите сироту». Эти виды социальной практики при Иване Грозном были включены в задачи государственного управления. Были изданы указы о создании для сирот и немощных богаделен. Указами царей (Алексей Михайлович, Фёдор Алексеевич) открывались специальные дома для нищих, где их обучали грамоте и ремёслам.

История показывает, что в XVIII в. широкий размах получила государственная политика воспитания детей-сирот. В 1709 г. новгородский митрополит Иов при Успенском монастыре построил воспитательный дом для «незаконнорожденных и всяких подкидных младенцев» [8]. Пётр I в 1715 г. издаёт указ, предписывающий устраивать в городах госпитали для незаконнорожденных детей, которых впоследствии передавали на учение в семьи граждан, к мастерам, в крестьянские семьи, где и воспитывались дети-сироты. Данная форма призрения сирот широко практиковалась в России до начала XIX в. Внимание государства актуализировалось ещё более при Екатерине II. В апреле 1764 г. открылся Московский воспитательный дом, построенный «общим падаянием христолюбцев», инициатором которого был И.И. Бецкой. В этом и подобном ему воспитательных домах предполагалось создать «третье» словесное общение, способных служить отечеству «делами рук своих в различных искусствах и ремёслах» [8]. Высокую активность приобрела в это время форма благотворительности. Благотворители открывали и учреждали вос-

питательные и сиротские дома. По указу императрицы Екатерины предписывалось сирот отдавать «добродетельным людям для содержания и воспитания» [8]. В истории России особую благотворительную деятельность по отношению к детям-сиротам проявила супруга Павла I Мария Фёдоровна, которая была назначена начальником Воспитательного общества и воспитательных домов. Ведомство Марии Фёдоровны ведало не только призрением сирот, но и институтами благородных девиц, женскими училищами, гимназиями, специальными школами и приютами. Исторический экскурс с демонстрацией фактов заботы и попечения бедных, сирот, детей с ограниченными возможностями позволяет нам судить о том, что в России в разные исторические периоды существовали формы и методы общественного признания и общественного воспитания, которые развивались в соответствии с развитием государства и общества. Приведённые выше исторические примеры позволили увидеть не только взаимопроникновение архетипических форм и методов общественной и личной заботы о нуждающихся и общественного воспитания, но и их взаимообогащение, приводящее к дальнейшему развитию. Это ещё раз подчёркивает наш неслучайный интерес к идее конвергенции, которая проявила себя «в поле» архетипических форм соотношения социальной педагогики и социальной работы. Именно сущность социальной практики заботы о ближнем, сопровождение его и поддержка как архетипические формы выступили своеобразным «ядром» сближения социальной педагогики и социальной работы, что явилось предпосылкой для взаимообогащения этих практик и их дальнейшего развития.

Последние два десятилетия научные дискуссии, касающиеся соотношения социальной педагогики и социальной работы, сделали вызов очень многим научным сообществам. Это связано, прежде всего, с тем, что изменилась общественная формация, а с ней – и вся система ценностных ориентиров жизнедеятельности человека. Нет сомнения в том, что современное общество признаёт высокую роль педагогической теории и практики в его развитии и преобразовании, подтверждая этим фразу Я. Корчака: «реформировать мир – значит реформировать воспитание человека». Исторический опыт развития общества и педагогической теории, как указывает исследователь Никитин В.А., подчёркивает нарастание роли педагогики в жизни людей. Это происходит по мере услож-

нения общественной жизни и накопления социокультурного опыта человеком. Сегодня рассматривать педагогику только как средство адаптации человека к изменяющимся условиям жизни – слишком мало. Всё в большей степени к педагогике обращаются как к средству проектирования новых социальных сфер с помощью воспитания и обучения для создания новых моделей общественного и индивидуального поведения. В соответствии с этим педагогика понимаемая ранее, как теория и практика подготовки растущего человека к жизни, становится теорией и практикой воспитания и обучения на всех возрастных этапах его жизнедеятельности. Не случайно в педагогической науке сформировалось понятие «непрерывное образование» (которое осуществляется по принципу «образование через всю жизнь»). Система непрерывного образования учитывает не только все периоды жизни человека (дошкольный, школьный, юность, зрелость, старость), но и различные его состояния – социальные, психо-физиологические; его нужды, физические и умственные особенности, его положение в обществе.

Современные исследователи, анализируя становление, формирование и развитие личности человека утверждают, что на эти процессы оказывают влияние большое количество факторов, причём не только педагогических (организованных), но и стихийных (природных, общественных, физических, духовных), на что указывают исследователи (Ю.С. Мануйлов, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, В.А. Сластёгин, Н.Л. Селиванова, Н.Г. Рябкова и другие). Пересечение этих факторов даёт нам основание понимать воспитание человека как живой социальный процесс синергетического порядка, где происходит взаимодействие усилий общества, государства, общественных объединений, семьи, образовательных учреждений и самого человека: его субъектности, волевых устремлений; его духовности, нравственности и креативности, столь важных для постижения ценностей культуры общества.

Становление человека культуры, как мы заметили выше, – сложный, интегративный процесс, который имеет свою историю, а также эпизоды развития в соотношении социальной педагогики и социальной работы. В контексте нашего анализа необходимо остановиться на одном из общих для социальной педагогики и социальной работы термина, вернее, на метатермине – «социальная деятельность». Исторически сущность этого термина, как было замечено, проявлялась в

таких понятиях, как «милосердие», «благотворительность», «нищета», «попечение обедных», «вспомоществование». Выше нами это продемонстрировано посредством исторического экскурса. Современные научные исследования подчёркивают, что «социальная деятельность» несёт в себе неоднозначный спектр социальной защиты и помощи, социального обеспечения и сопровождения, социальной работы и социального воспитания. Как показал исторический анализ, педагогический компонент в социальной деятельности в последние два столетия просматривается по-разному: то отчётливо, то очень смутно. Педагогическая работа как вид социальной деятельности более всего рассматривалась и как средство социально-политического регулирования общественной жизни (Н.И. Пирогов, «Вопросы жизни»), и как средство социального воспитания (И.И. Бецкой, А.А. Барсов, В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий, В.Н. Сорока-Росинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, И.П. Иванов). Именно результаты эксперимента И.И. Бецкого и А.А. Барсова показали, что главная проблема социализации человека заключена в соотношении направлений и содержания воспитания с тенденциями общественного развития. Именно эта проблема с середины XIX в. оказалась в фокусе внимания общественных деятелей, мыслителей, философов. Как показал анализ научных исследований, **массовая благотворительность** с этого времени носила чётко выраженный педагогический характер, на что указывают научные поиски ряда исследователей: Н.В. Соловьёвой, Н.П. Ивановой и других.

В основу развития социально-педагогической парадигмы в России была положена **идея педагогики ненасилия**, которая развилась на основе философского-религиозного понятия ненасилия. Своё воплощение педагогика ненасилия получила в яснополянском эксперименте Л.Н. Толстого, в социально-педагогическом эксперименте К.Н. Вентцеля (Дом свободного воспитания).

В конце XIX – начале XX вв. социально-педагогическая парадигма активно разрабатывается под влиянием не только отечественных мыслителей и практиков социальной педагогики и социальной работы, но и зарубежного опыта. Общеизвестно, что наука не имеет национальности и остаётся наукой, не взирая на то, будут оказывать ей поддержку или нет. Но проблемы, вставшие в России к концу XIX в., подтолкнули развитие соци-

ально-педагогического научного направления. Были воплощены научные идеи отечественных педагогов-учёных и практиков: П.Ф. Лесгафта, В.П. Вахтерова, П.Ф. Каптерева, С.Т. Шацкого. Ими создаются детские воспитательные учреждения («Сетlement» – «культурный посёлок» в 1905 г. в Щёлково, дневной приют для приходящих детей, общество «Детский труд и отдых» в Москве, летняя трудовая колония «Бодрая Жизнь» в Калужской губернии С.Т. Шацкого) [14]. Социально-педагогические идеи оказали существенное влияние на возникновение первых детских общественных объединений в Москве: это отряды «Юных рыцарей», «князя Михаила», скаутское движение, пришедшее из Англии [9]. На притягательность идей скаутизма обратила внимание Н.К. Крупская, которая рекомендовала использовать часть элементов этого опыта в практике коммунистического воспитания [9].

Этическая концепция П. Наторпа принималась в России как теоретическая основа достижения социального мира педагогическими средствами, где жёстко проявляли себя классовые и социальные конфликты [7]. Неоднозначное восприятие идей этического социализма большевиками перешло в идеологическую борьбу с развивающейся социальной педагогикой в России, которая проходила на философских и политических основаниях. Грядущая революционная перестройка в России не смогла принять гуманистический, эволюционный подход изменения общества путём социального образования. Победителям социалистической революции требовалась доктрина воспитания социалистической личности. И политические деятели России (В.И. Ленин, А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, М.В. Калинин) сформулировали принципы коммунистического воспитания; вместо общечеловеческих морально-этических норм и ценностей они выработали идеологию коммунистической морали. Это существенно повлияло не только на процесс научных дискуссий, не дало возможности проявиться по-настоящему социальной работе, а привело к смене педагогических парадигм. Социально-педагогическую парадигму после 1917 г. сменила теория коммунистического воспитания, в основу которой был положен классовый подход.

Социологом и педагогом-исследователем, доктором педагогических наук Т.Н. Мальковской была разработана периодизация смены педагогических парадигм, которая носит хронологический характер и

соответствует общественно-политической ситуации в стране:

1. С начала XX в. до ноября 1917 г. – социально-педагогическая парадигма.

2. 1917-1927 гг. – парадигма коммунистического воспитания.

3. 1927-1954 гг. – парадигма, соответствующая периоду сталинизма.

4. 1954-1984 гг. – парадигма, соответствующая периоду застоя.

5. 1985 года по настоящее время – 2-я социально-педагогическая парадигма.

С точки зрения профессора Мальковской Т.Н., первый и последний периоды чрезвычайно схожи. Они совпадают, прежде всего, в социально-политической неустойчивости; в повышенной инновационности в социально-педагогической науке и социальных практиках; в актуальности проблем трудного детства, девиантности, социальной дезадаптации; в кризисе семейного воспитания; в признании низкой эффективности деятельности институтов социального воспитания; в кризисе педагогической науки и возросшего интереса к другим гуманитарным наукам о человеке; в поисках ориентиров для социальных практик. Глубокий исторический, социологический и педагогический анализ позволил Т.Н. Мальковской сделать в 1990 г. вывод о том, что *в качестве ведущего направления в новой педагогической парадигме выступает культурологическая функция* [7].

Новое рождение социальной педагогики в России связано с ненасильственной сменой общественно-политической и экономической системы, что, в свою очередь, привело к разрушению социальных институтов воспитания и поддержки растущего поколения: деградировала семья как социальный институт; школа не могла взять на себя решение семейных проблем; репрессивный характер носили службы опеки и попечительства; появлялось всё больше детей, проблемы которых не вписывались в круг функций школы, а социальные и педагогические работники не были подготовлены для решения столь сложных проблем. Общественно-политическая и экономическая ситуация в России родила новые смыслы в решении острых социальных проблем в России. Так проявилась необходимость новой должности для работы с детьми, призванной решать их проблемы вне учебных заведений, что ещё более сблизило *социальную педагогику и социальную работу* на новом витке развития их взаимодействия. Разработкой научно-методического обоснования должности социального педаго-

га занимался ВНИК – Временный научно-исследовательский коллектив «Школа – микрорайон» (1989-1991 гг.) под руководством учёного-исследователя В.Г. Бочаровой. На ста экспериментальных площадках в течение трёх лет отрабатывались параметры новой профессии. Таким образом, появился социальный работник для системы образования. Необходимость такого социального работника была очевидна: в перестроечный период существенно обострилась работа с детьми и семьями группы риска, увеличилось количество беспризорных и безнадзорных детей, детей, нуждающихся в попечении и поддержке. При таких обстоятельствах требовался специалист широкого профиля – педагог со знанием основ психологических, юридических, медицинских знаний. И процесс появления такого специалиста, и существование его профиля говорят как об интеграции социальных проблем, так и об интеграции подходов и способов разрешения общих проблем педагогами и социальными работниками. Это сближение не случайно. Позволим себе небольшой экскурс в прошлое. Последние десятилетия в условиях нашего тоталитарного государства декларировалась социальная защищённость с отсутствием системы социальной защиты человека. Отсутствие такой системы, обеспеченной научной концепцией, квалифицированными специалистами в области социальной работы, привело к парадоксальной ситуации. В России, где родилась педагогика среди в начале XX в., где существуют богатые народные и национальные традиции, отличающиеся гуманизмом и милосердием; в России, где всегда существовал богатейший опыт социальной работы (социальная работа как профессия официально появилась в 1991 г.; до этого её функции выполняли другие специалисты – образования, здравоохранения, культуры, спорта, милиции), – в России отсутствовала *система социальной защиты человека*.

Говорить о развитии новой социально-педагогической парадигмы, вызванном потребностями общества, основываясь только на опыте и существующих традициях, было бы несправедливо, поскольку в этот же период времени учёные много работают над систематизацией исходных концепций социальной педагогики в контексте её исторического развития. В этот период учёным необходимо было договориться, согласовать на основе единой парадигмы принятие новых теоретических и эмпирических знаний. Поскольку существовали разрозненные знания,

несопоставимые результаты, потребовались серьёзные усилия учёных не только для их переосмыслиния, но и для организации и проведения новых исследований. Поэтому 90-е гг. XX столетия были отмечены расцветом социальной педагогики как науки, поскольку все предшествующие периоды социальная педагогика существовала как область практической педагогической деятельности. В этот период в области социальной педагогики плодотворно работают большие группы учёных, лидерами которых явились В.Г. Бочарова (РАО); В.А. Сластёин и А.В. Мудрик (МПГУ); М.В. Фирсов, В.А. Никитин, Л.В. Мардахаев (МГСУ); И.А. Зимняя, Л.В. Топчий (Ассоциация работников социальных служб). Работа разворачивалась не только в Москве, но и по всей России: учёные Санкт-Петербурга (Н.П. Царёва), Барнаула (С.И. Григорьев), Екатеринбурга (В.Д. Семёнов), Ярославля (Г.К. Селевко), Казани (В.Ш. Масленникова), Тюмени (В.И. Загвязинский), Вологды (Т.В. Лодкина), Орла (Н.Ф. Маслова) и других городов и регионов нашей страны интенсивно развивали социальную педагогику как научное знание. Анализ научных работ этих учёных, а также анализ ряда диссертационных исследований позволил сделать вывод о том, что исходные и современные парадигмы социальной педагогики существенно отличаются взависимости от того, как теоретически решается вопрос соотношения социальной педагогики и социальной работы. Большая группа учёных исходит из того, что «социальная педагогика – это специфическая часть социальной работы». На такой позиции находилось большинство учёных Московского региона. Другая группа учёных в своей парадигме исходила от того, что «социальная педагогика включает в себя социальную работу», или «социальная педагогика является теоретическим фундаментом социальной работы». Всё это привело к разным философским, социологическим, психологическим и педагогическим основаниям. В связи с этим учёные первой группы считают, что социальная педагогика берёт начало в социальной работе, проводимой американцами в конце XIX – начале XX вв., и связана с именами М. Ричмонда, Дж. Адамса и др.

Большое значение для развития социально-педагогической парадигмы в России оказала работа немецкого социолога Пауля Наторпа «Социальная педагогика», которая впервые была издана в 1911 г. Философия Наторпа несла идею социального мира. Образо-

вание и воспитание рассматривались Наторпом как мощное средство ненасильственного преобразования общества и как инструмент направленной социализации личности. Эта работа получила широкую известность в России и оказалась востребованной на фоне большого количества социально-педагогических экспериментов в сфере образования и воспитания подрастающего человека. Таким образом, социальная педагогика, как считает исследователь Л.Е. Никитина, «... в своём философском генезисе отнюдь не педагогика в собственном смысле этого слова, а этическая теория, разработанная в русле кантовской нравственной философии» [9]. Таким образом, возводя современную социальную педагогику к П. Наторпу, учёные второй группы справедливо считают, что социальная педагогика включает в себя социальную работу, или: «социальная педагогика есть исходная теоретическая (философская) основа для практической социальной работы». Из всего следует сказать, что представленные теоретические парадигмы соотношения социальной педагогики и социальной работы имеют относительную завершённость и могут рассматриваться как фундамент социальной практики. В то же время просматривается перспектива вариативности в виде новых концепций, парадигм, моделей, отвечающих развитию современного российского общества.

Впитавшая в себя прогрессивные отечественные и зарубежные традиции и вовравшая в себя лучший опыт, современная модель социальной работы в России формировалась и продолжает развиваться как результат многолетнего научно-практического поиска, в процессе которого создавались наиболее приемлемые для современной социальной ситуации параметры профессий социального педагога и социального работника. Значимость изучения и исследования теории и практики социальной педагогики и социальной работы трудно переоценить. Эти уроки позволили «вложить» в российскую модель социального педагога и социального работника всё самое лучшее и даже многое из того, что невозможно было предусмотреть. Так, например, особенностью процесса становления профессии социального работника в России является доминирующая роль социальной педагогики. Это сложилось исторически, поскольку базовую основу профессиональной компетентности социального работника составляют психологопедагогические, этические, нравственные характеристики, что берёт своё начало в отечественных традициях педагогики

среды. Именно в педагогической сфере в 60-70-е гг. были предприняты попытки ввести специалистов, направленных на социальную работу в микrorайоны (организаторы внеклассной и внешкольной работы, педагоги-организаторы жилищно-коммунальных служб, воспитатели в домах, клубах и т. д.). Нельзя не отметить, что за последние десятилетия накоплен богатый опыт практической работы в социуме, которая обладает своей многогранностью, специфичностью в определении сущности работы, функций, содержания, методов и технологий. Но есть и то, что объединяет все варианты. И это – то, что имеет отношение к **компетентности** социального педагога и социального работника: «умение создавать и развивать отношения, способствующие успешной профессиональной деятельности... отношения между людьми, между людьми и их окружением: умение активизировать подопечных по решению собственных проблем..., умение улаживать отношения между конфликтующими... и т. п.» [1]. Всё это подчёркивает, что психолого-педагогическая компетентность и подготовленность составляют базовую основу социальной работы. Не случайно в последние годы во многих странах (в частности в Германии), где законодательством утверждено название единой профессии «дипломированный социальный педагог и социальный работник», содержание подготовки социального работника привнесено к подготовке социального педагога, поскольку разделение сферы деятельности на социально-педагогическую и социальную работу сегодня во многих странах (в том числе в Германии) считается устаревшим.

В контексте этих тенденций совершенно естественно, что акцент в разработке российской модели профессии «социальный работник» с самого начала был сделан не на частных случаях специализации, а на создании уникального, интегративного представителя этой профессии – социального педагога. При этом важно отметить, что понятие «социальная педагогика» не тождественно понятию «школьная социальная работа», а «социальный педагог» – это не «школьный социальный работник».

Таким образом, экстраполируя идею **конвергенции** из области социологии в область соотношения социальной педагогики и социальной работы, мы можем сделать вывод о том, что **главный смысл экстраполяции** этой идеи в поле соотношения социальной педагогики и социальной работы и сближения их как социальных явлений – *появление нового,*

качественно другого положительного результата. Анализ показал, что и социальная педагогика, и социальная работа как научное знание, как социальная практика и как профессиональная модель могут существовать (в определённом социокультурном пространстве) в продуктивном, взаимодополняемом соотношении, необходимом для их развития и для разрешения социальных проблем.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Актуальные проблемы социальной педагогики и социальной работы. – М.: Издат. компания «Подвиг», 2001//Основы социальной работы. М.: ИНВРА-М., 1997.
2. Андреева А.И. Антологии по истории социальной педагогики. М.: Издат. Центр «Академия», 2000.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества.
4. Бубер М. Два образа веры. М., 1995.
5. Липский И.А. Методологические риски развития социальной педагогики. Ж. «Педагогика», №3. 2009.
6. Мальковская Т.Н. Смена парадигм воспитания как социально-педагогическая проблема: Информационный сборник. Вып.8. М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1990.
7. Наторп П. Социальная педагогика. СПб., 1911.
8. Никитин В.А. Начала социальной педагогики. М.: МПСИ: Изд-во «Флинта», 1999.
9. Никитина Л.Е. Социальная педагогика. М.: Академический проект, 2003.
10. Рябкова Н.Г. Философское осмысление социально-педагогической деятельности. К вопросу методологии профессиональной подготовки социального педагога. Вестник МГОУ. №2. 2007.
11. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.
12. Фирсов М.В. История социальной работы. М.: Академический проект, 2004.
13. Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992.
14. Шацкий С.Т. Пед. сочинения в 2-х т. М.: Педагогика, 1980.

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ЛЕКТОРА НА УСТАНОВЛЕНИЕ КОНТАКТА С АУДИТОРИЕЙ*

Аннотация. В статье представлен психологический портрет (образ) лектора и характеристика его личностных и профессиональных качеств (а также других факторов), обуславливающих успешность публичного выступления. Определены способности и умения, необходимые для установления контакта с аудиторией. Рассмотрены некоторые теории лидерства, основные стили и типы лидерства, а также образы лидеров. Выявлены тактические приёмы (техники) поддержания контакта с аудиторией и способы преодоления психологических барьеров общения.

Ключевые слова: ценностная ориентация личности, способности оратора, социальная установка, целостность характера, комплексность лекционного воздействия, цельность и гармоничность личности, стратегия установления контакта с аудиторией, интеллектуальные, креативные, лидерские способности, типы лидерства, профессиональные умения лектора.

S. Zhuchkova

Moscow State Regional University

THE INFLUENCE OF PERSONAL QUALITIES OF A LECTURER ON THE ESTABLISHMENT OF THE CONTACT WITH AUDIENCE

Abstract. In the given article the psychological portrait (image) of a lecturer and the characteristics of his personal and professional qualities (and also other factors), causing the success of a public speech are presented. Abilities necessary for the establishment of the contact with audience are defined. Some theories of leadership, the main styles and types of a leader, and also the images of leaders are considered. Tactical techniques of the maintenance of the contact with audience and the ways of overcoming psychological barriers of the dialogue are revealed.

Key words: valuable orientation of a person, abilities of a speaker, social installation, the wholeness of the character, the complexity of the influence of the lecture, the wholeness and harmony of a person, the strategy the establishment the contact with audience, intellectual, creative abilities of a leader, the types of a

leader, professional abilities of a lecturer.

Г. Лассуэлл в 1948 г. выдвинул формулу из пяти элементов общения: КТО сообщает, ЧТО именно, по каким каналам, КОМУ и с каким эффектом. Вопрос «Кто говорит?» является ключевым в понимании эффективности любого общения, тем более публичного выступления.

Лектором при большом желании может стать каждый (или почти каждый) человек, за исключением людей с физическими или психологическими увечьями, не позволяющими внятно говорить. В то же время далеко не каждый, желающий стать оратором, добивается успеха на этом поприще. Для разрешения данной задачи определимся, что мы вкладываем в содержание понятия *успешный лектор*.

Весь круг задач, которые решаются лектором, можно разбить на две органически взаимосвязанные, но, тем не менее, относительно самостоятельные части. Во-первых, лекция не может быть успешной, если лектор не овладел вниманием аудитории, не сформировал у неё известную «преднастройку», готовность выслушать, запомнить и усвоить то, что он говорит, определённым образом не направил сознание слушателей. Во-вторых, лектору важно, чтобы слушатели не просто признали истинность его слов и запомнили их: подлинная действенность выступления в том, что она побуждает к действию, стимулирует творческую активность. То, о чём говорит оратор, должно быть поэтому не только внимательно выслушано, но и принято в качестве руководства к действию. В этом – конечная цель лекции. «Стремясь «направить» сознание слушателей, лектор, таким образом, выполняет свою «программу-минимум»; добиваясь от них принятия предлагаемых в лекции мнений, понятий и установок к действию, он выполняет «программу-максимум» [10, 18].

Перефразировав высказывание А. Хараша, можно определить успешность деятельности лектора умением устанавливать контакт с аудиторией и продлевать его за временные рамки лекции. Но дело даже не в технических приёмах, имеющих целью наладить связь с аудиторией. Люди замечают сообщение и уделяют ему внимание при ус-

* © Жучкова С. Е.

ловии совпадения двух основных факторов: сообщение и лектор значимы для них. Значимость сообщения определяется его ценностью для каждого присутствующего в аудитории, а значимость лектора определяется интересом к нему и доверием большинства людей. Великий учёный древности Аристотель отметил ряд условий, необходимых для успешного протекания процесса общения. Речь, по его словам, должна быть доказательной и возбуждающей доверие, а оратор – человеком определённого склада.

В то же время известен факт первого впечатления, когда сообщение ещё не прозвучало, а симпатия к выступающему уже есть (или нет). Более того, из социальной психологии известен эффект ореола. Если позитивный образ оратора задолго до его появления в аудитории присутствовал у большинства членов группы, то заинтересованность в его сообщении в первые минуты выступления будет обеспечена. И, наоборот, если сложился образ лектора негативный, то и восприятие информации будет затруднено. Согласно теории баланса [13], люди чувствуют себя неуютно, когда понимают, что согласны со своим противником. Следовательно, кроме необходимости совпадения факторов значимости лектора и значимости содержания для установления контакта с аудиторией, существует иерархия факторов, где личность лектора является опережающим условием успешности выступления. Мыслитель и педагог Н.И. Пирогов подчёркивал, что у хорошего учителя все предметы окажутся полезными для развития умственных способностей. Поэтому «принципиальный момент состоял в самой личности учителя, которому доверено осуществлять общечеловеческое образование» [8, 214]. Представим более подробно иерархию факторов, влияющих на успешность процесса установления контакта. Факторы представлены по степени значимости оказываемого влияния на процесс установления контакта с аудиторией.

1. Ценностная ориентация личности оратора.
2. Способности оратора для выступления перед аудиторией.
3. Умения лектора.
4. Подготовленное содержание выступления.
5. Учёт особенностей аудитории.

1. Ценностная ориентация характеризуется интересами, склонностями, стремлениями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека. Цен-

ностная ориентация, в отличие от потребностей, осознаётся лектором. Следуя гуманистическим взглядам, определим стремление роста и развития как «инстинктуальные» [6]. Но наличие готовности к развитию у человека определяется ценностной ориентацией. Развитие представлено сменой потребностей от низшей к высшей. Чем выше потребность, тем интереснее и глубже личность, тем значимее оратор. В то же время неоспорима уникальность человека, и путь его развития также уникален. Каким будет этот путь развития к высшим потребностям и будет ли он, какая основная потребность будет направлять деятельность человека – всё определяется его ценностной ориентацией, которая может способствовать процессу развития личности (или тормозить его). Своеобразие любой личности определяется тем, каков для человека смысл собственной деятельности в мире: что главное для него, а что второстепенно, каковы ведущие потребности его деятельности. Интерес – это позитивное чувство, а не просто эмоционально окрашенная познавательная потребность, это осознаваемая глубина личностного отношения к данной деятельности, предмету или человеку. Социальная установка – это система ориентиров, базирующаяся, в основном, на личном опыте и во многом определяющая поведение человека. Убеждения – это умозаключения, сделанные человеком, они управляют поступками человека. Таким образом, социальная установка – это результат убеждений человека, принявший форму трафарета (ориентировочной схемы) для облегчённого, неосознаваемого и оттого быстрого принятия решения в разных жизненных ситуациях.

Конечно, существуют ещё и психофизиологические особенности человека. Каждый человек рождается со своим темпераментом и специфической системой нервной деятельности (*типом высшей нервной деятельности* – по И.П. Павлову). Но типы нервной системы – не реальные портреты. Во-первых, ни один человек не подходит полностью под все признаки того или иного типа. Во-вторых, на базе одного и того же типа нервной деятельности строятся в процессе жизни разные характеры. *Характер*, как известно, – это целостное образование, система или структура. Степень и глубина целостности характера, а также его активность и сила не одинаковы у разных людей. Очевидно, основное различие идёт от глубины личности. Можно сказать более конкретно: личность человека определяется его основной потребностью и ценностной

ориентацией. Изменяя ценностную ориентацию, лектор может изменить и основную потребность.

Приведём требования к лектору как к личности.

1. Личностная заинтересованность лектора в той сфере социально значимых проблем, которая является предметом его выступлений. Доверие между лектором и аудиторией возможно только тогда, когда слушатели постоянно ощущают, что лектор воспринимает данный круг вопросов через призму своей личности, а не только сознанием.

2. Убеждённость лектора в истинности и важности содержания выступления. Основой убеждения служат знания, а убеждённости, как личностной черты, – убеждение и готовность человека отстаивать его на практике. Убеждённость означает активную позицию человека, готовность защищать убеждения даже в сложных, иногда очень противоречивых условиях жизни. Комплексность лекционного воздействия можно представить как цепочку: от знаний к убеждениям, затем к убеждённости и к практическим действиям. Убеждённость у слушателей появляется только под воздействием убеждённости лектора в сказанном.

3. Интерес к людям и доминантность, которая рассматривается как мера ответственности за собственный выбор целей взаимодействия с людьми и способов их достижений.

4. Цельность личности. Конечно, выступая перед разными аудиториями, лектор показывает разные грани своей личности, но стержень мировоззрения у цельной личности остаётся неизменным. Мастерство лектора можно рассматривать «как феномен единства и целостности его личностной и профессиональной составляющих» [Субетто А.И. Онтология феноменологии педагогического мастерства. Тольятти, 1999. Кн. 1, 26].

5. Гармоничность личности. Имеется в виду равномерная представленность в личности различных её сторон – интеллектуальной, эмоциональной, эстетической, моральной. Когда человек гармоничен, то он конгруэнтен в своих словах и поступках.

В соответствии с основной потребностью и ценностной ориентацией оратор определяет стратегию установления контакта с аудиторией. Лектор, выступая перед людьми, удовлетворяет потребность в защите, в повышении самооценки, в получении власти над людьми или решает задачу развития своего внутреннего мира и внутреннего мира

тех, кто его слушает. Когда мысли и чувства оратора направлены на людей и на себя, тогда контакт с аудиторией произойдёт. Степень полноты контакта будет определяться глубиной личности оратора.

II. Способности к лекционной деятельности.

Способностями называют особенности личности, обеспечивающие успешность приобретения тех или иных знаний, формирования навыков и умений, осуществления определённого вида деятельности. Способности развиваются на базе задатков, с которыми человек рождается, и только в том случае, когда имеются условия для развития этих задатков в способности: условия социальные и личностные. Социальные условия – это среда воспитания и возможность публичного выступления. Личностные условия – это цели, интересы лектора и, главное, внутренняя готовность работы со своими переживаниями, со своей концепцией «Я», то есть готовность к росту и познанию себя как личности.

Приведём некоторые способности, которые помогают лектору эффективно выполнять профессиональные требования.

Интеллектуальные способности.

Память, внимание, мышление, восприятие, объём знаний – всё это характеристики интеллекта, которые, в то же время, можно воспитывать и тренировать. Для лектора высокий уровень интеллекта имеет огромное значение, в противном случае – умения, о которых мы уже говорили ранее, не будут реализованы в полной мере. Широкий кругозор лектора вызывает уважение к нему со стороны аудитории. Профессиональная грамотность и глубина знаний во многом определяют лидерский потенциал оратора. В сфере мышления следует указать на три специфические и весьма важные для лектора способности. Это – критичность, логичность и гибкость мышления. Лектору следует критически оценивать работу коллег и свою; логически и аргументированно отстаивать свою точку зрения, которая может отличаться от общепринятой; в то же время, возможно быстрее решать новые задачи в неожиданно возникающих проблемных ситуациях.

Для лектора важны креативные способности.

Конструктивное воображение позволяет представить излагаемый материал образно, целостно, интересно. Творческое восприятие жизненных событий и поиск причинно-следственных связей происходящего делает самого лектора и его выступления неординарными

и значимыми для слушателей. Настоящий лектор должен быть «генератором идей», что позволит ему посмотреть на проблему с принципиально новой точки зрения. Креативные способности также поддаются тренировке и развитию, но степень их развития будет напрямую связана с ценностной направленностью лектора.

Способности, связанные с общением.

Здесь необходимо отметить прежде всего *коммуникабельность*, обычно обусловленную такими чертами личности, как *экстравертность* и *эмпатийность*. В психологии считается признанным утверждение о том, что эмпатия является важной характеристикой общения. *Эмпатия* – это способность понимать и проникать в мир другого человека, а также передать ему это понимание. По мнению Игана [3], существуют три уровня эмпатии. Самый глубокий уровень – это «способ бытия», способ «быть вместе» с другими, способ понимания нюансов и сложностей их внутренних миров. Во-вторых, *эмпатия* – это чрезвычайно полезный способ присутствия, способ профессионального контакта с людьми, внутренняя жизнь которых сложна и многообразна. И наконец, эмпатия – это коммуникативный навык, использованию которого можно научиться, но технология сообщения эмпатии будет бесполезна до тех пор, пока она не будет выражением способа бытия человека. Эмпатия требует определённой зрелости, в частности – терпения и контроля импульсивности. Понимание партнёра – скорее вопрос качества, чем количества опыта. Собственный опыт, чувства и поведение в процессе взаимодействия приобретают большую значимость, чем навыки коммуникации. Эмпатия может играть важную роль в установлении контакта, поскольку она представляет собой возможность оставаться в контакте с другими, их опытом, поведением и чувствами. Для лектора же чувственное проникновение в состояние каждого слушателя должно сочетаться с сознательным дистанцированием от конкретного человека, с целью осознания психологического состояния всей аудитории в целом. Другими словами, лектор должен обладать способностью при необходимости быстро переключать характер общения от неформального к формальному, и наоборот; в противном случае он рискует потерять связь с аудиторией. Такой способностью и является идентификационная способность в эмпатии, в основе которой – лёгкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию и сопереживанию.

К способностям общения относятся речевые и невербальные способности. А.А. Леонтьев, ссылаясь на книгу М.О. Кнебель «Поэзия педагогики» подчёркивает значимость для лектора тех способностей, которые обычно считают необходимыми актеру: «тяга к естественной речи, эмоциональность, непосредственность, дар воображения, юмор» [5, 53].

Способность к интуиции.

Эта способность позволяет понимать людей, имея крайне мало информации о них, предсказывать поведение аудитории и каждого слушателя, выбирать стиль общения при выступлении и многое другое, что можно определить словами «иногда чувствую, как надо поступить, прежде чем успеваю обдумать происходящее». Разбор проблемы и констатация выводов происходит уже позже. Интуиция не приижает способность гибкого мышления. Каждая из этих способностей имеет своё значение в разных ситуациях профессиональной деятельности лектора.

Способность быть лидером.

Наши исследования выявили зависимость уровня контакта от лидерских качеств лектора. Следовательно, лектору для установления контакта с аудиторией необходимо иметь лидерские способности. Можно предположить, что эмоциональный генетический образ лидера выполняет функции, жизненно важные для людей, такие, как регулятор психологического поведения, тонизатор психологической активности, развитие ценностной ориентации.

Без сомнения, можно утверждать, что существует большое количество **теорий лидерства** (лидерство – отношения доминирования и подчинения в системе межгрупповых отношений).

1. **Теория ролей лидерских** (Р. Бейлс) рассматривает роли «профессионала» – лидера, ориентированного на решение деловых проблем, и «социально-эмоционального специалиста», решающего проблемы человеческих отношений.

2. Сторонники **теории черт лидерства** считают предпосылкой признания человека лидером обладание особыми «лидерскими» чертами и способностями. Исследования в русле этой теории концентрировались на выявлении качеств, специфичных для лидеров. Вариант такого подхода – харизматическая концепция лидерства, согласно коей лидерство ниспослано отдельным выдающимся лицам как некая благодать (дар) – *харизма*.

3. Сторонники **интерактивной теории**

полагают, что лидером может стать любой человек, занимающий соответственное место в системе межличностных взаимодействий. Вопрос о том, кто именно возьмёт на себя лидерство, должен решаться с учётом индивидуальных особенностей кандидата в лидеры, личностных характеристик других членов группы и её структуры, сложившейся ситуации и выполняемой задачи.

4. Теория лидерства ситуационная, или подход групподинамический, утверждает, что лидерство — это, прежде всего, продукт сложившейся в группе ситуации и что в ситуациях, очень благоприятных или неблагоприятных для группы, лидер, ориентированный на задачу, добивается больших результатов, чем лидер, ориентированный на людей. При умеренно благоприятной ситуации успешнее оказывается лидер, ориентированный на людей.

5. Теория синтетическая, или комплексная, акцентирует взаимосвязи основных составляющих процесса организации межличностных отношений: лидеров, последователей (или ведомых) и ситуаций, в коих реализуется лидерство. Как показали исследования отечественных психологов, существенное значение для понимания лидерства и его эффективности имеет уровень группового развития.

Сопоставляя теории, приходим к выводу, что ни одна из теорий не отрицает важности соответствующих способностей человека, достойного стать лидером. Исходя из сказанного, можно предположить, что харизма (дар) лидера — это тот лидерский потенциал, с которым человек рождается. Используя другие термины общей психологии, можно назвать **харизму** человека его **задатками**, которые в определённых ситуациях, в условиях конкретной группы и при решении соответствующих задач (на общение или на дело) могут развиться в **лидерские способности**.

Дю Брин составил список личных качеств, которыми должен обладать потенциально успешный лидер [7, 148]. В него входят: стремление к власти, стремление к успеху, способность разрешать проблемы, уверенность в себе, инициативность, надёжность, проницательность, интуиция, гибкость, рациональность и честность. Дю Брин особенно выделил качества, важные для успешного лидерства: компетентность, чувствительность к настроениям людей, работоспособность, забота о подчинённых, высокие стремления и умения налаживать обратную связь.

Басс в 1960 г. предложил теорию трёх

типов лидерства. Лидерство предполагает влияние на поведение группы. При лидерстве-попытке лидер берёт на себя задачу изменить поведение членов группы, и его действия можно наблюдать. При успешном лидерстве члены группы меняют своё поведение так, как этого хочет лидер. Наконец, при эффективном лидерстве изменение поведения членов группы повышает их удовлетворённость, приносит группе большее вознаграждение или приводит её к успеху. «Лидерство как один из механизмов актуализации субъективности группы рассматривается как социально-психологическое явление, сущность которого может быть определена как осуществления одними членами группы ведущего влияния на других для нахождения оптимального решения групповой задачи, а лидером называется член группы, осуществляющий эту функцию» [12, 20]. Проявление лидерских качеств: убеждённость в истинности излагаемого материала (честность с самим собой), стремление к обучению и воспитанию других (высокие стремления), вера в свои действия (способность разрешать проблемы и уверенность в себе), знание людей, умение повести за собой (инициативность, надёжность, проницательность), желание помогать людям (забота о людях).

Итак, основные стили лидерства и типы лидеров:

- два стиля лидерства — ориентированный на отношения и ориентированный на задачу (на достижение групповых целей);
- три типа лидерства: лидерство-попытка, успешное лидерство, эффективное лидерство;
- виды лидеров: лидер-организатор, лидер-инициатор (вдохновитель), лидер-эрudit (интеллектуальный лидер), эмоциональный лидер, лидер-мастер, лидер эмоционального притяжения [12, 21];
- стили лидерства по К. Левину: авторитарный, демократичный, либеральный.

Стиль лидерства — это совокупность приёмов и методов, применяемая лидером с целью оказания воздействия на людей.

Лектор в аудитории должен осознавать ответственность за выполнение функций, возложенных на него публичным выступлением. Лектор в аудитории — как лидер, способный в нужный момент выступления проявлять себя и как лидер-организатор, и как инициатор, и как эрудит, и как естественный источник эмоционального притяжения. От лектора ждут качеств вождя, знающего цель пути, фасилитатора, мудрого учителя и вос-

питателя, которые гармонично сочетаются в цельной личности оратора. И в этом случае установление полного контакта становится естественной потребностью как лектора, так и аудитории.

III. Умения выступать публично.

На базе тех или иных способностей формируются умения и навыки. Умение – это освоенный субъектом способ выполнения действий, причём действие ещё не достигло автоматизации [9]. Истинный оратор должен знать цель выступления, желать контакта с аудиторией для удовлетворения своих потребностей и уметь его устанавливать. Уметь – это значит, имея задатки и готовность, развить их в способности, в определённых условиях (и далее – опытом) отшлифовать в умения.

К профессиональным умениям лектора относятся:

- **Гностические умения**, которые включают в себя:

- ✓ умения быстро находить новую информацию и включать её в общую систему знаний;
- ✓ умения «подавать» знания конструктивно и так, чтобы они составляли единое смысловое поле лектора.

- **Перцептивные умения**:

- ✓ К ним, прежде всего, относятся **свойства внимания**: общая наблюдательность, гибкость (переключение), устойчивость, широта, избирательность. Изменение состояния одного значимого человека в аудитории может приводить к изменению плана лекции. Внимание всё время переключается с одного слушателя на другого, а также переходит с аудитории на содержание лекции и обратно. **Устойчивость внимания** означает, что лектор не отвлекается от важного вопроса ни при каких обстоятельствах. **Широта внимания** есть способность охватывать одновременно разные моменты происходящего в аудитории. Это свойство особенно необходимо для поддержания контакта с аудиторией. Лектор, как говорят, «затылком» должен чувствовать аудиторию и постоянно держать её под контролем. **Избирательность внимания** заключается в умении лектора оставлять в поле своего внимания только существенные признаки эффективного взаимодействия: «возраст, эмоциональное состояние, уровень внимания, степень утомления, готовность вступить в контакт, заинтересованность» [5, 45].

- ✓ Умение читать по лицам, замечать и интерпретировать в поведении людей то, что сигнализирует об их состоянии, настроении, динамике взаимоотношения с лектором.

- **Социально-коммуникативные умения**:

- ✓ Умение «войти в разговор», «выйти из него» в необходимый момент, при этом не обрывая

собеседника на полуслове. Например, умение войти в разговор предполагает важность при первой встрече начинать первые фразы со слов, включающих все три канала восприятия человека человеком: *визуального, аудиального и кинестетического*.

✓ Умение поддерживать контакт с аудиторией. Контакт лектора с аудиторией может прерваться из-за ошибок лектора на любой стадии установления контакта, кроме стадии полного контакта. Полный контакт – это уже стадия чувств любви и доверия, возникающих между лектором и аудиторией. Лектору потребуется много сознательных «усилий» для разрушения этих глубинных чувств, возникших между лектором и аудиторией.

Любая новая информация и новая личность в сознании воспринимающего подвергается критической оценке, осмыслению. Отсюда возникают психологические барьеры: барьеры *внимания, понимания информации, отношения, установки*. Подобное явление называют эффектом воронки, через фильтры которой информация как бы просачивается в сознание слушателя.

Для устойчивости возникшего контакта (первичного или частичного контакта) лектору необходимо постоянно поддерживать обратную связь с аудиторией и предупреждать возникающие психологические барьеры общения, а если они уже возникли, успешно преодолевать их для поддержания и углубления контакта. Барьерами общения могут быть некоторые способы обращения лектора к людям:

- негативные оценки и ярлыки (оскорблении) по отношению к любым людям (и необязательно – присутствующим в аудитории);

- советы, которые могут вызывать чувство протеста по отношению к слушателям со стороны лектора как к неразумным ученикам;

- обращение в виде приказа всегда вызывает желание оспорить его;

- ирония, язвительность, которые подчёркивают превосходство лектора над группой, что является причиной негативного восприятия лектора слушателями и созданием барьера для продолжения контакта;

- поддержание авторитета лектора за счёт выдаваемой им ложной или непроверенной информации;

- обращение лектора к аудитории в виде монолога (а не диалога) и без учёта усталости аудитории, потери интереса к теме и оратору.

Устойчивость контакта определяется способностями и умениями лектора. Сущес-

твуют многочисленные тактические приёмы (техники) поддержания контакта:

1) первая фраза должна содержать приветствие, которое не должно быть формальным;

2) для привлечения внимания аудитории можно использовать предмет, наглядное пособие, либо шутку, остроумное замечание (беспрогрызный вариант – обращение к непосредственным интересам слушателей);

3) для привлечения интереса к лектору можно периодически говорить о своих чувствах по поводу происходящего в аудитории;

4) для удержания внимания аудитории речь должна быть логически организована, создаются проблемные ситуации в речи и т. д.;

5) диалог с аудиторией;

6) апелляция к простым потребностям людей;

7) зрительный контакт;

8) освежающие отступления;

9) лучше закончить выступление на минуту раньше, чем позже;

10) поблагодарить в конце выступления аудиторию за внимание.

Существуют способы фасилитационного общения, обеспечивающие возможность поддержания контакта и устранения возникших барьеров:

• обращение к обучаемому по имени;

• приём «зеркало отношений» (добрая улыбка – приветственная, ободряющая, выражаяющая сопереживание);

• создание ситуации успеха, авансирование похвалы, что повышает способности участников;

• выдвижение оптимистических гипотез о возможностях и способностях обучаемых (позитивные ожидания педагогов инициируют саморазвитие обучаемых и, как правило, сбываются);

• эффективным фасилитационным приёмом является самопрезентация педагога, раскрытие им своего жизненного и педагогического опыта (использование этого приёма способствует принятию обучаемыми личности педагога и тем самым позволяет снять психологические барьеры отчуждённости между всеми субъектами общения).

Барьерами общения могут быть не учтываемые лектором социальные установки аудитории.

Типичный субъект затруднённого общения имеет следующие социально-психологические характеристики общения: «нежелание поддерживать зрительный кон-

такт, стремление поддерживать зрительный контакт, систематическое передвижение во время общения, застывшая поза, неподвижное лицо, длительные паузы в речи, громкая речь, частые прикосновения, неумение соотносить действия и поступки людей с качествами их личности, неумение поставить себя на место другого, стремление судить о человеке по его внешности, неумение партнёра продемонстрировать понимание особенностей другого человека, безразличное, неприязненное, высокомерное, подозрительное, властное отношение, желание больше говорить, чем слушать, привычка прерывать разговор, неумение аргументировать свои замечания, желание навязать свою точку зрения, неумение выйти из общения, вовремя прекратить его, длительное общение с одним и тем же человеком, самочувствие партнёра» [4, 89]. Истинные же причины возникновения барьеров связаны с мировоззрением лектора и, следовательно, с выбранной стратегией установления контакта: ориентацией на власть, на повышение самооценки лектора или ставка лектора на манипуляцию людьми.

✓ Умение переключаться с общения неформального характера на общение формального характера, и наоборот.

✓ Умение планировать и держать в памяти содержание общения.

✓ Умение «подать» себя аудитории: планировать своё появление перед аудиторией с точки зрения одежды, поведения, темпа речи; соблюдать оптимальную дистанцию по отношению к слушателям в аудитории, так, чтобы она обеспечивала тёплые отношения взаимоуважения лектора с аудиторией. В представлении выступающего должен быть нужный образ лектора для данной аудитории, данной ситуации и времени выступления.

✓ Умение подбирать для конкретной аудитории соответствующие выражения, слова, интонации, т. е. дифференцированно подходить к разным (по социальному, возрастному, половому признакам) слушателям в аудитории.

✓ Умение читать жесты людей и знать свои. Жестикуляция выражает отношение лектора к предмету (жесты, направленные от себя, обычно выражают отрицательное отношение к обсуждаемому предмету, направленные к себе – наоборот, положительное) и к аудитории (здесь наиболее важны жесты, символизирующие открытость – закрытость выступающего). Некоторые характерные жесты: руки, скрещённые на груди, обычно говорят об отстранённости от аудитории – «Мне холодно»; руки, заведённые за спину, нередко читаются как выражение высокомерия; руки (рука) в кармане – как свидетельство некоторой недоговорённости,

скрытности, неискренности ("фига в кармане"); ладони, обращённые к аудитории, обычно символизируют открытость; наклон корпуса вперёд с опорой рук на поверхность стола выражает стремление войти в более близкий контакт, что нередко прочитывается как агрессивность ("Горилла"); охват ладонью одной руки подбородка призван изобразить доверительность ("мыслитель"); выступающим не надо связывать руки (скимать одной ладонью другую, зажимать руки подмышками, держать в руках какие-либо предметы), так как это лишает лектора средств выразительности.

✓ Умение подчёркивать свою неповторимость и индивидуальность.

✓ Умение слышать. Сущность хорошего слушания – это эмпатия, которая может быть достигнута, если человек перестаёт думать только о себе и может погрузиться в переживания другого человека. Когда глубокое, трудно выражимое чувство облачается в слова, которые слышатся и воспринимаются другим правильно, результатом является чувство уверенности в понимании и благодатное чувство человеческой сопричастности, что, в свою очередь, укрепляет чувство «Я» другого человека.

• Организационные умения.

Организационные умения – это не только умения организовывать работу аудитории, включать её в общение, провоцировать на вопросы, полемику и «дирижировать всем этим», но и распределение времени прохождения лекции и сообщение об этом слушателям; своевременное включение разгрузочного материала в содержание лекции, с тем, чтобы основной материал был принят без труда. Это также оформление своего рабочего места: не-допущение перевёрнутых стульев в рабочей аудитории, болтающихся штор, духоты в помещении и т. д.

Несмотря на значимость способностей и умений лектора, мы предполагаем, что не коммуникативные навыки и умения являются определяющими для установления полного контакта с аудиторией. Мастерство оратора – это, прежде всего, результат его личностного роста, совершенствование его творческого и личностного потенциала, неразрывно связанного с его профессиональными целями.

IV. Подготовленное содержание речи.

Сознательное доверие аудитории к лектору связано, в первую очередь, с содержанием выступления. Подготовленное содержание ориентировано на когнитивное восприятие информации слушателями. Ранее подробно рассматривались вопросы методов и технических приёмов произнесения речи. В данном разделе, посвящённом значимости содержания (информационности) речи лектора для ус-

тановления контакта с аудиторией, отметим необходимость образности речи как главного фактора интереса аудитории к содержанию выступления. П.А. Флоренский считал, что всё в общении, коммуникации, держится на словах-образах. М. Бахтин писал, что нужно бояться девальвации слова, девальвации слова-образа, девальвации образа в произведении. «Движение личности от незнания к знанию (как к цели) совпадает с движением личности от стереотипных, «конечных» представлений о мире ко всё более полному реалистическому образу бесконечной действительности» [2, 135]. Узнавая, человек открывает новое или сравнивает его (это новое) с чем-то, что он в своё время знал и прочувствовал. Открытие запрятанных потенциальных смыслов – это бесконечный творческий процесс, это коммуникация во времени и пространстве, во время которой уничтожаются стереотипы и приобретается красота истины. «Русские философы именно в этом смысле понимали коммуникацию: как живое приращение знания, а не как усреднение путём механического накопления» [1, 32].

«Самое основное отличие смыслов коммуникации, как его понимали русские философы, от европейских и американских взглядов, состоит в необходимости всё время выверять коммуникацию такими ценностями, как добролюбие, красота и любовь в отношениях между людьми, вера в справедливость и торжество истины» [1, 35].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Березин В. М. Сущность и реальность массовой коммуникации. М.: Изд-во РУДН, 2002.
2. Буданцев Ю.П. В контексте жизни. М.: Феникс, 1979.
3. Иган Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык. Электронный ресурс.
4. Лабунская В.А., Менджерицкая Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затруднённого общения: Теория, методы, диагностика. Коррекция: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001.
5. Леонтьев А.А. Психологические особенности деятельности лектора. М.: Знание, 1981.
6. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. М.: Смысл, 1999.
7. Ойстер Кэрол. Социальная психология групп. СПб.: прайм ЕВРОЗНАК, 2004. 224 с.
8. Пирогов Н.И. Школа и жизнь / Избранные педагогические сочинения. М., 1952. С. 201-214.
9. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Мн.: Харвест, 2003.
10. Хараш А.У. Лекционная аудитория: социально-психологический аспект. М., 1972.
11. Хромова И.В. Мотивационные основы повы-

- шения эффективности контактного взаимодействия: Диссертация канд. псих. наук. Новосибирский государственный пед. универ., 1998.
12. Чернышев А.С., Лунев Ю.А., Сарычев С.В. Аппаратурные методики психологической диагностики группы в совместной деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
13. Golembiewski R.T, Biumberg A. (eds.) Sensibility training and the laboratory approach. F.tasca, Illinois, 1970.

УДК 159.9.072

Григорьева С.И.

Московский государственный областной университет

ВЛИЯНИЕ ТИПОВ СЕМЕЙ НА СИСТЕМУ ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению взаимосвязи типов семьи и системы личностных ценностей студентов-психологов. Она раскрывает особенности типов семьи - родовой и городской нуклиарной, а также рассматривается параметры, определяющие включенность в семейные отношения. Представлены системы ценностей, соответствующие определенному типу семьи.

Ключевые слова: типы семьи, родовая семья, городская нуклиарная семья, детерминация деятельности, функциональный подход, личностные ценности.

S. Grigoryeva

Moscow State Regional University

THE FAMILY MODEL INFLUENCE ON THE PERSONAL VALUES SYSTEM OF STUDENTS

Abstract. The article deals with the influence of the family model on the system of students' personal values. It makes clear the habits of tribal and urban nuclear family models. Parameters for involvement of students into the family relations are considered. The leading personal values for each family model are presented.

Key words: family models, tribal family, urban nuclear family, activity determination, functional approach, personal values.

Мировой опыт исследования ценностей предлагает различные подходы к этой проблеме. Г. Олпорт и многие другие учёные основываются на системе интересов, фунда-

ментальных для формирования структуры ценностей. По мнению Олпорта, философия основана на ценностях, то есть на убеждении человека в том, что поистине важно в жизни, а что – нет. Учёный полагал, что усилия человека найти порядок и смысл в жизни определяются ценностями.

По А. Маслоу, у современного человека существует три уровня ценностей: 1) общечеловеческие, на которых формируются ценности, «общие для всех здоровых людей», поскольку порождаются они фундаментальными потребностями нашего организма; 2) уровень ценностей определённых групп людей; 3) уровень ценностей «специфических индивидов». Ценность оказывалась, таким образом, избирательной установкой, производной от потребностей, а иногда – попросту отождествлялась с ними, «потребности или ценности связаны друг с другом иерархически и эволюционно» [5, 154].

Основополагающими ценностями культуры, которые восприяли людей, А. Маслоу считает: честность, гуманизм, уважение к личности, служение обществу, демократическое право каждого человека на свободу выбора, право на жизнь, право на получение медицинской помощи, взаимопомощь, порядочность, справедливость и т. д.

В современной литературе выработаны различные подходы к определению понятия «ценности». Однако до сих пор нет однозначного понимания ценности. Ряд авторов предложили различать два класса ценностей – ценности цели жизнедеятельности, или терминальные ценности, и ценности при-

* © Григорьева С.И.

нципов жизнедеятельности, или инструментальные ценности.

М. Рокич также выделяет два класса ценностей: *ценности-цели* (терминальные) и *ценности-средства* (инструментальные). Это деление носит условный характер. *Человеческие ценности*, по мнению М. Рокича, характеризуются следующими основными признаками: 1) общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико; 2) все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в различной степени; 3) ценности организованы в систему; 4) истоки человеческих ценностей прослеживаются в культуре, обществе, его институтах и в личности; 5) влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения.

Многие авторы говорят о взаимосвязи *ценностей и потребностей*.

По мнению А. Маслоу [5], за каждым осознанным человеческим желанием, «стоит какое-то другое, более функциональное желание, которое правильнее было бы назвать целью или ценностью». Ценности отдельного человека являются таковыми лишь в отношении его потребностей и интересов. Поэтому В.П. Тугаринов говорил, что первым существенным признаком, по которому можно определить понятие «ценность», является то, что нужно людям для удовлетворения потребностей и интересов. В.А. Василенко прямо подчёркивает связь категории *ценности* с понятием *значимости*, а также с *потребностями, интересами, стремлениями, идеалами*.

Некоторые авторы рассматривают *ценности* в связи со *смыслом*. По Г. Олпорту, *ценности* – это некий личностный смысл. Ребёнок осознаёт ценность всякий раз, когда смысл имеет для него принципиальную важность. Ценность – это «категория значимости», а не «категория знания». Зубов О.Е. рассматривает ценности как непреложные факты бытия человека, что приобретает для человека смысл в его жизнедеятельности, что является существенным. Б.С. Братусь определяет *ценности личности* как осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни. Яковлев В.В., рассматривая смысловую структуру внутреннего мира личности (смысловые сферы), говорит об *источниках смыслов*, в которые включает *потребности, ценности, отношения*.

Куницына В.Н. рассматривает *ценности* как *идеи, идеалы, цели*, к которым стремится человек и общество. Существуют общепринятые ценности: *универсальные* (любовь,

престиж, уважение, безопасность, знание, деньги, вещи, свобода, здоровье); *внутригрупповые* (политические, религиозные); *индивидуальные* (личностные). Ценности объединяются в системы, представляя собой определённую иерархическую структуру, которая меняется с возрастом и обстоятельствами жизни. Одновременно в сознании человека существует не более дюжины ценностей, которыми он может руководствоваться.

Некоторые авторы связывают ценности с субъектно-объектными отношениями, где объект (материальный или духовный) вступает в отношения и является значимым для субъекта (человека или социума). *Ценности*, по мнению С.А. Касаткиной, могут выступать в качестве *норм, целей и идеалов*, то есть *регуляторов межсубъектных отношений* именно потому, что являются их отражением в ценностных формах сознания, определяющих уровень культуры. Система ценностей образует внутренний стержень культуры, предопределяет и влияет на структуру потребностей и интересов.

Интересен подход Ф.Е. Василюка [2] к проблеме ценностей, который считает, что ценность не может быть сведена ни к норме, ни к установке: «... ценность – это не предмет моего желания или потребности, не мотив, потому что мотив всегда «корыстен», мотив всегда «мой», «твой» или «его», и во мне он борется только за свой интерес. Ценность же, во-первых, может быть «наша», во-вторых, и в интрапсихическом пространстве внутри личности она выполняет не дифференцирующие, а интегрирующие, собирающие, «оцельняющие» функции. Это не означает, что она объединяет всё без разбора. Ценность – это не эмоция. Эмоция капризна и неустойчива, зависит от сиюминутной ситуации и сиюминутного состояния, ценность же стабильна, устойчива, надситуативна. Ценность – не правило, не норма. Норма существует как нечто внешнее, пришедшее извне, как долг, более или менее внедрённый в меня, даже сросшийся со мной, но всегда ощущаемый как имплантация другого или других в меня. Источник же ценности внутренний, она переживается как рождающаяся изнутри». По мнению Ф.Е. Василюка, *ценность* – это *тайна*, которую нельзя раскрыть и разгадать. В обыденном сознании ценность может являться в отблесках чувства и в регулятивном правиле, и в значимости предмета, и множестве других форм и отражений, на которые, в основном, и ориентируется человек, решая проблему выбора.

На семью, как основополагающий фактор социального становления человека, указывают такие отечественные и зарубежные исследователи, как С. Кратохвил, Э. Арутюнянц, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий, Е.А. Личко, В.С. Мухина, Е.Т. Соколова, Т.С. Когарян, М. Мид и многие другие [1].

Родовая система общества обеспечивает не только рождение человека, но и систему его мотивов, смыслов, стремлений и привязанностей, а также играет огромную роль в становлении мировоззрения. А это структурирует жизнь и деятельность каждого человека от рождения до смерти.

Как пишет Кон И.С., на формирование личностных качеств ребёнка влияют не только сознательные воспитательные воздействия родителей, но и общий тонус семейной жизни. Он замечает, что если родители живут большими общественным интересами, это способствует расширению кругозора и у детей, которые из услышанных разговоров взрослых извлекают нередко больше уроков, чем из специальных бесед. То есть ребёнок, взаимодействуя с обоими родителями, интериоризирует в себя их кругозор, их культуру, интересы [4, 159].

Рассматривая семью в русле функционально-системного подхода В.К. Шабельникова, необходимо отметить, что семья – это система, которая локализует в себе наиболее важные общественные функции, необходимые для первоначального формирования и развития человека [6, 7].

Говоря о семье, мы должны выделить два типа семьи. *Традиционная семья* – это довольно мощное образование, включающее не только супругов и их детей, но также братьев, сестёр, дедушек и бабушек, а также множество других родственников, для определения которых в народной культуре существует множество терминов. Это, по сути дела, целостный родовой ствол или клан, образованный множеством людей и включённый в общую этническую систему. И совсем иное образование – это *современная городская нуклеарная семья*, состоящая только из родителей и детей или вообще из одного или двух человек. Впервые название «нуклеарная» применил к семье американский социолог Ж.П. Мурдок. В нуклеарной семье супруги и их дети составляют ядро взаимоотношений, а кровные родственные связи отходят на второй план.

Традиционная семья – это структура, создающая основу этнической системы. Любые формы деятельности как производство

условий жизни включаются в логику жизни семьи, обеспечивая её выживание и развитие. Охотится ли человек, ловит ли рыбу или убирает урожай, строит ли что-то – всё это определяется интересами семьи. Такая семья, как целостный, широко разрастающийся организм, организует своими потребностями все формы деятельности. Сама же семья направлена на воспроизведение и развитие рода, живёт интересами рождения и воспитания детей, обеспечивает усиление своей этнической системы в природе и в общем пространстве человечества.

Современная городская семья живёт совсем иначе. Она включена в современные формы деятельности и производства, которые сами уже никак не включены в её собственную структуру. Профессиональная деятельность рабочего, учёного или актёра создаёт свои особые пространства взаимоотношений, где люди действуют как участники этих новых форм производства жизни, общаются и создают семьи. Эти семьи формируются в ритмах городской жизни как её малые элементы, но сами семьи не определяют своей глобальной структурой и напряжениями логику организации общей деятельности. Общество и производство лишь включают в себя семью. Профессиональная деятельность захватывает людей своими мотивами и целями, заданными вовсе не семейной организацией. Традиционный тип семьи – это многоуровневая семейная система, лежащая в основе родовых и этнических социальных систем. Она отличается сложными внутрисемейными и межсемейными отношениями, создающими устойчивую структуру общества (рода, этноса, клана). Современный тип семьи – это локальные семейные системы, включённые в современные формы государственной и профессиональной деятельности. Такая семья отличается от традиционной семьи, прежде всего, разрушенностью стабильных межсемейных родовых отношений [5, 137].

Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского и его последователей Л.И.Божович, А.В.Запорожца, Л.А.Венгера и др., психика имеет внешнюю детерминацию, при этом важную роль играют *межсубъектные отношения*. Не каждый человек будет значимым для другого, а только тот, кто помогает ему в саморазвитии, в принятии судьбоносных решений [3].

Автором было проведено исследование жизненных ценностей и их взаимосвязи с типами семьи у студентов 3 курса педагогического университета факультета психологии.

Результаты этих исследований подтвердили, что существует взаимосвязь между типами семьи и жизненными ценностями. Иерархия ценностей в родовой семье и городской оказались абсолютно разными. Так, в родовой семье превалируют такие ценности, как любовь, здоровье, счастливая семейная жизнь, материально обеспеченная жизнь. А в городской семье ценности оказались совершенно другими: активная, деятельная жизнь, уверенность в себе, развитие себя.

Полученный результат даёт право сделать вывод, что существует зависимость между типами семьи и иерархией ценностей, что подтверждает основополагающее и детерминирующее значение семьи в формировании личности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анисимов О.С. Методологическая версия кате-

гориального аппарата психологии. Новгород, 1990.

2. Василюк Ф.Е. Психотехника выбора. В кн.: Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. М.: Смысл, 1997. 336 с.
3. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
4. Кон И.С. Ребёнок и общество. М.: Академия, 2003.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
6. Шабельников В.К. Функциональная психология. М., 2004.
7. Шабельников В.К. Функциональная психология. Гл. Социо-биосферная детерминация личности. М., 2004. С. 461.
8. Булгаков А.В., Сыромятников И.В. Основы психологии семьи и семейного консультирования. М., 2008.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

УДК 151.8

Орлова Л.В.

Челябинский государственный педагогический университет

СКЛОНОСТЬ К МАНИПУЛИРОВАНИЮ И ПОНИМАНИЕ СЕБЯ И ДРУГИХ В ЮНОСТИ*

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей понимания себя и других у юношей и девушек, склонных к манипулированию. Анализ данных показал, что склонные к манипулированию личности испытывают трудности в понимании внутренних переживаний не только других людей, но и своих собственных. У лиц, склонных к манипулированию отслеживается, в основном, когнитивный аспект понимания себя и других, а что касается экзистенциального, то он менее выражен. Их понимание можно охарактеризовать как поверхностное, нейтральное, рациональное.

Ключевые слова: склонность к манипулированию, понимание, самопонимание.

L. Orlova

Chelyabinsk State Pedagogical University

THE TENDENCY TO MANIPULATE, SELF-UNDERSTANDING AND UNDERSTANDING OTHER PEOPLE AT THE AGE OF YOUTH

Abstract. Self-understanding and understanding the others, typical for young people who have a tendency to manipulate, are presented in the given article. It is shown that people tend to manipulate, feel difficulties in understanding not only other people but also themselves. Theirs understanding is superficial, neutral and rational.

Key words: manipulative disposition, understanding, self-understanding.

В современных условиях развития рыночных отношений, порождающих высокую степень конкуренции, соперничества и противодействия, получил широкое распространение феномен манипулирования. В связи с

* © Орлова Л.В.

этим интерес к его исследованию наблюдается в различных научных областях (политология, философия, экономика, педагогика и др.).

В психологической науке феномен манипулирования рассматривается как вид социального влияния, стратегия психологического воздействия, скрытое управление, взаимодействие, рефлексивное управление, функционирование, противодействие; уровень, форма, стиль, вид общения, субъект-объектная модель коммуникации, эксквизитный способ «психологического выживания», функционирование, игра, жизненный сценарий, «философия жизни» и т. д. (Э. Аронсон, Э. Берн, Э. Шостром, Ф. Зимбардо, Р. Чалдини, С.Г. Кара-Мурза, К.А. Абульханова, В.А. Лефевр, Г.В. Грачев, И.К. Мельник, В.П. Шейнов А.У. Хараш, Л.А. Петровская, Г.А. Ковалев, Е.В. Сидоренко, В.В. Знаков, С.Л. Братченко, В.П.Шейнов, А.Н. Поддъяков, Е.Л. Доценко, Е.П. Чечельницкая, А.Б. Добрович, Ю.С. Крижанская Л.И. Рюмшина и другие исследователи). Признаком, объединяющим эти научные представления о манипулировании, является «отношение к другому человеку» как «средству», «вещи», «объекту». Склонные к манипулированию личности (макиавеллисты) скрывают свои намерения и с помощью ложных отвлекающих маневров добиваются, того чтобы другой человек, сам того не осознавая, изменил свои первоначальные цели [В.В. Знаков 2002].

Усилия исследователей направлены на изучение видов (преднамеренного, непреднамеренного, добродетельного, благородного, корыстного и др.), функций и механизмов манипулирования, а также возрастных, гендерных, личностных особенностей лиц, склонных к манипулированию (Ф. Гейз, Р. Кристи, Р. Краут, Д. Дуглас, Д. Уилсон, Б. Бурстен, Д.М. Бусс, К. Саймон, Р. Хаэр, Д.Д. Брагински, Д.М. Рэйбурн, Б. Рипохоли, В.В. Знаков, О.О. Жданова, С.А. Богомаз, О.В. Козачек, Д.Б. Катунин, Н.И. Зенцова, А.В. Бедненко, И.Н. Калуцкая, А.О. Руслина, О.В. Каракулова, Э.А. Щеглова, С.В. Беденко и др.). Однако наиболее важному аспекту проблемы манипулирования, каким, на наш взгляд, является поиск причин, побуждающих человека выбирать именно этот способ для достижения своих целей, уделяется незаслуженно мало внимания.

В качестве одной из таких причин, обуславливающих выбор манипулятивной стратегии, предполагающей отношение к другому

человеку как «средству» достижения своих целей, является специфическое понимание себя и других людей.

Факт влияния на поведение человека, на содержание его поступков и отношение к другим людям, того, как этот человек представляет личность каждого из них, и того, как он оценивает и понимает самого себя и других людей, рассматривается в работах А.А. Бодалева, В.Н. Мясищева, В.В. Знакова, С.Л. Братченко, Л.И. Рюмшиной и других исследователей.

Так, А.А. Бодалев пишет: «Характер поведения человека по отношению к другим людям всегда является показателем не только того, как этот человек представляет личность каждого из них, но и того, как он оценивает самого себя... В повседневной жизни разные виды взаимодействия людей требуют от них неодинаковой меры точности восприятия и понимания друг друга» [3].

У Э. Берна находим: «Когда люди хорошо друг друга знают и понимают, они проникают сквозь сценарий в глубины, где обретается подлинное Я: это та часть личности, которую любят и уважают, которая, собственно, и делает возможными моменты подлинной близости, когда ослабевают воздействия программирования. Такое возможно потому, что уже случалось раньше в жизни большинства людей» [2].

Что касается эмпирических исследований, посвящённых данной проблеме – в частности, особенностей понимания себя и других людей лицами, склонными к манипулированию, – то их очень мало [7; 10; 11].

В связи с этим выявление особенностей понимания себя и других людей лицами, склонными к манипулированию, стало целью нашего исследования.

В исследовании принимали участие студенты педагогического вуза в количестве 60 человек. Проведение исследования на данной возрастной группе обусловлено тем, что юность – особенный период в онтогенезе, так как его содержанием является становление человека как субъекта собственного развития. Поэтому проблемы общения, понимания, поиска смысла жизни особенно актуальны в этот период. Склонность к манипулированию может быть весьма негативным фактором, влияющим на решение юношами и девушками жизненно важных задач (поиск близкого друга, выбор спутника жизни, овладение профессией).

Методы исследования: эксперимент, контент-анализ, психодиагностические ме-

тодики: шкала «Чувствительность к манипуляциям» (СКП) Н.Я. Большуновой, тест-опросник «Диагностика самоотношения как компонента самосознания» В.В. Столина, С.Р. Пантелеева, торонтовская шкала «Алекситимия» (TAS) G. Taylor и соавторов. Статистическая обработка результатов исследования осуществлялась с помощью корреляционного анализа, по Спирмену.

В понимании большую роль играет осмысление, анализ знания, имеющего для субъекта проблемный характер. Проблемное знание отражает область тех неизвестных субъекту закономерностей, которые он не может раскрыть, опираясь только на прошлый опыт и достигнутый уровень способов действия. Понимание всегда основано на самопонимании, оно обязательно включает понимание субъектом себя. Понимая что-то во внешнем мире, поднимаясь ещё на одну ступень познания, субъект одновременно углубляется в себя и как бы возвышается над собой [4; 6; 8].

Проведённое эмпирическое исследование показало наличие связи между манипулятивностью и алекситимией ($R=-0,39$ при $p=0,001$). Для испытуемых, занимающих манипулятивную позицию, характерны более высокие показатели по данной шкале. Однако следует заметить, что алекситимичных типов среди всей выборки испытуемых было выявлено лишь 12 % (их показатель превышал 74 балла). Поэтому мы не можем утверждать, что юноши и девушки с ярко выраженной манипулятивностью относятся к категории алекситимичных типов. Полученные данные лишь позволяют сделать вывод о том, что они испытывают трудности в определении и описании собственных переживаний, склонны фокусироваться в большей мере на внешних событиях, чем на внутренних переживаниях.

Были выявлены связи между манипулятивностью и такими параметрами, как самопонимание ($R=0,32$ при $p=0,05$) и ожидаемое отношение других людей ($R=0,41$ при $p=0,01$). Из этого следует, что выбор манипулятивной позиции испытуемыми связан с трудностями в понимании себя и ожиданием негативного отношения к себе.

Для изучения особенностей понимания других людей было проведено экспериментальное исследование, в котором испытуемым предлагалось составить психологическую характеристику героев видеосюжета (художественный фильм «Суёта сует»). В видеосюжете была представлена сложная жизненная

ситуация (семейный конфликт), когда происходит разрыв привычного события (существования) членов семьи. Для изучения особенностей понимания себя и других была создана учебная ситуация, в которой испытуемым предлагалось выполнить олимпиадное задание по психологии. У испытуемых создавалось впечатление, что выполняемое ими задание не касается оценки их личностных особенностей.

Контент-анализ письменных работ позволил установить у испытуемых следующие особенности понимания других. Испытуемые с высокими показателями склонности к манипулированию (группа 1) в своих работах старались отслеживать последовательность событий. Они описывали эмоциональные состояния героев, но при этом не стремились ответить на вопрос: «Почему? Какова причина?». В некоторых случаях были попытки выделить причины переживаний героев, но они имели поверхностный характер. Многие студенты использовали имеющиеся у них знания из курса «Возрастная психология». Следует заметить, что одна из героинь видеосюжета имела такой же возраст, как и участники исследования. Однако при составлении психологической характеристики её чувства, переживания также игнорировались. Создалось впечатление, что девушка не переживала, не расстраивалась в связи с конфликтом, возникшим в её семье. В целом наблюдалась некоторая нейтральность по отношению к героям, их поступкам, переживаниям и вообще к событию, представленному в видеосюжете. Лишь в одной из работ проявилась негативная оценка по отношению к виновнику конфликта: «Борис – забота о семье уходит на второй план, он – слабый мужчина, не может сдерживать эмоции, он – трус и ничтожен в своей сути!» (К.В.). Во время выполнения данного задания одна из участниц исследования, входившая в эту группу выкрикнула: «Я ничего не понимаю про Марину!». Следует заметить, что особенно сильные переживания (обиды, разочарования и т.п.) были характерны именно для этой героини, переживавшей измену мужа, тогда как её образ многими испытуемыми этой группы вовсе игнорировался (табл. 1). Хотелось бы обратить внимание ещё на одну отличительную особенность. В некоторых работах этой группы испытуемых выделяется «хитрый замысел» (манипуляция) мужа, который приходит к жене на работу, чтобы сообщить о своей измене: «Борис выбрал удачное время для выяснения отношений, так как знал, что в ЗАГСе (место ра-

боты Марины) она будет вести себя спокойно. Но! Он её боится, это доказывает то, что дома он собирается в потёмках, когда нет жены и дочери...» (Л.М.).

Таблица 1

Результаты контент-анализа работ испытуемых (группа 1)

Герой в/ф	Интерпретация
Марина	<ul style="list-style-type: none">◆ «Прожила немало лет, а чувствует беспомощность»;◆ «Марина умеет владеть эмоциями, у неё высокая самооценка. Но в душе она слабая женщина»;◆ «Марина хочет казаться сильной и способной»
Борис	<ul style="list-style-type: none">◆ «Видимо, муж переживает кризис среднего возраста, пересмотрел выбор спутницы жизни и нашёл другой, по его мнению, более приемлемый вариант»;◆ «Стремление к переменам, чувство новой влюблённости, решил всё кардинально изменить»;◆ «Надоел размежеванный стабильный темп жизни с Мариной, которая уже не та молоденькая девушка, на которой он женился; он решил уйти из семьи в поисках нового»;◆ «Кризис среднего возраста, у него тяга к переменам»
Наташа	<ul style="list-style-type: none">◆ «Она думает, что знает больше, чем мать, и пытается дать ей совет»;◆ «Считает, что ничего не нужно изменять, чувствует себя взрослой»;◆ «Непосредственна в общении, не принимает проблемы близко к сердцу...».

Таблица 2

Результаты контент-анализа работ испытуемых (группа 2)

Герой в/ф	Интерпретация
Марина	<ul style="list-style-type: none">◆ «Полная отдача работе, смысл жизни – семья, дом, работа»;◆ «Появляется ощущение неудовлетворённости, ненужности, потеряности, недовольство жизнью, переоценка ценностей»;◆ «Оказалась в сложном положении, но она зрелый человек, не показывает своих чувств...»;◆ «Её основные ценности – муж и ребёнок»;◆ «Вероятно, погруженная полностью в работу, не замечала происходящих событий»
Борис	<ul style="list-style-type: none">◆ «Ищет новые впечатления, в этот период идёт принятие или, наоборот, не-принятие своей прожитой жизни. Те люди, которые свою жизнь принимают, живут, ни о чём не жалея. Те, кто не принимают, стремятся наполнить новыми ощущениями»;◆ «Период подведения первых итогов жизни, он начинает сомневаться, так ли он прожил свою жизнь, я считаю, что измена явилась последствием этих сомнений. Даже уходя из дома, он не уверен в себе и ничего не решил точно. Он по-прежнему любит свою жену, но что-либо изменить уже не может»;◆ «Желание вернуть молодость, разочаровался в жизни»◆ «Стремится к чему-то новому, кажется, что жизнь проходит зря, большинство разводов происходит в этом возрасте, человек переосмысливает свою жизнь»;◆ «Подвластен эмоциям, ворвавшимся в его жизнь».
Наташа	<ul style="list-style-type: none">◆ «Непонимание взрослых»;◆ «Старается помочь матери советом, хочет, чтобы её считали взрослой, самостоятельной»;◆ «Интересный персонаж, она ещё совсем молодая, излишне эмоциональна, это проявляется в общении с матерью и отцом»;◆ «У неё появляется ответственность, она утешает маму»;◆ «Имеет определённые убеждения, готова помочь разобраться в сложившейся ситуации»

Несколько иная картина представлена в работах испытуемых, имеющих низкие показатели склонности к манипулированию (группа 2). Обладая знаниями по возрастной психологии, девушки и юноши делали попытки охарактеризовать причины переживаний, их внутреннее содержание, концентрировали своё внимание на ценностно-смысовой сфере героев. Для многих испытуемых характерно сочувствие, стремление не описать, а объяснить случившееся. Следует отметить, что в работах испытуемых этой группы довольно часто встречаются такие понятия как «смысл жизни», «ценности», «убеждения», «понимание» и т.п. (табл. 2). Относительно объёма письменных работ испытуемых также были выявлены различия. Склонные к манипулированию личности были более лаконичны: объём их работ значительно меньше, чем у «не склонных».

Сравнительный анализ позволил constатировать следующие особенности понимания себя и других у юношей и девушек, склонных к манипулированию.

Для них характерны трудности в понимании смысла переживаний не только других людей, но и своих собственных. У лиц, склонных к манипулированию, отслеживается, в основном, когнитивный аспект понимания себя и других, а что касается экзистенциального, то он менее выражен. Их понимание – поверхностно, рационально, нейтрально, потому что в процессе познания себя и другого человека приоритетное положение занимает интеллектуальная составляющая. Второстепенное же положение эмоциональной составляющей делает человека менее чувствительным, менее восприимчивым. Это нарушение «единства эмоционального и интеллектуального», о котором писал С.Л. Рубинштейн, «смещение» от эмоционального в сторону интеллектуального и наоборот, оказывает существенное влияние на отношение человека к другим людям и к самому себе [9]. Чем менее развита когнитивная, интеллектуальная составляющая в понимании тех или иных явлений, тем больше в ней ценностного, смыслового, морального, – как замечает К.А. Абульханова-Славская: «Отношение к другому человеку как субъекту... требует от людей не просто умозрительного знания нравственных истин, а всех душевных сил и способностей, ума, такта, спокойствия, воли и доброты» [1]. Что касается юношей и девушек, не склонных к манипулированию, то их понимание имеет и когнитивный, и экзистенциональный аспекты. Таким образом,

выявленные особенности понимания себя и других вполне могут быть одной из причин субъект-объектного отношения к человеку, составляющего основу манипулятивной стратегии достижения поставленной цели.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения / Проблема общения в психологии / Отв. ред. Б.Ф. Ломов. М., 1981. С. 229.
2. Берн Э. Люди, которые играют в игры. Игры, в которые играют люди. М., 2006. С. 334.
3. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1983. 272 с.
4. Больщунова Н.Я. Условия и средства развития субъектности: дис. ... док. психол. наук. Новосибирск, 2007. С.57.
5. Братченко С.Л. Верим ли мы в ребёнка? Личностный рост с позиций гуманистической психологии. Журнал практического психолога. 1998. №1. С.19-30.
6. Гадамер Г.Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики: Пер. с нем. М., 1988. 699 с.
7. Знаков В.В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении. /Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 45-54.
8. Знаков В.В. От исследований понимания субъектом мира к психологическому анализу понимающего себя бытия. Психологический журнал. Т.28. №6. 2007. С. 101-110.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1999. С. 562.
10. Руслина А.О. Возрастные, половые и профессиональные различия в понимании манипуляции: автореф. дис... канд. психол. наук. М., 2008. 24 с.
11. Рюмшина Л.И. Влияние манипулятивных установок личности на взаимопонимание. /Мир психологии. 2001. № 3. С. 88-93.

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ И СКРЫТАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ*

Аннотация. Статья посвящена проблеме аддикций молодёжи и латентной профилактике наркотизма среди школьников одного из северных районов Иркутской области. В ней описаны этапы экспериментальной работы. Приводятся результаты пролонгированного экспериментального исследования эффективности апробирования программы скрытой профилактики наркомании среди подростков. Результаты работы, описанные в статье, указывают на то, что при систематической работе, значительно снижается количество учащихся, употребляющих наркотические вещества, так как латентная профилактика наркотизма, охватывающая многие проблемы взрослеющего подростка, может широко использоваться в работе практического психолога в сфере образования.

Ключевые слова: распространение наркомании среди молодёжи, латентная профилактика наркотизации, причины первых проб, анализ эффективности скрытой профилактики наркомании.

O. Vorontsova

Siberian Academy of Law, Economy and Management (Irkutsk)

DYNAMICS OF DEVELOPMENT AND CONCEALED PROPHYLAXIS OF TEENAGERS' DEVIATIVE BEHAVIOR

Abstract. The article is devoted to the problem of narcotism spreading among the youth and concealed prophylaxis of narcotism among schoolchildren in one of the Northern districts of the Irkutsk region. Experiment phases are described in it. The results of the prolonged experimental investigation on the effectiveness of the programme of concealed narcotism prophylaxes among teenagers are adduced in the article.

Key words: narcotism spreading among the youth, concealed prophylaxis of narcotism, reasons for the first «trials», analysis of the effectiveness of concealed narcotism prophylaxis.

Следует заметить, что в отечественной психолого-педагогической литературе про-

блемы, посвящённые девиантному поведению, связаны, главным образом, с трудными детьми и подростками, которые представляют собой группу повышенного социального риска. При этом девиантное поведение имеет свою динамику, которую необходимо понимать и учитывать в своей работе психологу, чтобы принимать своевременные меры по минимизации или коррекции социально опасных форм и последствий этого поведения.

Судьба человека во многом зависит от того, что он думал, чувствовал, делал в подростковом возрасте, особенно в 14-17 лет. Иногда этот период называют «возрастом принятия решений». Подхватилин Н.В. пишет, что «переход из школы во взрослую жизнь – один из ключевых моментов жизни человека, поэтому именно этому периоду родители, психологи и педагоги должны уделять особенно пристальное внимание. Насколько старшеклассники готовы к ожидающей их «социализации», к вхождению в мир взрослых? Готовы ли подростки самостоятельно принимать решения, достаточно ли у них навыков, знаний и желания стать хозяевами собственной жизни, самим строить свою судьбу?» [9].

Мы согласны с автором, считающим, что подростковый период развития ребёнка – последняя возможность повлиять на формирование его личности, характера. Интерес ребят в этом возрасте к психологии, философии, религии не случаен – он связан с формированием лобных долей мозга, с возникшей потребностью подростка контролировать себя. А чтобы контролировать себя, надо знать себя – «кто я?». Вот почему подросткам так важно понять, кто они в этом мире. Поэтому навыкам саморефлексии и самопознания в работе с девиантами должно уделяться большое внимание.

Также Подхватилин Н.В. считает, что подросток – маленький философ, который познаёт не только себя, но и своё место в среде обитания, он эмпирически исследует жизнь – «трогает» одно, потом другое. Это – «колется», то – «жжётся», и он заново открывает для себя мир человеческих отношений... [9]. Мы полностью согласны с автором, который утверждает, что любое «асоциальное» (с точ-

* © Воронцова О.Г.

ки зрения взрослых) поведение сам подросток рассматривает как исследовательское.

Божович Л.И. в книге «Личность и её формирование в детском возрасте» пишет, что развитие в 11-17 лет идёт быстрыми темпами, особенно много изменений наблюдается в плане формирования личности. И, пожалуй, главная особенность подростка – личностная нестабильность. Кон И.С. полагает, что противоположные черты, стремления, тенденции сосуществуют, борются друг с другом, определяя противоречивость характера и поведения взрослеющего ребёнка. Все вышесказанное свидетельствует о том, что для подростков необходимы специальные занятия, направленные на удовлетворение познавательной потребности и способствующие самоанализу.

В этом периоде взросления учащихся более эффективно действуют не директивные методы воздействия (мягкое, скрытое воздействие), поэтому практически все занятия должны быть построены не на проблемно ориентированной, а на личностно ориентированной коррекции, которая, развивая личность, даёт и косвенный эффект снижения склонности к отклоняющему поведению.

Данная проблема изучается нами в течение семи лет. Для решения практических задач данной работы была разработана и выполнена программа исследовательской и практической деятельности, которая проходила в три этапа:

1. 2003-2004 гг. В сентябре 2003 г. (а затем ежегодно) нами были выявлены: а) возрастная группа подростков, наиболее уязвимая для начала употребления психоактивных веществ, и б) факторы, влияющие на возникновение и развитие потребности в употреблении наркотических средств в данной группе подростков, – для того, чтобы разработать профилактические мероприятия. Выбрана и апробирована программа скрытой профилактики аддиктивного поведения. Для изучения эффективности работы выявленная группа риска четырнадцати- и пятнадцатилетних подростков была разделена на две примерно равнозначные (по результатам первоначальной диагностики) подгруппы: экспериментальную и контрольную. В экспериментальной подгруппе проведены коррекционно-профилактические мероприятия, а контрольная подгруппа использовалась для проведения экспертизы. Также в мае 2004 г. был проведён сравнительный анализ эффективности коррекционных мероприятий.

2. 2003-2009 гг. На основе анализа ре-

зультатов исследований первого этапа (2004-2005 гг.) психокоррекционная программа была дополнена и исправлена, создан ряд электронных наглядных пособий. С 2006 по 2008 г. для закрепления позитивных изменений увеличено время воздействия на испытуемых, созданы блоки занятий, развивающие связь с семьёй и целеполагание; апробировано психолого-педагогическое сопровождение – внедрена работа классных руководителей, обученных на специально организованных для этого психолого-педагогических семинарах и методических совещаниях, в 9-х-11-х классах. Ежегодно проводилась исследовательская работа по изучению эффективности исправленной психокоррекционной программы – теми же методами, что и на первом этапе исследования.

3. 2009-2010 гг. По результатам ежегодного мониторинга, регистрирующим неуклонный рост количества учащихся, потребляющих психологически активные вещества (ПАВ) в 5-х-7-х классах, принято решение о создании новых блоков занятий программы, развивающих коммуникативную культуру для младших подростков. Таким образом, по разработанной нами программе, с 2009 г., воздействие оказывается на школьников с 11 до 18 лет. С декабря 2009 г. наша программа внедряется в воспитательные системы некоторых школ Бодайбинского района.

В течение всего времени работы мы наблюдали за взрослением подростков, с которыми была проведена психокоррекционная работа, которая показала глубину коррекции деструктивной зависимости. Общий объём выборки с первого по третий этап составил 1336 учащихся в возрасте от 11-18 лет. На первом этапе исследования принимало участие 166 человек.

Для выявления группы риска и изучения факторов, влияющих на формирование психозависимой личности в данном социуме, была использована анкета мониторинга, разработанная психологами образования и рекомендованная ГлавУО и ПО Иркутской области.

Исследования первого этапа, проведённые в МОУ Мамаканской СОШ методом анкетирования, показали прямую зависимость распространения употребления табачных изделий и спиртных напитков среди подростков от употребления их родителями.

Основные проблемы возникают в семьях, где родители не учитывают возрастные особенности подростков (такие родители приводят, например, следующие аргументы: «из-

за увлечений и упрямства»), толкая тем самым, а также своим собственным примером, своих детей к употреблению наркотических средств. Начало употребления подростками спиртных напитков показывает, что ребята пробуют их в возрасте с 11 до 14 лет. Причём любят пить пиво для утоления жажды 13% подростков из общего числа респондентов! К 17-ти годам количество ребят, не употребляющих спиртные напитки, сводится к нулю. Среди опрошенных подростков курят постоянно – 9,1%, изредка – 5,4%, пробовали 1 раз и не курят – 23,5%, раньше курили, но бросили – 12,7%, не курили никогда – 35,5%. В основном, ребята начинают курить до 15 лет.

По мнению подростков, основными причинами употребления наркотических веществ являются: «некуда деть себя в свободное время»; подражание зарубежной моде и образу жизни звёзд TV (сказывается негативное влияние СМИ, отечественных и западных фильмов, развлекательных программ и рекламы). Ежегодный мониторинг выявления группы риска на параллелях 5-х – 7-х классов показывает неуклонный рост количества детей, употребляющих психоактивные вещества (ПАВ).

Таблица 1

Сводные данные ежегодного мониторинга употребления ПАВ в 5-х-7-х классах (группа риска).

Учебные годы	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Параллели классов	Количество учащихся, употребляющих ПАВ, в %:						
5-е классы	26,3	21,7	26,9	37,5	32,4	45,5	44,4
6-е классы	17,1	42,1	39,1	34,6	58,3	37,8	90
7-е классы	17,1	19,5	42,1	43,5	50	33,3	45,9

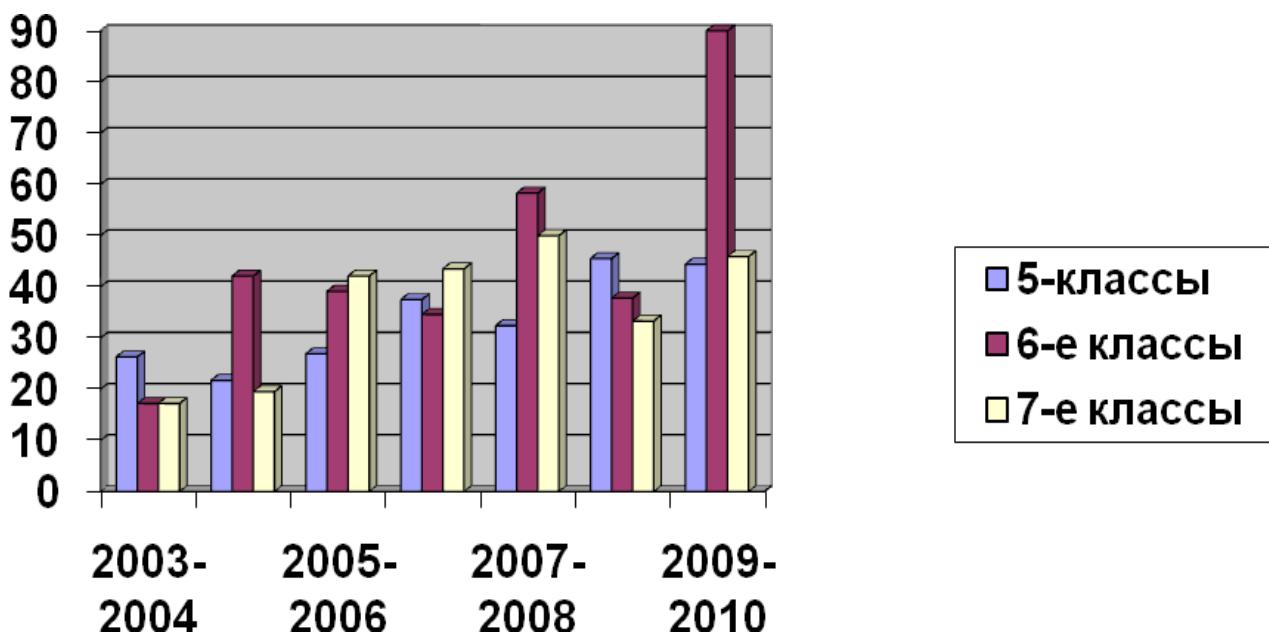


Рис. 1. Динамика употребления ПАВ в 5-х-7-х классах (2003–2010 гг.) имеет положительную тенденцию, количество проб у ПАВ подростков ежегодно растёт

Показатели, отражённые в табл. 1 и на диаграмме рис. 1, дают основание утверждать, что традиционные профилактические мероприятия необходимо пересматривать и модернизировать учебно-воспитательный процесс для повышения его эффективности.

По методике «Определение склонности к отклоняющему поведению» (А.Н. Орел) анализ полученных результатов показал, что девушки более склонны к отклоняющему поведению по следующим критериям: 1) склонность к преодолению норм и правил – 28,57% девочек, 0% мальчиков; 2) склонность к аддиктивному поведению – 19,05% девочек, 0% мальчиков; 3) склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению – 7,14%

девочек, 0% мальчиков; 4) склонность к агрессии и насилию – 9,52% девочек, 0% мальчиков; 5) склонность к делинквентному поведению – 19,05% девочек, 2,38% мальчиков; при этом трудность в управлении своими эмоциями испытывают 52,33% мальчиков и 4,76% девочек.

Исследования показали, что девочки-подростки (13-14 лет) проявляют большую склонность к асоциальным формам поведения (28,7%), включая злоупотребление различными веществами, изменяющими психическое состояние: алкоголь, токсикоманию и курение табака (19,05%), что можно рассматривать как форму деструктивного поведения. Аддиктивное поведение можно рассматривать как псевдоадаптационный стереотип, направленный на поддержание внутреннего психоэмоционального равновесия, стремление снизить рассогласование личностных отношений в значимых для подростков сферах отношений (к себе, к другим, к собственной деятельности, что объясняет такой показатель, как затруднение в принятии женской социальной роли у девочек-респондентов (50%).

Вместе с тем показатель способности управления своими эмоциями у девочек достаточно высокий (трудности испытывают лишь 4,76% девочек), что может быть использовано как ресурс личностного роста при психологическом сопровождении их взросления.

При этом мальчики-подростки проявляют незначительные показатели (в сравнении с девочками) склонностей к таким формам девиантного поведения, как: склонность к нарушению норм и правил, склонность к аддиктивному поведению, склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, склонность к агрессии и насилию, склонность к делинквентному поведению. Однако более половины обследуемых подростков-мальчиков (52,33%) испытывают трудности в управлении своими эмоциями, что, возможно, лежит в основе формирования поведения по рисковому типу.

По специализированному тесту «Склонности к риску» (К. Левитина) были выявлены следующие результаты среди респондентов (рис. 2): а) высокий уровень – 2,38% девочек, 16,67% мальчиков; б) выше среднего уровня – 23,81% девочек, 33,33% мальчиков; в) ниже среднего уровня – 21,43% девочек, 2,38% мальчиков; г) низкий уровень – 0% девочек, 0% мальчиков.

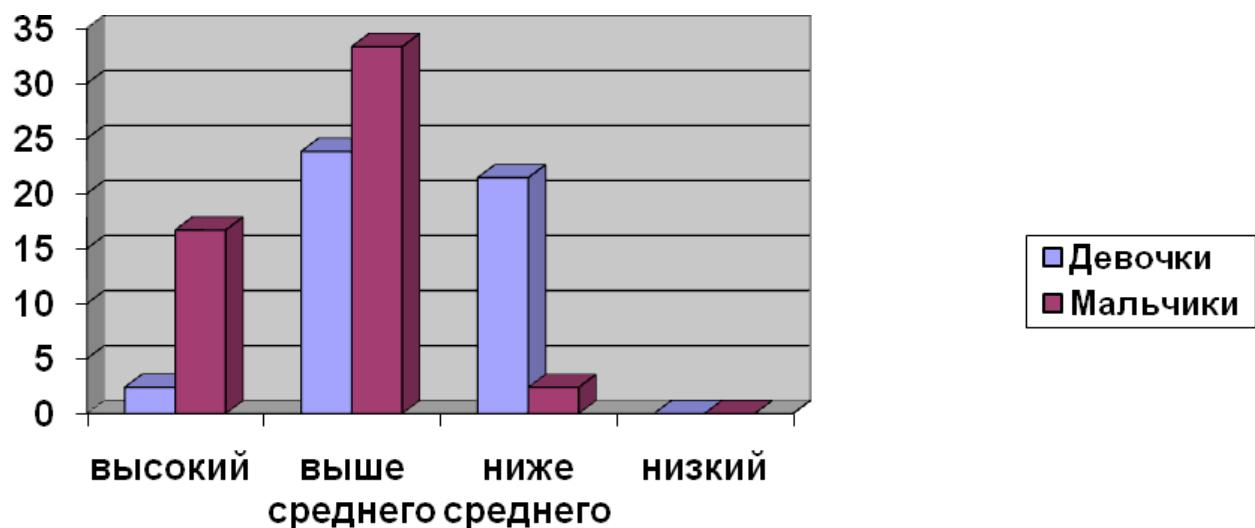


Рис. 2. Различия в степени выраженности склонности к риску между мальчиками и девочками в подростковом возрасте

Анализ результатов исследования «Склонности к риску» К. Левитина показал, что «высокий» и «выше среднего» уровни составляют у мальчиков (в совокупности) 50%, в то же время у подростков-девочек «высокий» и «выше среднего» уровни составили 26,19%.

Полученные результаты психологического исследования легли в основу основных блоков составленной нами психокоррекционной программы скрытой не директивной, а личностно ориентированной профилактики отклоняющегося поведения, направленной на развитие личности взрослеющего подростка.

Программа скрытой профилактики девиантного поведения у подростков «Я выбираю себя». За время работы в школе мы изучили и апробировали многие программы профилакти-

ки девиаций и аддикций. Но чаще всего методический материал в них сводится к рассказу о наркотиках, их вреде для организма, примерах противоправного поведения. Всем специалистам давно известно, что если ребёнку постоянно говорят о том, что нельзя делать или пробовать, закономерно возникает интерес по принципу: «Запретный плод сладок». В результате мы пришли к выводу: большинство из этих методик профилактики деструктивного поведения несут в себе скрытую рекламу наркотиков!

По результатам мониторинга, в 2004 г., было решено проводить коррекционную работу по программе скрытой профилактики аддикций Гарифуллина Р.Р. [1]. А после апробации и анализа результатов мы приняли решение о коррекции и дополнении программы. Главное, что мы взяли из блока занятий Гарифуллина Р.Р., – отдельные занятия, формирующие жизненно важные качества, и принцип латентного влияния на личностное развитие учащихся. В течение трёх последующих лет, с 2005 по 2007 гг., мы апробировали различные методики и техники, лучшими из которых дополняли и корректировали нашу программу, адаптировали её к подростковому возрасту. Программа получила название «Я выбираю себя», в ней подростку предлагается минимум необходимых сведений в области человеческой культуры, разъясняются опасности одностороннего некритического восприятия её ценностей, ухода от действительности и от своего социального окружения. Также предоставляется помочь подростку с наименьшими потерями, связанными с жизненными ошибками неудачного личного опыта, совершив переход из детства во взрослую жизнь.

Цель курса – скрытая профилактика девиантного поведения.

Преподавание в нашем случае следует рассматривать не как насаждение «незыблемых» психологических знаний, а как психокоррекционный процесс, в котором предполагается такое отношение к проблеме учащегося как к недостаточному развитию психических навыков, чтобы разрешить её. И вся «терапия» сводится к тому, чтобы развить необходимые навыки путём обучения управлению своими психическими процессами для создания нового эффективного поведения. Поэтому некоторые блоки программы рассчитаны и на кумулятивный (долгосрочный) эффект, результаты которого можно диагностировать только по прошествии долгого времени после воздействия.

Априори мы работаем с подростком так, чтобы он мог справиться не с одной задачей, относящейся к определённому случаю, которую мы решаем на занятии, а имел возможность перенести навык её решения на другие проблемные ситуации, чтобы был готов справиться с вновь возникшими трудностями.

Таким образом, старшеклассник на занятиях нашего курса получает навыки системного решения проблем, чтобы противостоять постоянно меняющимся жизненным трудностям. То есть действие нашей программы шире, чем те задачи, решение которых мы перед собой ставим в настоящее время.

Таблица 2

Латентное воздействие на отдельные стороны личности взрослеющего подростка

№ п/п	Блоки программы «Я выбираю себя»	Цель проведения	Воздействие на отдельные стороны личности взрослеющего подростка
1.	Блок коммуникативной компетенции	Профилактика отклоняющегося поведения (аддиктивной и агрессивной его формы)	1. Формирование уважения к себе, чувства собственного достоинства. 2. Развитие умения свободно выражать свои чувства, поступать в соответствии со своими желаниями, быть таким, каков есть.

2.	Блок «Эмоциональной и поведенческой гибкости»	Профилактика отклоняющегося поведения (склонности к нарушению норм и правил, склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению) Повышение волевого уровня контроля эмоциональных реакций	<p>1. Расширение со-сознания и самосознания учащихся в аффективной сфере, что является основным условием развития эмоциональной гибкости учащихся и оптимизации их поведения и деятельности</p> <p>2. Исследование психологических проблем участников тренинговой группы и оказание помощи в их решении</p> <p>2. Улучшение субъективного самочувствия и укрепление психического здоровья участников тренинга</p> <p>3. Изучение участниками тренинга психологических закономерностей, механизмов, эффективных способов межличностного взаимодействия для создания основы более эффективного и гармоничного общения</p> <p>4. Развитие самосознания и самоисследования участников тренинга с целью изменения и коррекции поведения</p> <p>5. Формирование способностей к активному самопроявлению и самовыражению сообразно своим личностным особенностям</p> <p>6. Содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизненной удовлетворённости</p>
3.	Блок «На тропе доверия»	Профилактика отклоняющегося поведения (склонности к делинквентному поведению, склонности к агрессии и насилию). Снижение склонности к риску	<p>1. Оптимизация и поддержка процесса становления эго- идентичности</p> <p>2. Обучение подростков приёмам общения, стимулирование развития их коммуникативной культуры. Формирование умения конструктивно действовать в конфликтных ситуациях</p> <p>3. Формирование мотивации самовоспитания и саморазвития, обеспечение личности подростка необходимыми психологическими ресурсами и средствами для развития волевого контроля эмоциональных реакций</p>
4.	Блок скрытой профилактики наркотизма	Профилактика девиантного поведения через формирование разумности и самоконтроля участников тренинга, развитие эмоциональной устойчивости, снижение склонности к риску, снижение склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. Формирование ассертивного поведения	<p>Создание условий для снижения личностной нестабильности, формирования самоидентичности подростков через:</p> <p>1) умение осознавать ответственность;</p> <p>2) умение осознавать источник телесного напряжения, выявление сходств и различий себя и других участников, умение распознавать собственные, наущенные, реальные потребности;</p> <p>3) умение находить оптимальные пути удовлетворения потребностей;</p> <p>4) умение правильно выражать свои чувства, критически мыслить и принимать решения</p>
5.	Блок «Жизнь, счастье»	Развитие самосознания подростков как личностного ресурса для самоактуализации личности	<p>1. Создание условий для самосознания – осознание ценностей, смысла, понимание, ради чего жить</p> <p>2. Формирование готовности к самостоятельному принятию решений и развитие умения принять на себя ответственность за совершенные поступки, развитие волевого контроля эмоциональных реакций</p> <p>3. Составление индивидуальной программы коррекции своих качеств в различных сферах – развитие целеполагания</p>

6.	Блок «Семья»	Формирование у подростков адекватного принятия социальной роли. Формирование мотивации к здоровому образу жизни	1. Осознание и укрепление связи с семьёй, осознание образа семьи 2. Помощь в преодолении склонности к непринятию социальной роли женщины, снижение агрессивного поведения по отношению к родным 2. Осознание образа семьи, которую хотел бы создать подросток, развитие навыков целеполагания, разумности, практичности и способности осознавать и правильно квалифицировать свои ожидания
7.	Заключение	Профилактика саморазрушающего поведения через формирование эмоционально положительной «Я»-концепции: я способен, значу	1. Ответы на вопросы: Над чем стали задумываться? Какие важные решения для себя приняли? Какие перспективы на будущее? Какие чувства сейчас? – оценка глубины коррекционно-профилактического воздействия 2. Закрепление положительного образа «Я» – повышение эмоционального благополучия подростков, снижение тем самым склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению

Ожидаемый результат. Подростки научатся свободно выражать свои чувства, поступать в соответствии со своими желаниями (быть таким, каков есть, — это залог психологического комфорта). Они привыкнут ко взаимодействию со сверстниками, научатся ценить его, станут более коммуникативными, откровенными, в том числе и в общении с педагогом. Ребята научатся понимать человека, смогут говорить на доступном языке, на языке понятий собеседника. Научатся информацию воспринимать критически, а не на веру, убеждаться в своих положительных качествах и преимуществах благодаря мнению группы. Ребята познакомятся с психологическим уровнем стресса: умением переключаться на другую деятельность, осознавать причину беспокойств и неадекватных реакций, находить источник возможного стресса и нейтрализовывать его.

Во время занятий будет развиваться способность распознавать, правильно квалифицировать, пресекать, защищать, разоблачать такие всевозможные воздействия и на основании этого корректно вести себя с теми, кто склонен к манипулированию другими людьми. Учащиеся научатся распознавать истинные намерения манипуляторов. Уяснят для себя, что истинный друг — тот, кто не давит на тебя, не манипулирует тобой, говорит о своих чувствах, доверяет тебе.

Во время исследования нами ежегодно проводился мониторинг, при помощи которого изучалась социальная ситуация распространения наркотизма методом анкетирования. Особенно настороживают данные, отражённые в диаграмме на рис. 3. Мы выявили, что динамика количества подростков, приходящих в 8-е классы, склонных к потреблению ПАВ, неуклонно растёт, и требуется продолжать профилактические мероприятия, начав проводить их с пятого класса.

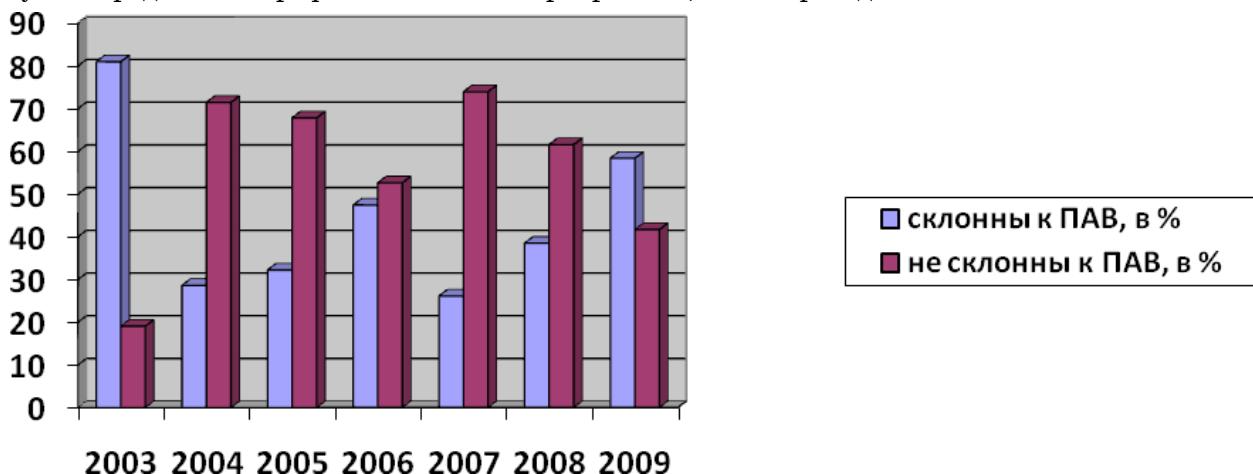


Рис. 3. Динамика изменений числа подростков группы риска, в сравнении с числом подростков, не склонных к потреблению ПАВ в 14-15 лет (в процентах)

Поэтому с 2009 г. мы разработали и ввели систему психолого-педагогического сопровождения воспитательного процесса по профилактике употребления ПАВ среди учащихся в МОУ Мамаканской СОШ (рис. 4).

На методических объединениях и психолого-педагогических семинарах все классные руководители школы прошли обучение для работы с классами по программе «Я выбираю себя».

Все блоки программы распределены по возрастным группам в соответствии с возрастными особенностями и личностным взрослением учащихся:

5-е классы. На этом возрастном этапе происходит адаптация учащихся в среднем звене, поэтому приоритет отдаётся работе классного руководителя, который проводит беседы и отдельные блоки из профилактической программы («Знакомство», «Представление о себе», «Овладение способами невербального общения»).

6-е классы. На этом возрастном этапе приоритет отдаётся работе классного руководителя, который проводит индивидуальные и групповые беседы, использует отдельные блоки из профилактической программы («Развитие умения слушать другого (барьеры общения)», «Развитие навыков точной передачи информации»).

7-е классы. На этом возрастном этапе развивается подростковый кризисный период, но главной в это время является работа классного руководителя – одного из самых близких для подростка людей в школе, – он продолжает проводить индивидуальные беседы и фронтально на класс – отдельные блоки из профилактической программы («Мои права и права других людей», «Тренинг коммуникативной компетентности»).

8-е классы. Современные восьмиклассники, рано созревая физически, раньше ощущают и необходимость в социальном признании и социальном утверждении своей личности. Часто в это время значительно снижается и авторитет классного руководителя. Это возраст первых «взрослых» проб и ошибок. Именно в этот период, особенно в начале учебного года, после летних каникул, когда явно заметно снижение контроля со стороны родителей, и регистрируется резкое увеличение числа потребляющих ПАВ. Так же, как в других параллелях, при помощи анкеты мы выявляем среди учащихся группу риска, но, в отличие от других параллелей классов, работа ведётся только с этой группой. Приоритет отдаётся работе психолога, который

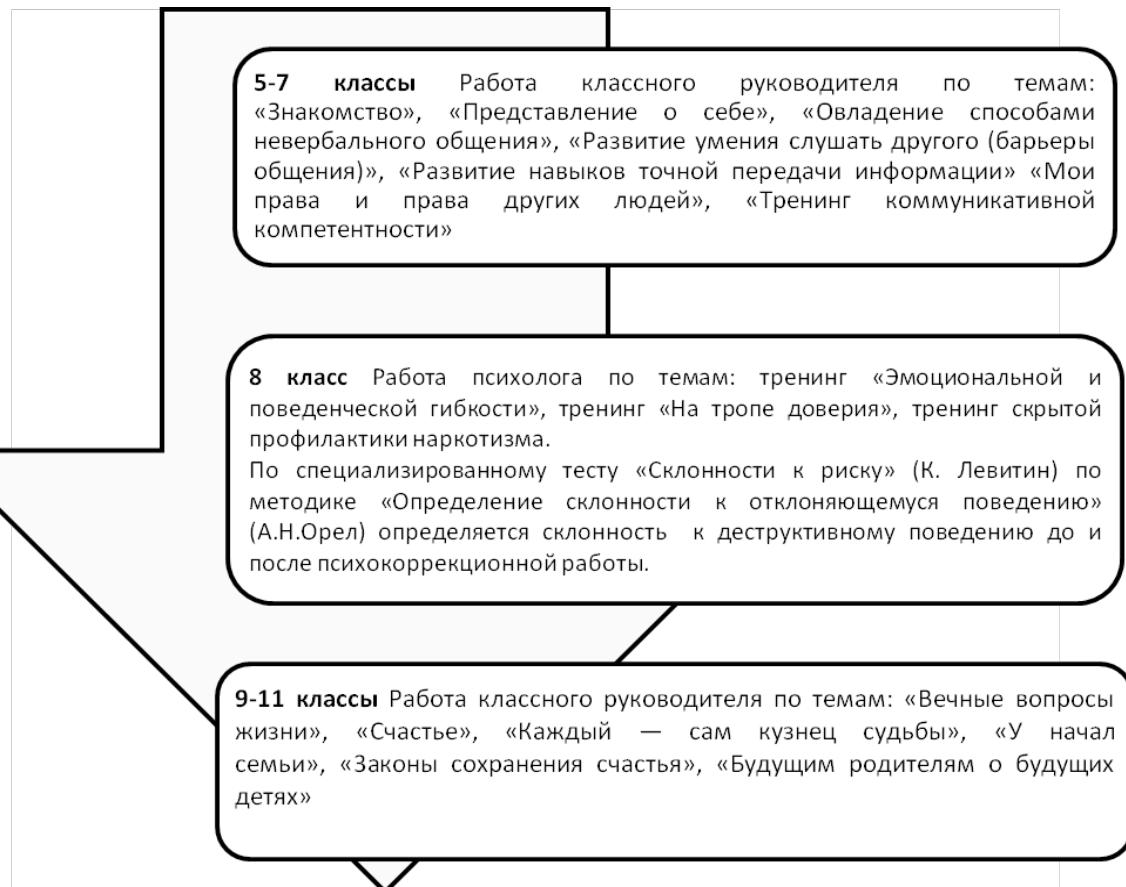
совместно с классным руководителем проводит тренинги и основные блоки из профилактической программы (тренинг «Эмоциональной и поведенческой гибкости», тренинг «На тропе доверия», тренинг скрытой профилактики наркотизма). По специализированному тесту «Склонности к риску» (К. Левитин) и по методике «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел) нами определяется склонность к деструктивному поведению. При помощи этих методик мы также определяем и степень эффективности профилактической работы. К концу года количество ребят группы риска значительно снижается.

9-е классы. На этом возрастном этапе учащиеся заканчивают первую образовательную ступень, некоторые из них определяют дальнейший образовательный маршрут, и в это время повышается значимость классного руководителя, поэтому и приоритет снова отдаётся его работе по темам: «Вечные вопросы жизни», «Счастье».

10-е классы. На этом возрастном этапе ранней юности приоритет также отдаётся работе классного руководителя, который продолжает работу по темам: «Каждый – сам кузнец судьбы», «У начал семью».

11-е классы. На этом возрастном этапе классный руководитель завершает работу по профилактической программе («Законы сохранения счастья», «Будущим родителям о будущих детях»).

Ежегодный мониторинг выявления группы риска



Рису. 4. Схема системы психолого-педагогического сопровождения воспитательного процесса по профилактике употребления ПАВ среди учащихся в МОУ Мамаканской СОШ

Глядя на графики на рис. 5 и 6, где показана динамика количества подростков, склонных к употреблению ПАВ, несложно увидеть и оценить эффективность нашей программы профилактики девиаций.

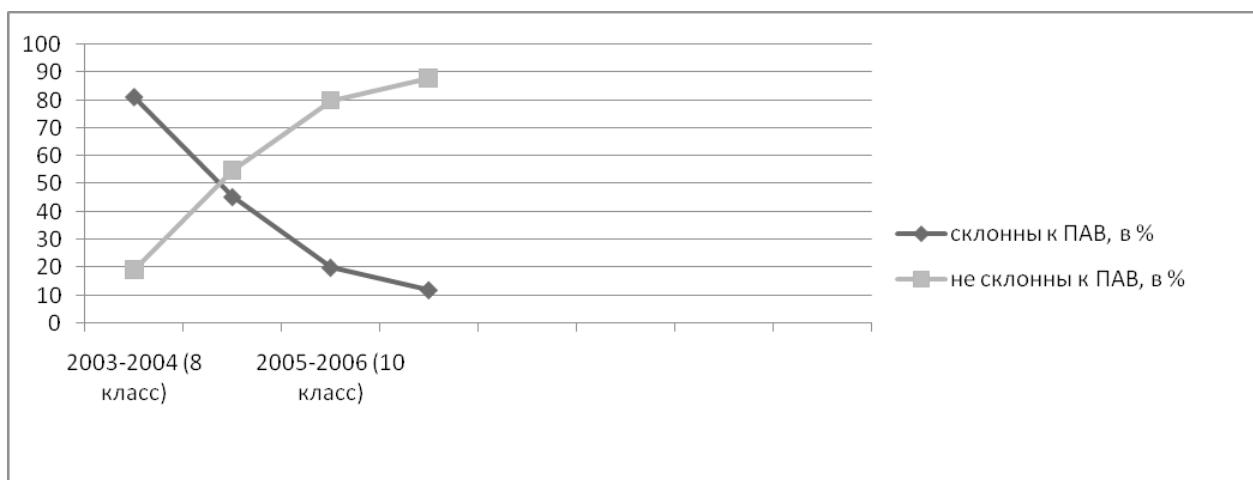


Рис. 5. Динамика изменений числа подростков группы риска, в сравнении с числом подростков, не склонных к потреблению ПАВ в экспериментальном 11 классе – 2003-2006 гг. (по программе скрытой профилактики наркотизма Гаррифуллина Р.Р., в процентах).

На рис. 6 видно повышение результативности профилактики аддикций по дополненной и адаптированной нами программе «Я выбираю себя».

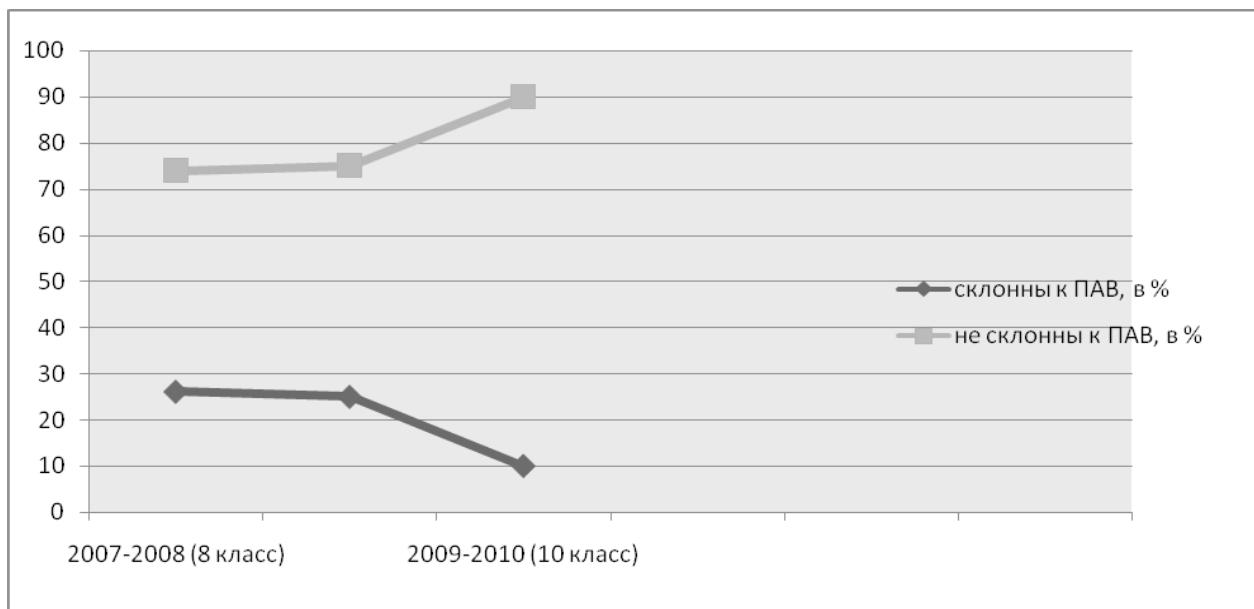


Рис. 6. Динамика изменений числа подростков группы риска, в сравнении с числом подростков, не склонных к потреблению ПАВ в экспериментальном 10 классе – 2007-2009 гг. (по откорректированной и дополненной программе скрытой профилактики отклоняющегося поведения, в процентах)

В выбранном нами для контрольной группы классе проводились все традиционные профилактические мероприятия (классные часы, агитбригады, конкурсы рисунков и плакатов и многое другое). Впечатляет то, что к выпуску в классе не осталось ни одного учащегося (рис. 7), не склонного к употреблению ПАВ (то же самое произошло и в контрольной группе в 2003 – 2006 гг.). Поэтому мы пришли к выводу, что необходимо модернизировать воспитательную систему школ, вводя в неё занятия по латентной профилактике аддикций.

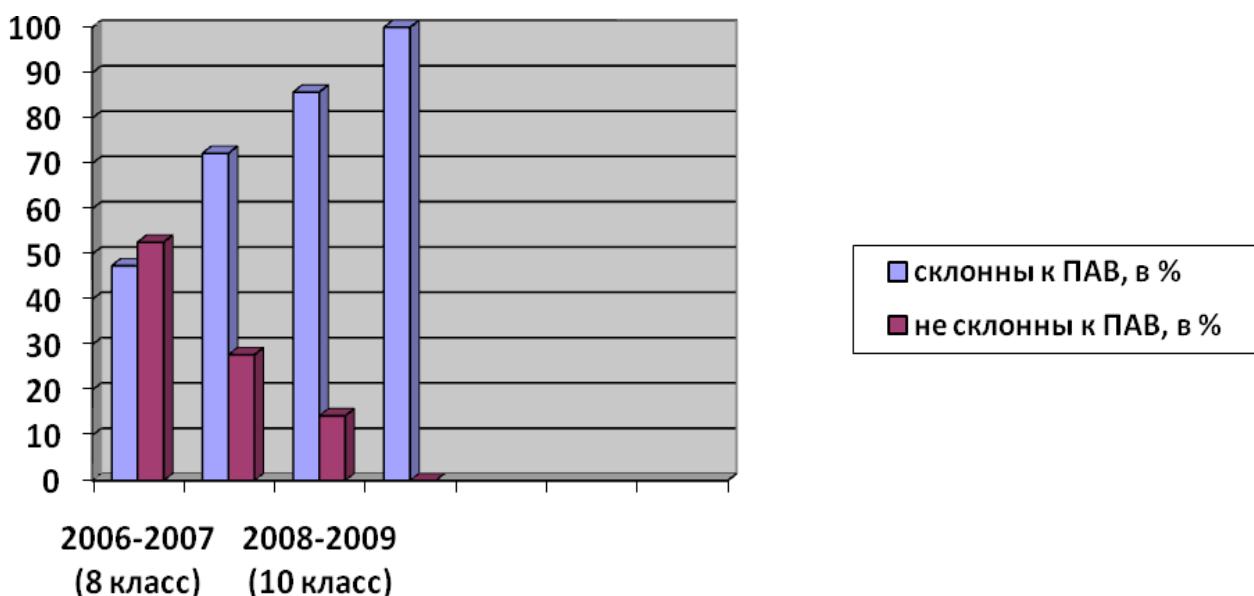


Рис. 7. Динамика изменений числа подростков группы риска, в сравнении с числом подростков, не склонных к потреблению ПАВ, в контрольном классе – 2006-2009 гг. (в процентах)

В тех же группах, в которых проведена психокоррекционная работа с учащимися групп риска, курят и выпивают только несколько человек из 8-9 классов, а в 10 классе их количество сводится к нулю. Полученные показатели указывают на то, что при систематической

работе специалистов по разработанной нами программе скрытой профилактики наркотизма значительно снижается количество учащихся, употребляющих легальные наркотические вещества. В контрольной же группе, в которой проводились традиционные мероприятия (классные часы, беседы, агитбригады на тему вреда наркосодержащих средств), их количество неуклонно растёт, и тех ребят, что не употребляют ПАВ, остались единицы, а в 11 классе их вообще нет. На диаграммах мы видим, что традиционные методы работы не дают высокого результата коррекционной работы.

Высокая эффективность профилактической работы психологической службы нашей школы привлекла внимание работников Управления образования Бодайбинского района, и нам было предложено провести обучение социальных работников, председателей и методистов наркопостов образовательных учреждений района. Методический семинар по обмену опытом мы провели в декабре 2008 г., где нами была представлена наша профилактическая программа «Я выбираю себя», электронные пособия к ней и методические рекомендации по её применению.

В настоящее время наша программа внедряется в воспитательную работу некоторых школ Бодайбинского района.

Также мы пришли к выводу, что психологу при наличии тщательно разработанной программы и наглядных пособий могут помочь в работе и классные руководители, в системе проводя занятия во время классных часов, так как наша программа создаёт условия для развития личности учащихся и навыков асертивного поведения, что является базой воспитательного процесса.

В начале нашего исследования школа, по статистическим данным, была на одном из первых мест по распространению употребления наркосодержащих веществ в Бодайбинском районе, но за последние годы в связи с экспериментальной работой ситуация заметно изменилась. В настоящее время программа внедряется в общеобразовательных школах Бодайбинского района.

Полученные показатели указывают на то, что при систематической работе психолога по программе скрытой профилактики наркотизма значительно снижается количество учащихся, употребляющих наркотические вещества.

Таким образом, наше исследование показало эффективность скрытой профилактики аддикций (по сравнению с прямолинейны-

ми формами воздействия), делающей акцент на личную ответственность за собственное здоровье; на усвоение социальных норм, установленных обществом и повышение юридической грамотности, что ведёт к снижению склонности к отклоняющему поведению.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что латентная профилактика наркотизма, охватывающая многие проблемы взрослеющего подростка (знание юридической психологии, психологии здоровья, сведений о вреде наркотиков) может широко использоваться в работе практического психолога в сфере образования. Наличие тщательно разработанной программы и наглядных пособий значительно сократит временные затраты на подготовку и повысит уровень эффективности занятий. Так как программа направлена, прежде всего, на создание условий для развития личности обучающегося и навыков асертивного поведения, что является базой воспитательного процесса, то она может помочь и в работе классных руководителей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гарифуллин Р.Р. Скрытая профилактика наркомании / Р.Р. Гарифуллин. М.: ТЦ Сфера, 2005. С. 222.
2. Девиантное поведение подростков: причины, тенденции и формы социальной защиты / под общ. ред. Ю.А. Клейберг. М.: Тверь, 1998. С. 25.
3. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения) / Е.В. Змановская. 3-е изд. М.: Изд-во «Академия», 2006. С. 288.
4. Истратова О.Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов / О.Н. Истратова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. С. 128.
5. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения / Ю.А. Клейберг. М.: ТЦ Сфера, 2004. С. 160.
6. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками / А.Г. Лидерс. М., 1997. С. 50.
7. Личко А.Е. Эти трудные подростки: записки психиатра / А.Е. Личко. Л., 1983. С. 126.
8. Навайтис Г. Профессиональная психологическая помощь подростку / Г. Навайтис. М.: Издательство МПСИ, 2007. С. 215.
9. Подхватилин Н.В. Психокоррекционная профилактика подростковой наркозависимости. Практическое руководство к проведению тренинга для психологов, педагогов, социальных работников / Н.В. Подхватилин. М.: ТЦ Сфера, 2002. С. 64.
10. Ранняя профилактика девиантного поведения детей и подростков / под ред. А.Б. Фоминой. М., 2003. С. 128.
11. Тагирова Г.С. Психолого-педагогическая коррекционная работа с трудными подростками /

- Г.С. Тагирова. М.: Изд-во «Педагогическое общество России, 2005. С. 128.
12. Хажилина И.И. Профилактика наркомании: модели, тренинги, сценарии / И.И. Хажилина. М., 2005. С. 228.

УДК 159.923

Демьянова А.В.

Московский государственный открытый университет

ПОТРЕБНОСТЬ В ОБЩЕНИИ У ПОДРОСТКОВ 16-18 ЛЕТ С РОДИТЕЛЯМИ*

Аннотация. Общения относится к числу основных для подростка и старшеклассника сфер жизнедеятельности. Все психологи единны в признании значения общения для формирования основных структурных компонентов личности в подростковом и юношеском возрасте. Проблеме оценки родителей подростками и потребности старших подростков в общении до настоящего времени уделялось недостаточно внимания. Очевидно, что без учёта особенностей типологических образов родителей невозможно изменить подчас утрированное негативное отношение подростка к родителям, трудно его скорректировать, приблизить членов семьи к взаимопониманию, а, следовательно, – к гармонизации внутрисемейных отношений (Л.И. Вассерман, И.А. Горьковая, Е.Е. Ромицьына). В связи с этим целью данной работы является исследование влияния типологических образов родителей на степень потребности в общении у подростков и рассмотрение приоритетных форм их взаимоотношений со взрослыми.

Данная цель предполагает следующие эмпирические задачи: провести анализ взаимосвязи образов родителей и потребности в общении у старших подростков; исследовать типы образов родителей и сравнить со степенью потребности в общении детей 16-18 лет; исследовать и проанализировать типологические образы родителей и сферы, к которым относятся проблемы, обсуждаемые подростками совместно с родителями (это способствует успешной профилактике внутрисемейных отношений, представляющей собой двухсторонний процесс).

Ключевые слова: старшие подростки, потребность в общении и степень её выраже-

ности, образы родителей и их типы, приоритетные сферы жизнедеятельности подростков.

A. Demyanova

Moscow State Open University

REQUIREMENT FOR A DILOGUE
WITH PARENTS OF TEENAGERS OF 16 – 18
YEARS

Abstract. The problem of a dialogue is among the main spheres of ability to live for teenagers and senior pupils. All psychologists are united in recognition of the value of a dialogue in the formation of the basic structural components of teenagers. It has not been paid much attention to the problem of parents' estimation by teenagers and their requirement for a dialogue. It is obvious that without studying the features of images of parents it is impossible to change sometimes an uncooperative attitude of teenagers to their parents, it is difficult to correct, to bring all the members of the family nearer to the mutual understanding and, hence, - to harmonization of the relationships in their families (L.I. Vasserman, I.A. Gorkovaya, E.E. Romitsyna). In this connection the purpose of the present work is the research of the influence of the types of images of parents on the degree of the requirement for a dialogue of teenagers and the discussion of the main forms of their relationships with adults.

The given purpose suggests the following empirical problems: to carry out the analysis of the correlation of images of parents and the requirement for a dialogue at senior teenagers; to investigate the types of images of parents and to compare the degree of requirement for a dialogue of children of 16-18 years; to investigate and to analyze the types of images of parents

* © Демьянова А.В.

and the spheres, the problems of which are discussed by teenagers together with their parents (it helps the successful preventive measures of family relationships representing bilateral process).

Key words: senior teenagers, the requirement for a dialogue and the degree of its expressiveness, the images of parents and their types, the priority spheres of ability to live of teenagers.

В связи с определяющей ролью общения в развитии и формировании личности, в нашей науке за последние годы обнаружился острый интерес к изучению данной проблемы, который, в свою очередь, породил в области философии, социологии, психологии большое количество подходов к проблеме общения.

В 70-е гг. XXI в. широко обсуждался вопрос о соотношении двух ведущих категорий психологической науки – *общения* и *деятельности*. Этот вопрос имел несколько решений. В одном из них *общение* рассматривалось как *условие совместной деятельности людей*, как *средство организации и развития деятельности* (Г.М. Андреева, В.В. Давыдов, С.Г. Якобсон и другие). С другой точки зрения, напротив, *деятельность* представлена как *средство общения людей*: теория *деятельностного опосредования человеческих отношений* получила множество экспериментальных подтверждений (А.В. Петровский и другие). М.И. Лисина предложила третье решение этого вопроса: *общение как особый вид деятельности*. С позиции культурно-исторической теории на значимость общения указывал Эльконин Д.Б. Представитель гештальтпсихологии К. Левин рассматривал общение с точки зрения социально-психологического явления.

В настоящее время можно говорить о состоявшихся в нашей науке школах: Г.М. Андреевой (Москва) много сделано для освещения познавательного компонента общения; С.В. Конратьева (Гродно) исследует взаимосвязи особенностей общения с личностными особенностями человека; В.Н. Кунициной (Санкт-Петербург) исследуется коммуникативная природа интеллекта; В.А. Лабунской (Ростов-на-Дону) внесён фундаментальный вклад в изучение экспрессии человека и её роли в общении; А.А. Леонтьев (Москва) много сделал для понимания закономерностей педагогического общения; Е.А. Петрова (Москва) заметно продвинула наше постижение нюансов связей «человек – человек»

через призму семиотики; Т.Н. Ушакова (Москва) последовательно осветила особенности верbalного общения.

Нельзя не отметить исследование проблем общения в научной школе Б.Д. Прагина. Подчеркнём, что сейчас интенсивно и плодотворно идёт разработка и внедрение в нашу жизнь оригинальных техник общения, разных видов тренинга, методик социореабилитации и других видов помощи человеку в обеспечении его коммуникативных связей с действительностью.

Долгие годы психологи и педагоги уделяли основное внимание общению детей со взрослыми. Ведущая роль взрослого в психическом развитии ребёнка несомненна. Это подтверждается исследованиями Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина и других учёных.

Однако какова роль и потребность в общении со взрослым в жизни подростка? Этот вопрос интересовал психологов всегда, он остаётся актуальным и сегодня.

По литературным данным [Мудрик А.В. 1989], достаточно противоречиво складывается и сфера отношений с взрослыми. 85% опрошенных старшеклассников признают потребность общения с взрослыми как актуальную для себя, из них свыше 66% в качестве наиболее желаемых партнёров по общению называют родителей (это служит лишним доказательством того, что две важнейшие сферы общения старшеклассников – со взрослыми и со сверстниками – не антагонистичны, а взаимодополняемые).

Среди тем, на основе которых могло бы строиться общение с взрослыми, называются такие, как выбор будущей профессии, учебные дела, взаимоотношения с окружающими, увлечения, вопросы морали, «о себе и своём прошлом, настоящем, будущем», климат в семье и др., иначе говоря, различные аспекты жизненного самоопределения. Как видно, возникающая в ранней юности проблема самоопределения, по мысли самих школьников, может решаться только в общении со сверстниками, социальный опыт которых примерно одинаков и равномерно ограничен у всех. Обращение к взрослым, таким образом, закономерно. Но далее в силу вступает одна поправка, в корне меняющая всю картину: в качестве желательного содержания общения указанные выше темы называются старшеклассниками лишь при условии, если общение с взрослыми будет иметь доверительную форму [Кон И.С. 1989].

Когда же ставится вопрос, кто понимает их лучше других и с кем они откровеннее,

большинство называет сверстников. Общение со сверстниками имеет доверительный характер у 88% опрошенных, а с родителями – лишь у 29%, да и то преимущественно с матерями, нерегламентированное общение с учителями – редчайшее событие (4% случаев) [Мудрик А.В. 1989].

В нашем пилотном исследовании предполагалось, что положительный образ родителей способствует высокой степени потребности в общении у подростков. Следовательно, целью данной работы является исследование взаимосвязи типов образов родителей с потребностью в общении у подростков в разных приоритетных сферах жизнедеятельности. Цель исследования определила следующие эмпирические задачи: провести анализ взаимосвязи образов родителей и потребности в общении у старших подростков; исследовать типы образов родителей и сравнить со степенью потребности в общении детей 16-18 лет; исследовать и проанализировать типы образов родителей со сферами, которые дети подросткового возраста обсуждают с родителями.

Пилотный эксперимент проводился на базе школ в Нижегородской области и в городе Москве на выборке подростков от 16 до 18 лет в количестве 64 человек (43 девочки и 19 мальчиков). Главным критерием отбора старших подростков было место проживания – село и город-мегаполис.

Для решения поставленных эмпирических задач исследования были использованы два комплекта методик: первый состоял из опросников «Потребность в общении» Ю. М. Орлова и «Детско-родительские отношения подростков» (ДРОП), второй – из методики О.П. Елисеева «Потребность в общении» (модификация для подростков выполнена А.Г. Грецовым) и Марковской И.М. («Взаимодействие родитель-ребёнок» (ВРР)), а также анкеты на выявление степени потребности в общении со взрослыми и сверстниками.

Для получения статистических результатов по опросникам «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ДРОП), «Взаимодействие родитель – ребёнок» (ВРР) Марковской И.М. и «Потребность в общении» использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена, целью которого являлось определить силу и направление корреляционной связи между различными критериями образов родителей и степенью потребности в общении у подростков 16-18 лет.

1. Особенности критерии образов родителей и потребности в общении у подростков 16-18 лет.

С помощью методики «Потребность в общении» Елисеева О.П. (в модификации для подростков, выполненной А.Г. Грецовым) исследовалась степень потребности в общении у старших подростков. Показатели потребности в общении были выявлены следующие: с высокой степенью потребности в общении – 8,7% испытуемых, с низкой – 5,8% и 84,1% испытуемых – со средним уровнем потребности в общении. Анализ показателей критериев образов родителей производился по опросникам «Поведение родителей и отношение подростков к ним» и «Взаимодействие родитель – ребёнок» Марковской И.М. и дал следующий результат: оценка удовлетворённости отношениями с матерью: 20,3% испытуемых оценены «выше среднего», 34,8% – с оценкой «ниже среднего»; оценка удовлетворённости отношениями с отцом: 11,6% испытуемых «выше среднего» оценивают удовлетворённость отношениями, 26,1% – «ниже среднего» (при условии, что 37,7% испытуемых – из неполных семей, где отсутствует отец).

В связи с вышеуказанными результатами можно сделать выводы, что отношениями с матерью в целом удовлетворены 65,2% старших подростков, с отцом – 73,9%.

2. Взаимосвязь образов родителей и потребности в общении у старших подростков.

После изучения полученных данных об образах родителей и потребности в общении у детей 16-18 лет мы провели их сравнительный анализ. Почти во всех из 10 параметров образов родителей (1) нетребовательность – требовательность, 2) мягкость – строгость, 3) автономность – контроль по отношению к ребёнку, 4) эмоциональная дистанция – эмоциональная близость, 5) отвержение – принятие ребёнка родителем, 6) отсутствие сотрудничества – сотрудничество, 7) несогласие – согласие между ребёнком и родителем, 8) непоследовательность – последовательность родителей, 9) авторитетность родителя, 10) удовлетворённость взаимоотношениями у ребёнка с родителями) определилась сила корреляционной связи. Очень слабые корреляционные связи имеют критерии образов родителей: автономность матери ($r = -0,17$, $p > 0,05$), авторитетность матери ($r = 0,16$, $p > 0,05$), удовлетворённость отношениями ребёнка с отцом ($r = -0,02$, $p > 0,05$); слабые – мягкость – строгость матери ($r = -0,2$, $p > 0,05$), эмоциональная дистанция – эмоциональная близость и отца ($r = -0,26$, $p > 0,05$), и матери ($r = 0,28$, $p > 0,05$), отвержение – при-

нятие ребёнка матерью ($r = 0,22, p < 0,05$), отсутствие сотрудничества – сотрудничество с матерью ($r = 0,28, p < 0,05$) и отцом ($r = -0,26, p < 0,05$), несогласие – согласие между ребёнком и матерью ($r = 0,22, p < 0,05$), ребёнком и отцом ($r = -0,2, p < 0,05$), непоследовательность – последовательность отца ($r = -0,26, p < 0,05$); *умеренные* – нетребовательность – требовательность матери ($r = -0,2, p < 0,05$) и отца ($r = -0,32, p < 0,05$), мягкость – строгость отца ($r = -0,38, p < 0,05$), автономность отца – контроль по отношению к ребёнку ($r = -0,32, p < 0,05$), удовлетворённость отношениями ребёнка с отцом ($r = -0,34, p < 0,05$).

Направленность снижения потребности в общении из-за отрицательной степени выраженности критериев образов родителей представлена следующим образом: автономность матери ($r = -0,17, p < 0,05$), высокая авторитетность матери ($r = 0,16, p < 0,05$), неудовлетворённость отношениями ребёнка с отцом ($r = -0,02, p < 0,05$), строгость матери ($r = -0,2, p < 0,05$), эмоциональная дистанция и отца ($r = -0,26, p < 0,05$), и матери ($r = 0,28, p < 0,05$), отвержение – принятие ребёнка матерью ($r = 0,22, p < 0,05$), отсутствие сотрудничества – сотрудничество с матерью ($r = 0,28, p < 0,05$) и отцом ($r = -0,26, p < 0,05$), несогласие – согласие между ребёнком и матерью ($r = 0,22, p < 0,05$), ребёнком и отцом ($r = -0,2, p < 0,05$), непоследовательность – последовательность отца ($r = -0,26, p < 0,05$).

Таким образом, в ходе эмпирического исследования выявлена и подтверждена взаимосвязь между образами родителей и потребностью в общении у старших подростков.

Выходы: отсутствие доверительности в общении, столь необходимой в условиях, когда перед школьниками со всей остротой встают сложные задачи личностного и социального самоопределения, – одна из причин той тревожности, которую, по данным некоторых авторов [Кон И.С. 1989; Мудрик А.В. 1989], испытывают старшие школьники в общении с родителями и теми взрослыми, от которых они в какой-то мере зависят.

Неудовлетворённость потребностей юношей и девушек в общении с близкими при высокой выраженности этой потребности заставляет задуматься над тем, что же практически означает “доверительность” в реальном взаимодействии взрослых и старшеклассников. Тут приходится признать, что роль взрослых рассматривается в возрастной психологии преимущественно в одном ракурсе – как проводник знаний – и в этом своём значении почти не меняется со сменой воз-

растов ребёнка [Выготский Л.С. 1984]. Между тем при первой попытке взглянуть на неё, не отрываясь от почвы совместной жизнедеятельности взрослого и ребёнка, их события, становится очевидно, что, по мере того как в ходе роста школьника меняются формы и самая мера его активности, должна меняться и роль взрослого. Для старших школьников невыносимо принуждение, вмешательство в их дела извне, но это не значит, что они не будут благодарны за тактичную помощь. Доверие взрослых к развитию личности школьника, вера в его потенциальное “я” – лучшее условие доверительности в общении с ним [Ремшидт Х. 1994].

Анализ литературных данных позволил сделать нам выводы, что в подростковом и старшем школьном возрасте прослеживаются некоторые сложности во взаимоотношениях с взрослыми (родителями и учителями), связанные с возрастными особенностями ребят. Однако при всей тяге к самостоятельности юноши и девушки остро нуждаются в жизненном опыте и помощи старших.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дубровина И.В. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту. М., 1987.
2. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989.
3. Кон И.С. Психология юношеского возраста/ проблемы формирования личности. М.: Просвещение, 1979.
4. Психология подростка /Хрестоматия /Сост. Фролов Ю. И. М.: Российское педагогическое агентство, 1997.
5. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Учпедгиз, 1960.
7. Булгаков А.В. Историко-эволюционная психология личности: взгляд социального психолога //Вестник МГОУ. серия «Психологические науки». №1. 2009. С. 3-11.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.9.072

Сорокина О. В.

Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (г. Москва)

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОГО КАЧЕСТВА У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ*

Аннотация. Работа посвящена развитию креативности как профессионально значимого качества студентов-психологов. Поскольку сущностью работы психолога является работа с людьми, а каждый человек уникален и неповторим, психологу необходимо быть творческой личностью.

В работе выявлена взаимосвязь между развитием креативности интеллекта и рефлексивности. Как показали результаты эксперимента, те студенты, уровень креативности которых благодаря проведению специальной программы повысился, более мотивированы к обучению, лучше сдают экзамены, лучше овладевают навыками коммуникации и самоорганизации и сами создают программы для использования в собственной практике. В тех группах, где программа не проводилась, изменения отсутствуют.

Ключевые слова: трансформация когнитивного содержания в эмоциональное; принципы гуманистической психологии: 1) безоценочность, 2) принятие, 3) поддержка; принципы развивающего обучения: 1) проблемность, 2) диалогичность, 3) индивидуализация; систематическое осуществление рефлексии по отношению к своим эмоциональным реакциям и состояниям; креативность; рефлексия.

O. Sorokina

Russian Federal Academy for Educators Retraining and Development (Moscow)

THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY AS A PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

Abstract. This work is devoted to the development of creativity of students of psychology department as a professionally important quality. As the essence of the work of a psychologist is the work with people and every individual is unique and inimitable, a psychologist needs to be a creative person to work with people.

This work reveals the interrelation of the development of creativity, intelligence, reflex-

ivity. As the experiment results showed, the students whose creativity level increased due to the special programs are more motivated to studies, pass exams better, get better skills of communication and self-organization and create programs for their practice by themselves. In the groups where the program did not take place the changes are not presented.

Key words: transformation of the cognitive maintenance into an emotional one; principles of humanistic psychology: 1) acceptance, 2) marklessness, 3) support; principles of a developing training: 1) problematical character, 2) dialog, 3) individualization; regular realisation of reflexion in relation to emotional reactions and conditions; creativity; reflexivity.

Развитие активной творческой личности – одна из важнейших проблем психологической и педагогической теории и практики. Идея обучения, направленного на развитие творческого потенциала, творческих возможностей личности лежит в основе многих современных подходов к образованию.

Проблема творчества долгое время изучалась в связи с творческими способностями и талантами в определённых сферах деятельности, что на долгие годы поставило знак равенства между *творческостью* и *исключительностью*. Различные определения творчества сходятся в том, что творчество – это привнесение в мир чего-то нового. Однако сама человеческая индивидуальность уникальна и неповторима. И реализация индивидуальности, то есть её предъявление другим людям с помощью социально выработанных средств, – уже есть творческий акт (внесение в мир нового, уникального, ранее не существовавшего). Психолог помогает людям развить и реализовать их творческую индивидуальность; при этом исключительно важны его собственные личностные качества (А.Маслоу, К.Роджерс), поскольку он делает это, опираясь на свои собственные творческие возможности, реализуя в этом процессе свою уникальную

* © Сорокина О. В.

индивидуальность. Помочь будущему психологу лучше осознать свою индивидуальность, проявить эту индивидуальность в деятельности таким образом, который соответствует его личностным особенностям и требованиям будущей профессии – это и значит способствовать развитию его креативности.

Креативность является одним из важнейших профессионально значимых качеств личности психолога, поскольку работа практического психолога является (или, по крайней мере, должна быть) творческой деятельностью, так как психолог имеет дело с уникальными человеческими индивидуальностями.

Понятие *креативности* (в отечественной психологии *креативность* отождествляется с *творческостью*) – чрезвычайно широкое и трактуется исследователями по-разному. Под *креативностью* (*творческостью*) понимают свойство личности, в то время как *творчество* представляет собой более широкое понятие. В психологии можно выделить четыре основных подхода к изучению творчества: среда, в которой осуществляется творчество, творческий продукт, творческий процесс, творческая личность. Общим для самых разных определений является определение творчества как создания чего-то нового, уникального. Поскольку человеческая индивидуальность уникальна и неповторима, реализация человеком своей индивидуальности уже есть творческий акт [Е.Л. Яковлева 1996]. Индивидуальность человека проявляется не только в его физическом и интеллектуальном своеобразии, но и в его субъективном отношении к окружающему; самому человеку это отношение представлено в его эмоциональных реакциях и состояниях. Эмоциональные реакции и состояния человека мы принимаем в качестве самодостаточного проявления его уникальной индивидуальности.

Ряд исследователей указывают на связь эмоций с творческим процессом (Р. Арнхайм, Дж. Эврилл и К. Томас-Ноулз, О.К. Тихомиров).

П. Сэловей выдвигает понятие «эмоциональный интеллект», куда входят следующие способности: 1) способность распознавания собственных эмоций; 2) способность владеть собственными эмоциями; 3) способность к самомотивации; 4) способность к распознаванию эмоций других людей; 5) коммуникативная способность (социальная компетентность) [Д. Гоулмэн 1995]. Развитие эмоционального интеллекта подразумевает под собой постоянное распознавание как своих эмоций, так

и эмоций других людей. Умение осознать и адекватно выразить свои эмоциональные реакции и состояния способствует реализации человеком своей индивидуальности и, тем самым, – развитию его креативности. Существенную роль в ходе осознания своих эмоций играют рефлексивные процессы. На связь креативности с рефлексией указывают В.К. Зарецкий, С.Э. Ковалёв, В.А. Лекторский, С.Н. Морозюк, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов, И.В. Шелепанова.

В современной психологии существует множество взаимодополняющих определений *рефлексии*. В работах отечественных исследователей рефлексия изучается в 4 аспектах: *личностном, кооперативном, интеллектуальном, коммуникативном*. Когда речь идёт о творчестве, то исследование рефлексии идёт в четырёх аспектах одновременно, так как творческий процесс – это проявление высшей формы мыслительной деятельности человека, которое подразумевает под собой согласованную работу всех аспектов рефлексии. В моменты жизненных кризисов взаимодействие всех четырёх типов рефлексии образует новый тип – *экзистенциальную рефлексию*. *Экзистенциальная рефлексия* в кризисных ситуациях приводит к изменениям в личности человека. После преодоления кризиса она вновь дифференцируется на предшествующие ей типы рефлексивных процессов, но протекающие уже вновь на основе функционально новой структуры личности (И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов, В.К. Зарецкий и др.). В нашем исследовании рефлексия по отношению к своим эмоциям рассматривается как процесс осознания своих эмоциональных реакций и состояний.

Важно отметить, что диагностика рефлексии чрезвычайно сложна, ни одна из существующих в настоящее время методик не позволяет обеспечить реальную многомерную диагностику уровня развития рефлексии.

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что эмоциональные и рефлексивные процессы тесно связаны с креативностью и могут способствовать её развитию. Поэтому встаёт вопрос, являющийся целью нашего исследования, определения психологических условий, позволяющих на этой основе осуществлять развитие креативности как профессионально значимого качества у студентов-психологов. В качестве таких условий мы выдвигаем принцип трансформации когнитивного содержания в эмоциональное; принципы гуманистической психологии (безоценочность, принятие, поддержка); принципы

личностно ориентированного развивающего обучения (проблемность, диалогичность, индивидуализация); систематическое осуществление рефлексии по отношению к своим эмоциональным реакциям и состояниям.

Принцип трансформации когнитивного содержания в эмоциональное был выдвинут Е.Л. Яковлевой как основной принцип развития творческого потенциала личности. Развитие креативности мы рассматриваем как реализацию человеком собственной индивидуальности; каждый человек уникален и неповторим в своём отношении к тому, что его окружает. Это отношение даётся человеку в эмоциональном переживании. Поэтому в качестве самодостаточного проявления человеческой индивидуальности принимаются эмоциональные реакции и состояния. В соответствии с принципом трансформации когнитивного содержания в эмоциональное, то когнитивное содержание, с которым сталкивается человек, целенаправленно трансформируется в его эмоциональное отношение к этому содержанию. Адекватно переживая и выражая свою эмоцию, человек тем самым проявляет свою индивидуальность, что способствует развитию его креативности.

Принципы гуманистической психологии. Гуманистическая психология рассматривает человека как существо, обладающее естественной тенденцией к *самоактуализации и саморазвитию*. Выражение человеком своих эмоциональных реакций является проявлением его индивидуальности, что, в свою очередь, рассматривается нами как проявление креативности. Для развития креативности эти эмоциональные проявления должны быть поддержаны; таким образом, принципы гуманистической психологии (*безоценочность, принятие, поддержка*), когда они применяются к эмоциональным реакциям и состояниям, становятся условиями развития креативности.

Принципы развивающего обучения, выдвинутые А.М. Матюшкиным (*проблемность, диалогичность и индивидуализация*), мы применяем к эмоциональным реакциям и состояниям.

Проблемность. Под *проблемной ситуацией* подразумевается распознавание собственных эмоциональных реакций и состояний и способность адекватно их выражать. Когда человек затрудняется распознать (а соответственно, и назвать) собственную эмоцию по отношению к какому-либо событию или выполнению какого-либо задания, постановка вопроса относительно его эмоциональ-

ных переживаний (принцип трансформации когнитивного содержания в эмоциональное) превращает для него эту ситуацию в проблемную. Разрешение целого ряда таких проблемных ситуаций приводит к формированию умения распознавать и адекватно выражать свои эмоциональные реакции и состояния.

Диалогичность. Разрешение этих проблемных ситуаций осуществляется в диалоге с ведущим. Когда студент затрудняется в распознавании и назывании своего эмоционального состояния, ведущий приходит ему на помощь. Поскольку распознать эмоциональные состояния другого человека нелегко, ведущий, ориентируясь на внешние проявления и свои представления о возможном эмоциональном состоянии студента, предлагает ему максимально возможный спектр описаний, вербализации эмоциональных состояний (в рамках определённого диапазона), что помогает студенту точнее определить собственное состояние.

Индивидуализация. Принцип индивидуализации, применительно к эмоциональным реакциям и состояниям, означает, что принимаются все индивидуальные эмоциональные реакции участников занятий и все формы их выражения и проявления. Поскольку эмоциональные реакции и состояния являются для нас самодостаточным проявлением человеческой индивидуальности, этот подход является индивидуализированным.

Систематическое осуществление *рефлексии* по отношению к своим эмоциональным реакциям и состояниям помогает студентам лучше осознавать своё субъективное отношение к происходящему, тем самым способствуя лучшему осознаванию и проявлению своей индивидуальности и становясь, таким образом, одним из условий развития *креативности*.

Гипотеза нашего исследования заключается в следующем: возможность эмоционального самовыражения и рефлексии своих эмоциональных реакций и состояний и соблюдение перечисленных условий в ходе учебно-практических занятий со студентами должно привести к повышению уровня их творческого, интеллектуального и личностного развития. Личностное развитие представляет собой сложное и многомерное явление; мы не ставили в нашем исследовании задачу охватить его с достаточной полнотой. В качестве одного из показателей личностного развития мы используем уровень развития рефлексии по отношению к событиям своей жизни в целом.

Работа выполнялась на базе Московского государственного областного университета. В исследовании принимали участие 176 человек, из них 87 чел. – контрольная группа, 89 чел. – экспериментальная группа.

В работе использовались диагностические методики, направленные на измерение *интеллектуального, творческого и личностного* развития студентов. Для измерения *интеллектуального развития* был использован тест «Прогрессивные матрицы Равенна»; для измерения *уровня творческого развития* использована фигурная форма теста Торранса (краткий вариант); для измерения таких *личностных качеств*, как *рефлексия* и *толерантность* – тест описания поведения К. Томаса (для диагностики толерантности), также для диагностики рефлексии мы использовали методику СЖО (тест смысложизненных ориентаций) Д.Л. Леонтева и опросник УСК (уровень субъективного контроля) Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинда.

В результате работы получены следующие данные.

Студенты экспериментальной группы **1 курса** в контрольном эксперименте демонстрируют, преимущественно, средний уровень *развития креативности* – 68% (в констатирующем эксперименте – 44%), доля низкого уровня снизилась до нуля, высокий уровень увеличился с 8% до 32%, в контрольной группе увеличилась доля среднего уровня на 10% за счёт низкого уровня.

Уровень интеллектуального развития студентов I курса в экспериментальной группе вырос с $M=84,0$, $?=5,32$ до $96,42$, $?=3,98$ (изменение значимо на уровне $p<0,01$), что соответствует очень высокому уровню развития интеллекта; в контрольной группе изменение незначимо (с $M=85,05$, $?=6,6$ до $M=87,4$, $?=5,5$).

Показатели *рефлексивных способностей* изменились следующим образом:

1) локус контроля «Я» (Я – хозяин жизни): в экспериментальной группе – возрастание с $M=19,03$, $?=4,45$ до $M=22,46$, $?=2,76$, $p<0,01$; в контрольной группе изменений фактически нет;

2) локус контроля «жизнь, или управляемость жизни»: в экспериментальной группе – возрастание с $M=29,6$, $?=5,73$ до $M=31,11$, $?=4,57$, $p<0,01$; в контрольной группе без изменений.

На **II курсе** количество студентов, относящихся к низкому уровню, снизилось с 74% до 37%; количество студентов, относящихся к среднему уровню, возросло с 26% до 59%;

к высокому уровню стало соответствовать 4% студентов; в контрольной группе нет изменений.

Уровень *интеллектуального развития* студентов **II курса** в экспериментальной группе вырос с $M=87,13$, $?=6,70$ до $M=95,2$, $?=4,3$ (изменение значимо на уровне $p<0,01$), что соответствует очень высокому уровню развития интеллекта; в контрольной группе этот показатель остался без изменений.

Показатели *рефлексивных способностей* изменились следующим образом:

1) «цели в жизни»: в экспериментальной группе – возрастание с $M=28,82$, $?=5,04$ до $M=29,82$, $?=4,52$ при $p<0,01$; в контрольной группе – без изменений.

2) «процесс жизни, или эмоциональная насыщенность жизни»: в экспериментальной группе – возрастание с $M=26,55$, $?=5,17$ до $M=27,89$, $?=4,52$ при $p<0,05$; в контрольной группе – фактически без изменений;

3) локус контроля «Я» (Я – хозяин жизни): в экспериментальной группе – возрастание с $M=19,03$, $?=3,74$ до $M=20,44$, $?=3,47$ при $p<0,01$; в контрольной группе – без изменений.

На **IV курсе** в экспериментальной группе количество студентов, относящихся к низкому уровню, снизилось с 45% до 0%; количество студентов, относящихся к среднему уровню, возросло с 50% до 84%; количество студентов, относящихся к высокому уровню, возросло с 5 до 16%. В контрольной группе нет изменений.

Уровень интеллектуального развития студентов **IV курса** в экспериментальной группе вырос с $M=87,1$, $?=7,1$ до $M=97,3$, $?=4,73$ (изменение значимо на уровне $p<0,01$), в контрольной группе этот показатель остался без изменений.

Показатели *рефлексивных способностей* изменились следующим образом (в контрольной группе нет значимых изменений ни по одному из показателей; в экспериментальной группе все изменения значимы при $p<0,01$):

1) «цели в жизни»: в экспериментальной группе – возрастание с $M=28,15$, $?=4,03$ до $M=32,73$, $?=4,9$;

2) «процесс жизни, или эмоциональная насыщенность жизни»: в экспериментальной группе – возрастание $M=28,970$, $?=4,52$ до $M=31,42$, $?=5,78$;

3) «результативность жизни или удовлетворённость самореализацией»: в экспериментальной группе – возрастание с $M=23,78$, $?=4,16$ до $M=25,61$, $?=3,67$;

4) локус контроля «Я» (Я – хозяин жизни): в экспериментальной группе – возрастание с $M=18,97$, $?=3,56$ до $M=21,07$, $?=2,8$;

5) локус контроля «жизнь, или управляемость жизни»: в экспериментальной группе – возрастание с $M=27,86$, $?=5,15$ до $M=30,8$, $?=4,5$.

По тесту УСК в экспериментальной группе – возрастание с $M=4,82$, $?=1,38$ до $M=5,28$, $?=1,35$, изменение значимо при $p<0,05$.

Корреляционный анализ данных, полученных в контрольном эксперименте, показал, что показатели уровня развития креативности значимо коррелируют с показателем уровня развития интеллекта (+0,407, $p<0,01$), со шкалами теста СЖО «цели в жизни» (+0,307, $p<0,01$), «процесс жизни, или эмоциональная насыщенность жизни» (+0,404, $p<0,01$), «результативность жизни, или удовлетворённость самореализацией» (+0,39, $p<0,01$), локус контроля «Я» (Я – хозяин жизни) (+0,43, $p<0,01$), локус контроля «жизнь, или управляемость жизни» (+0,31, $p<0,05$).

Факторный анализ показывает следующие результаты.

Фактор 1 (объясняет 23% суммарной дисперсии) условно можно назвать **высокой взаимозависимостью рефлексивных способностей и креативности**. Включает следующие переменные: *креативность* (0,66), *все шкалы теста СЖО* (средний балл 0,79), кроме шкалы «цели в жизни», и *уровень субъективного контроля* (0,4).

Фактор 2 (объясняет 38% суммарной дисперсии) можно назвать **креативностью при умеренно развитых рефлексивных способностях**: *креативность* (0,7), шкалы теста СЖО *локус контроля «Я» (Я – хозяин жизни)* (0,45), *локус контроля «жизнь, или управляемость жизни»* (0,45), *уровень субъективного контроля* (0,35).

Полученные факторы показывают, что развитые рефлексивные способности тесно связаны с креативностью, а высокая креативность не обязательно связана с развитыми рефлексивными способностями и может иметь место при их умеренном развитии.

В результате реализации формирующего эксперимента:

1. Показатели креативности выросли в экспериментальных группах на всех курсах; значительные изменения наблюдаются в оригинальности мышления, студенты расширяют свой творческий диапазон, в поведенческом плане они становятся более

раскрепощёнными и эмоциональными, что влечёт за собой и уменьшение стереотипности мышления. Возрастает также показатель разработанности: студенты более внимательно и тщательно относятся к деталям в решаемых ими задачах. Повышение креативности сказывается фактически на всех аспектах личности студентов и их поведения.

2. Обнаружено повышение уровня интеллектуального развития в экспериментальных группах.

3. Значительно повышаются в экспериментальных группах показатели рефлексии своих эмоций и своего поведения в целом.

4. Отмечены качественные изменения в поведении участников программы: более ответственное отношение к учёбе, появляются чувство самоуважения и выраженная обдуманность своих действий.

5. В экспериментальных группах, в частности – на старших курсах, студенты демонстрируют хорошие профессиональные умения, что проявляется в самостоятельном написании ими программ социально-психологических тренингов и их проведении. Отмечается способность студентов к инновациям в профессиональной деятельности.

В заключении отражены общие выводы исследования.

Развитие креативности – один из важнейших аспектов личностного и профессионального развития психологов. Творческость рассматривается как реализация человеком своей уникальности-индивидуальности, которая проявляется в эмоциональных реакциях и состояниях, указывающих на истинное отношение человека к происходящему. Следовательно, для того чтобы развивать креативность, необходимо обращаться к эмоциональным реакциям и состояниям человека.

Особую значимость это положение приобретает в студенческом возрасте, когда работа над личностным развитием будущих профессионалов ведётся весьма интенсивно. Психологу необходимо осознавать свою уникальность-индивидуальность – это поможет ему в дальнейшей самореализации как специалиста. Систематическое обращение к собственным эмоциональным переживаниям в ходе программы, рефлексия по отношению к собственным эмоциональным реакциям и состояниям дают студентам почувствовать свою идентичность, помогают становиться аутентичными и конгруэнтными специалистами.

Экспериментальная программа развития креативности студентов строится

на основе систематического обращения к эмоциональным реакциям и состояниям, с соблюдением основных психологических условий развития креативности личности студента, которыми являются: трансформация когнитивного содержания в эмоциональное, безоценочное принятие и поддержка эмоциональных реакций и состояний студента, использование индивидуализации, проблемности, диалогичности в работе со студентами.

В результате реализации этой программы повышается креативность студентов, уровень их интеллектуального развития, уровень развития рефлексивных способностей, развивается способность к профессиональному общению. Студенты более мотивированы к обучению, лучше сдают экзамены, лучше овладевают навыками коммуникации и самоорганизации и сами создают программы для использования в собственной практике.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о том, что возможность эмоционального

самовыражения и рефлексии своих эмоциональных реакций и состояний в ходе учебно-практических занятий приводит к повышению уровня творческого, интеллектуального и личностного развития студентов, подтвердилась.

Имеются все основания утверждать, что *креативность* для психологов является важным профессионально значимым качеством, так как выраженные изменения в личности и поведении студентов-психологов в результате прохождения программы развития креативности ведут к лучшему освоению студентами профессиональных навыков и более творческому их применению.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Маслоу А. Психология бытия/ Пер. с англ. М., 1997. 304 с.
2. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. М.: Московский психолого-социальный институт, 1997. 224 с.

УДК 159.923

Иванова И.В.

Калужский государственный педагогический университет им. К.Э. Циолковского

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ*

Аннотация. Статья посвящена проблеме личностного и профессионального развития будущего специалиста в контексте реализации компетентностного подхода в образовании. Проанализированы опубликованные за последние пять лет труды отечественных педагогов-исследователей по проблеме компетентно-ориентированного подхода. Определены необходимые условия формирования компетентности студента в рамках реализации анализируемого подхода. Осуществление данного подхода в профессиональном образовании должно происходить с опорой на достижения классической педагогической мысли, но быть устремлено к переходу от технологического аспекта к компетентностному.

Ключевые слова: компетентностный

подход, личностный потенциал, профессиональная компетентность, ключевые компетенции.

I. Ivanova

Kaluga State Pedagogical University named after K. Tsiolkovsky

THE DEVELOPMENT OF PERSONAL POTENTIAL OF A FUTURE SPECIALIST IN THE CONTEXT OF REALIZATION OF A COMPETENT APPROACH IN EDUCATION

Abstract. The present article is devoted to the problem of personal and professional development of a future specialist in the context of realization of a competent approach in education. The works of Russian researchers published for the last five years on the problem of competent-focused approach are analyzed. Necessary conditions of formation of student's

* © Иванова И.В.

competence within the limits of the realization of this approach are defined. The realization of the given approach in professional education should occur to support achievements of classical pedagogical thought, but it should be directed to the transition from the technological aspect to the competent one.

Key words: competent approach, personal potential, professional competence, key competence.

Развитие социально-экономической жизни страны в условиях рыночной экономики всецело зависит от повышения личностного потенциала подрастающего поколения. Современное развитие экономики, науки, культуры, социально-духовной сферы жизни требует, чтобы специалисты были наделены качествами всесторонне развитой личности. Возрастает роль интеллектуального труда, в связи с чем повышаются требования к образовательному уровню человека, к развитию его творческих возможностей, способностей, профессиональных качеств, то есть к личностному потенциалу человека.

Современному высококвалифицированному специалисту для успешного осуществления профессиональной деятельности недостаточно иметь некоторый объём знаний, умений и навыков в соответствующей профессиональной области, нужно уметь ориентироваться во всё увеличивающемся потоке научной и специальной информации, быть способным к индивидуальному творческому подходу при самостоятельном решении задач научного и профессионального характера.

В условиях современного образования особую актуальность приобретает проблема саморазвития, самовоспитания и самосовершенствования будущего специалиста, обладающего профессиональной компетентностью, развитыми способностями к самостоятельности и творчеству в ходе самоопределения и определения стратегии своего личностного и профессионального роста.

В свете рассмотрения ценностей современного образования оправданным является изучение компетентностного подхода как приоритетной идеи Болонского процесса.

Целью компетентностного подхода в образовании является формирование ключевых компетенций будущего специалиста. Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность студента, а умения решать проблемы, возникающие в познании и объяснении явлений действительности, при освоении современной техники и технологии,

во взаимоотношениях людей, в этических нормах, оценке собственных поступков, в практической жизни при выполнении социальных ролей, в правовых нормах, потребительских и эстетических ценностях, в владении профессией в высшем учебном заведении, в умении ориентироваться на рынке труда, при рефлексии собственных жизненных проблем, в самоорганизации себя, выбора стиля и образа жизни, разрешения конфликтов.

Данные векторы исследования компетентно ориентированного подхода нашли отражение в многочисленных работах, опубликованных за последние пять лет отечественными педагогами: А.В. Баранниковым, В.А. Болотовым, М.Г. Воровщиковым, И.А. Зимней, В.В. Краевским, О.Е. Лебедевым, В.В. Сериковым, М.А. Холодной, А.В. Хуторским, Т.И. Шамовой и другими учёными.

Новая парадигма вносит корректизы в традиционную трактовку целей и содержания образования. Формирование таких ключевых компетенций, как *социально-политической, коммуникативной, здоровьесберегающей, информационной, социокультурной, учебно-исследовательской* в своей совокупности становится ведущей целью образования личности.

Формирование компетенций является не только целью, но и средством эффективного развития личности в процессе подготовки бакалавров и магистров.

К социальным ожиданиям, связанным с многоуровневым высшим образованием, относят более высокие показатели качества образования вследствие построения его на компетентностной основе, более высокий уровень индивидуализации образовательных маршрутов, взаимодействие образования с окружающей средой, индивидуализацию образовательных стратегий. При этом формирование базовых профессиональных компетенций выступает в качестве приоритетной задачи многоуровневого высшего образования.

В контексте изучения компетентностного подхода становится актуальным рассмотрение профессионального образования как целостного процесса личностного и профессионального развития будущего специалиста, актуализации и развития его личностного потенциала.

Востребованным становится изучение личностного потенциала как интегральной способности человека, которая позволяет ему не только адаптироваться к разнообразным условиям образовательной среды, но и активно противостоять воздействиям различ-

ных видов нагрузки, а также обеспечивает стабильно высокую эффективность учебной, трудовой и иной деятельности.

Личностный потенциал человека, реализуемый и развивающийся в реальной учебной и трудовой деятельности, отражает его способности, личностные черты и профессиональные качества, является базой для освоения новых видов труда. Наличие у человека личностного потенциала является необходимым условием успешной профессионализации человека.

Согласно М.В. Денеко, личностный потенциал будущего специалиста представляет собой интегральное качество человека, образующееся в результате включения его в деятельность и состоящее из взаимосвязанных и взаимообусловленных функциональных образований: личностных качеств, профессиональных знаний, профессионально значимых свойств [2, 18].

К личностным качествам исследователь относит:

- ценности, самооценку, отношения, уровень притязаний, что составляет ценностную подсистему личностного потенциала;
- мотивы, установки, смыслы, целеполагание, что составляет мотивационную подсистему личностного потенциала;
- индивидуальный, профессиональный и социальный опыт, что является когнитивной составляющей личностного потенциала;
- эмоционально-волевую, характерологическую сферы личности;
- критичность мышления, использование методов научного познания, рефлексию, что составляет интеллектуальную подсистему личностного потенциала;
- состояние здоровья, физические кондиции, что составляет физическую подсистему личностного потенциала.

Личностные качества представляют собой генетически-социальный фактор влияния в реализации личностного потенциала.

Профессиональным знаниям, по мнению М.В. Денеко, присущи *системность, динамичность и современность*. Эти знания представляют собой образовательный фактор влияния.

К **профессионально значимым свойствам** личностного потенциала будущего специалиста исследователь относит *общие и специальные способности, активность и обучаемость, самостоятельность и мобильность, профессиональную адаптацию, владение профессиональными приёмами и*

технологиями, творчество, критичность и т.д. Эта составляющая представляет собой профессиональный фактор влияния. [2, 21].

В качестве элементов **личностного потенциала** Д.А. Леонтьев выделяет:

- способность к сотрудничеству, коллективной организации и взаимодействию (коммуникативный потенциал);
- творческие способности (творческий потенциал);
- ценностно-мотивационные свойства (идейно-мировоззренческий и нравственный потенциал) [3, 156].

Сегодня в науке не существует однозначно принятого описания структуры личностного потенциала будущего специалиста, однако изучение работ многих авторов показало, что в качестве структурных составляющих обязательно указываются компоненты ценностно-смысловой сферы личности, профессионально значимые свойства и социальные качества личности.

Основу развития личностного потенциала составляет идея *саморазвития, самоактуализации личности*, ставшая предметом исследования В.И. Андреева, Л.С. Выготского, М.В. Денеко, У. Джеймса, К. Коффка, Л.Н. Куликовой, Д.А. Леонтьева, К. Роджерса, Д.Б. Эльконина и многих других учёных.

Как известно, самоактуализация и саморазвитие личности являются ключевыми задачами формирования будущего специалиста в контексте компетентностного подхода в образовании.

Можно полагать, что формирование *ключевых компетенций* неразрывно связано с развитием личностного потенциала будущего специалиста, например:

- компетенции, относящиеся к *себе как личности, как субъекту жизнедеятельности*, предполагают развитие компонентов ценностно-смысловой составляющей личностного потенциала: личностное самоопределение как готовность к осознанному и самостоятельному планированию перспектив своего развития, как определение себя в сфере личностных особенностей и как формирование мировоззренческих основ;
- компетенции, относящиеся к *взаимодействию человека с другими людьми*, предполагают актуализацию коммуникативного компонента личностного потенциала;
- компетенции, относящиеся к *профессиональной деятельности человека*, проявляющиеся во всех её типах и формах, невозможно рассматривать вне актуализации профессионально-личностной составляющей

личностного потенциала будущего специалиста, которая включает в себя: а) профессиональное самоопределение как готовность к осознанному и самостоятельному планированию перспектив своего профессионального развития; б) формирование внутренней позиции профессионала; в) мотивацию к осуществлению профессиональной деятельности и ориентацию на глубинные её ценностно-смысловые аспекты.

Развитие личностного потенциала будущего специалиста состоит в обеспечении смыслового наполнения жизни (осознанность выбора жизненной траектории, профессионального пути, видение себя в будущей деятельности), в развитии общего и эмоционального интеллекта, наконец, в формировании личности, сочетающей внешнюю свободу с внутренней культурой, умеющей видеть перспективы личностного и профессионального роста и наделённой добровольной ответственностью.

Все эти глубокие психологические задачи личностного развития будущего специалиста представляют собой не что иное, как формирование **компетентности** как совокупности качеств личности, предполагающей владение, обладание студентом соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, эффективный опыт деятельности в заданной сфере. В ходе формирования компетентности будущий специалист развивает свой личностный потенциал.

Становление компетентности возможно при включении студента в такой вид учебной деятельности, который моделирует условия высокоэффективной профессиональной деятельности. Будучи целевой и содержательной характеристикой современного высшего образования, компетентность выступает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта. Её нельзя сформировать, предложив студенту учебное задание или включив его в деятельность. Он должен пройти через последовательность ситуаций, близких к реальности и требующих от него всё более компетентных действий, оценок, рефлексии приобретаемого опыта. Поэтому столь важными и востребованными в русле реализации компетентностного подхода в образовании являются интерактивные методы и формы обучения, квазипрофессиональные формы учебной деятельности, моделирующие ситуации профессиональной деятельности.

Таким образом, компетентность яв-

ляется в большей степени следствием саморазвития профессионала на разных ступенях образования (бакалавриат, магистратура) – причём не столько технологического, сколько личностного роста, – следствием целостной самоорганизации и синтеза деятельностного и личностного опыта, что обеспечивает актуализацию и развитие личностного потенциала будущего специалиста.

Согласно Г.И. Гапоновой, *актуализация и развитие личностного потенциала будущего специалиста* представляется через организацию трёх компонентов образовательной парадигмы: *социального, психолого-педагогического и методического* [1, 14].

Социальный компонент предполагает развитие способностей студента к *освоению социального опыта, социализации и адаптации* к профессиональной и социальной среде, способность *ориентироваться и взаимодействовать* с разными людьми (высшим уровнем этого взаимодействия является сотрудничество).

Психолого-педагогический компонент проявляется как способность и готовность к *познанию себя*, требует формирования мотивов, задающих *направленность к профессиональной деятельности*, умений включаться в деятельность самому и включать других, желания добиваться высоких результатов в профессиональной деятельности, а также формирует личностное качество – желание и способность к самообразованию.

Методический компонент требует поиска средств, *методов реализации личностью своих возможностей (резервов, потенциала)*, умений самостоятельно осваивать новые знания и действия, профессионально развиваться; включает методическое обеспечение результативного решения профессиональных задач на основе личностного потенциала.

Таким образом, *социальный компонент* способствует развитию *социально-коммуникативных качеств личностного потенциала; психолого-педагогический* – предполагает развитие способности личности к *самосовершенствованию, саморазвитию* в условиях профессионального обучения; *методический* – предусматривает овладение *методическим инструментарием профессиональной подготовки*.

В заключение хочется отметить, что переход от *технологического* аспекта к *компетентностному подходу* в образовании включает в себе неограниченные возможности для развития личностного потенциала будущего специалиста.

щих специалистов (бакалавров, магистров), поскольку компетентность, в отличие от квалификации, является динамической характеристикой личности, представляет собой квалификацию, развернутую во времени.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гапонова Г.И. Личностный потенциал и его развитие: учебно-методическое пособие/ Г.И. Гапонова. Краснодар, 2005.
2. Денеко М.В. Личностный потенциал человека как педагогическая категория/М.В. Денеко //

Тенденции преобразований в образовательной сфере в контексте современных изменений в России. Сборник материалов межрегионального научно-практического семинара. Тюмень: ТОГИРРО; СПб.: ИОВ РАО, 2003.

3. Леонтьев Д.А. Личностная зрелость как определяющее личностного роста // Культурно-историческая психология развития / под ред. И.А. Петуховой. М.: Смысл, 2001. С. 154-161.

УДК 37.015.3

Лях М.В.

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

О СУБЪЕКТЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ*

Аннотация. В статье анализируется категория субъекта мотивационной сферы учебно-профессиональной деятельности в вузе, рассматриваются диагностический и формирующий аспекты становления студентов-психологов как субъектов мотивационной сферы учебно-профессиональной деятельности в вузе.

Ключевые слова: профессиональное психологическое образование, субъект мотивационной сферы учебно-профессиональной деятельности в вузе, диагностика субъекта мотивационной сферы учебно-профессиональной деятельности в вузе, психолого-педагогические условия становления субъекта мотивационной сферы учебно-профессиональной деятельности в вузе.

M. Lyakh

Tula State Pedagogical University named after Lev Tolstoy

ON THE SUBJECT OF MOTIVATIONAL SPHERE OF PROFESSIONAL ACADEMIC ACTIVITY OF THE STUDENTS OF PSYCHOLOGY

Abstract. The article deals with the category of the subject of motivational sphere of professional academic activity at higher educational institutions, also the diagnostic and formative aspects of developing of the students of psychology as the subjects of motivational

sphere of academic professional activity at a higher educational institution are considered.

Key words: professional psychological education, the subject of motivational sphere, professional academic activity, educational institutions, diagnostics of the subject of motivational sphere, psychological and pedagogical conditions of developing of motivational sphere.

В современном высшем образовании интерес к исследованиям в области мотивации учения не только не ослабевает, но и остается стабильно высоким. Значительное количество исследований, в том числе и докторских, обращено в последние годы к этой проблематике.

Теоретико-методологическую основу этих исследований составляют классические труды отечественных и зарубежных психологов по психологии мотивации (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, В.Н. Мясищев, П.М. Якобсон, А. Маслоу, В. Франкл, Х. Хекхаузен, Ж. Нюттен, Г. Мюрей, Дж. Аткинсон). Новый импульс эти исследования получили в связи с разработкой в современной психологической науке категории субъекта (В.А. Петровский, И.А. Зимняя, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский и др.) и категории мотивационного (ценностно-смыслового) образовательного пространства

* © Лях М.В.

(А.А. Бодалев, Г.А. Вайзер, А.А. Деркач, Д.А. Леонтьев, Е.В. Мартынова, Л.М. Митина, В. Франкл, В.Э. Чудновский, Т.И. Шульга и др.).

Учитывая эти тенденции, в нашем исследовании, мы обратились к изучению процесса становления студентов-психологов как субъектов мотивационной сферы собственной учебно-профессиональной деятельности. Последовательность рассматриваемых в данном исследовании категорий представляется следующей: 1) специфика деятельности, определяющая профессиональное и личностное становление студента, в том числе психолога; 2) особенности мотивационной сферы или мотивационного (ценственно-смыслового) пространства студентов в вузе; 3) характеристики студента-психолога как субъекта мотивационного пространства учебно-профессиональной деятельности, особенности диагностики этого субъекта и условия его становления в вузе.

Деятельностной основой для становления субъекта мотивационной сферы учебно-профессиональной деятельности в вузе должна выступать последовательность деятельности: учебно-профессиональная деятельность, самостоятельная учебно-профессиональная деятельность и деятельность профессионального самообразования. При этом базовой среди этих деятельности является учебно-профессиональная деятельность в вузе.

Мотивационная сфера учебно-профессиональной деятельности в вузе включает в себя 2 группы мотивов (А.К. Маркова): профессиональные мотивы (их уровни: широкий профессиональный мотив, учебно-профессиональный мотив и мотив профессионального самообразования); социально-профессиональные мотивы (их уровни: широкий социально-профессиональный мотив, узкий социально-профессиональный мотив и мотив профессионального сотрудничества). В мотивационной сфере более высокий иерархический статус имеет смыслообразующий мотив. Профессиональное обучение должно быть ориентировано на приздание статуса смыслообразующих таким мотивам, как мотиву профессионального самообразования и мотиву профессионального сотрудничества.

Приведенный анализ состояния учебно-профессиональной деятельности и мотивационного пространства данной деятельности у будущих психологов позволил перейти к рассмотрению вопроса о становлении студента-психолога как субъекта мотивацион-

ного пространства данной деятельности.

Проблема субъектности в последнее десятилетие выступает в качестве объекта специального изучения в психологии личности (К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, В. И. Слободчиков, В. А. Петровский). Эти исследования основываются на общефилософском понимании субъекта (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.).

Учитывая результаты перечисленных исследований и основываясь на классификации субъектных качеств специалистов, присутствующих в этих исследованиях, мы выделили следующие характеристики студента-психолога как субъекта мотивационной сферы учебно-профессиональной деятельности в вузе:

1) интенциональный блок качеств, характеризующий исходное состояние деятельностной основы процесса обучения в вузе, а также мотивационной и ценностно-смысlovой сфер учебно-профессиональной деятельности студента-психолога;

2) рефлексивный блок качеств, раскрывающий способности студента-психолога к самосознанию и самоанализу деятельностной основы процесса обучения в вузе, а также мотивационной и ценностно-смысlovой сфер учебно-профессиональной деятельности студента-психолога;

3) креативный блок качеств, характеризующий способности студента-психолога к профессиональному саморазвитию, целе- и смыслообразованию в мотивационном и ценностно-смысlovом пространстве собственной учебно-профессиональной деятельности, ее активному конструированию.

В профессиональном обучении ранее других складывается первый блок качеств, затем, идет становления качеств, относящихся ко второму блоку, и лишь в завершении их развития наблюдается становление качеств, включаемых в третий блок. Данная тенденция позволяет наметить, по крайней мере, три уровня в развитии студентов-психологов как субъектов мотивационного пространства учебно-профессиональной деятельности:

1) субъектно-неустойчивый уровень. Для него характерно развитие качеств, соответствующих первому (интенциональному) блоку качеств..

2) субъектно-ориентационный уровень. Для него характерно присутствие у студента-психолога качеств, соответствующих первым двум блокам (интенциональному и рефлексивному) из структуры качеств

субъекта мотивационной сферы учебно-профессиональной деятельности;

3) субъектно-устойчивый уровень.

Для него характерно присутствие у студента-психолога в полном объеме всех качеств, соответствующих трем блокам качеств субъекта мотивационной сферы учебно-профессиональной деятельности в вузе.

Очевидно, что приведенное понимание субъекта мотивационной сферы учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов, определило критерии, на основе которых в дальнейшем были разработаны содержание и структура соответствующих диагностической и развивающей программ исследования.

При составлении диагностической программы исследования в нее включались три группы методик:

1) методики, направленные на диагностику учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов в вузе, которая составляет деятельностьную основу профессионального обучения будущих психологов: анкета для изучения учебной деятельности студентов в вузе В.Я. Ляудис; опросник для изучения организации времени жизни (ОВЖ) студентов В.Я. Ляудис.

2) методики, выявляющие особенности мотивационной сферы данной деятельности у этих студентов: система анкет-шкал, направленных на дифференцированное изучение мотивации учебно-профессиональной деятельности в вузе у студентов-психологов; методика ранжирования мотивов учебно-профессиональной деятельности в вузе студентами-психологами; анкета на выявление целей и процесса целеобразования в учебно-профессиональной деятельности в вузе у студентов-психологов.

3) методики, позволяющие охарактеризовать ценностно-смысловое пространство учебно-профессиональной деятельности будущих психологов: тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева; методика исследования уровня субъективного контроля (УСК).

Реализуя формирующий подход, в данном исследовании были определены психолого-педагогические условия, влияющие на становление студентов-психологов как субъектов мотивационной сферы учебно-профессиональной деятельности в вузе. Эти условия можно, используя критерий, предложенный В.Г. Асеевым, подразделить на «путь снизу вверх» и «путь сверху вниз». В нашем исследовании к «пути снизу вверх» относятся

следующие психолого-педагогические условия: 1) становление у студентов-психологов учебно-профессиональной деятельности, 2) развитие у них личностной и профессиональной рефлексии. «Путь сверху вниз» предполагает отработку у студентов системы специфических действий, выполняемых с побуждениями в мотивационном пространстве учебно-профессиональной деятельности: 1) действий анализа мотивационной сферы, 2) действий соотнесения мотивационных побуждений, составляющих мотивационное пространство и, наконец, 3) действий конструирования мотивационной сферы.

Наряду с перечисленными психолого-педагогическими условиями в процессе профессионального обучения применялись инновационные образовательные технологии: 1) балльно-рейтинговая система и 2) современные информационные технологии обучения, сопровождающиеся активным использованием мультимедийной техники.

Особенность формирующей программы составила реализация в ходе экспериментального обучения студентов-психологов младших курсов (I, II курсы) инновационных учебно-методических материалов, представляющих собой комплекты, включающие в себя учебно-методические пособия и рабочие тетради по основным психологическим курсам: общая психология, возрастная психология и педагогическая психология.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе факультета психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого в период с 2005 по 2010 гг. На первом этапе, носящем характер констатирующего исследования, приняло участие 120 студентов-психологов 1-5 курсов. На втором этапе, включающем экспериментальную и контрольную группы, приняло участие 60 студентов 1-2 курсов. При этом в экспериментальной группе было проведено целостное формирующее исследование, включающее три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Формирующее исследование проводилось на протяжении трех первых семестров и включало срезовые исследования, выполняемые в конце каждого из семестров.

Первый срез, направленный на диагностику исходного состояния сформированности студентов-психологов как субъектов мотивационной сферы учебно-профессиональной деятельности в вузе, был выполнен в сентябре 2007 года. Обработка результатов, выполненная с помощью статистического

пакета STADIA, не выявила статистически значимых различий в результатах, полученных в экспериментальной и контрольной группах. Основное количество студентов, как в экспериментальной, так и в контрольной группах имело 0 или 1 уровень в развитии субъекта.

Второй диагностический срез (после I-го семестра) выявил, что по-прежнему основное количество учащихся имеют 0 и 1 уровень в развитии субъекта. Однако в экспериментальной группе наметилась тенденция увеличения количества студентов имеющих 1 уровень в развитии субъекта. Число таких учащихся возросло на 13%.

Третий срез (после II-го семестра) установил, что в экспериментальной группе усиливается тенденция уменьшения количества студентов с 0 уровнем развития субъекта. По сравнению с первым срезом число таких студентов уменьшилось с 60% до 27%. Одновременно с этим увеличилось на 20% количество учащихся, имеющих 2 уровень развития субъекта. При этом в контрольной группе распределение учащихся по уровням сформированности субъекта практически осталось прежним.

Четвертый диагностический срез, выполненный после III-го семестра в экспериментальном обучении, установил статистически значимые различия в результатах, полученных в экспериментальной и контрольной группах. Изменения, произошедшие в данных экспериментальной группы

затронули все уровни сформированности студентов-психологов как субъектов мотивационной сферы учебно-профессиональной деятельности в вузе. Важно отметить, что появилось 10% студентов с высшим уровнем сформированности данного субъекта. При этом только у 3% учащихся в экспериментальной группе установлен 0-й уровень сформированности субъекта.

Таким образом, полученные результаты подтвердили влияние на становление студентов-психологов как субъектов мотивационной сферы учебно-профессиональной деятельности в вузе комплекса психолого-педагогических условий, определенных в данном исследовании.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2007.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 2003.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998.
5. Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога / Под. ред. В.Э. Чудновского. М.: ПИ РАО, 2008.
6. Булгаков А.В. Психологические аспекты профессиональной подготовки бакалавров социальной работы // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». №2. Т.2. 2010. С. 116-119.

УДК 159.9:37. 015.3

Савченко Т.А.

Северо-восточный государственный университет (г. Магадан)

МОДЕЛЬ «ЕСТЕСТВЕННОГО» И «СВОБОДНОГО» ВОСПИТАНИЯ Ж.-Ж. РУССО*

Аннотация: В статье системно раскрывается концепция «естественного» и «свободного» воспитания Ж.-Ж. Руссо: цели и задачи воспитания, основные идеи и направления, принципы и методы. Основными принципами педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо выступают: гуманизм, изоляционизм, естественность (открытость), эволюционность (последовательность и постепенность), полез-

ность и доступность. Основное условие правильного развития ребёнка - самостоятельное накопление личного опыта через наблюдение и деятельность, анализ и синтез, упражнения. Первым и естественным субъектом его социализации и воспитания является семья.

Ключевые слова: воспитание, свобода, «новый» человек, модель, гармония, природа, общество, семья, детство, личность.

* © Савченко Т.А.

T. Savchenko

North-East State University (Magadan)

THE MODEL OF "NATURAL" AND
"FREE" EDUCATION BY J-JACQUES
ROUSSEAU

Abstract. The article systematically reveals the concept of "natural" and "free" education by J-J. Rousseau, its aims, purposes, the main ideas, directions, principles and methods. The basic principles of Rousseau's pedagogical concept are humanism, isolation, naturalness (openness), evolutionism (consistency and gradualness), usefulness and availability. The main condition of child's correct development is independent self-acquisition of personal experience through observation and activity, analysis, synthesis and exercises. The first and natural subject of child's socialization and education is his (her) family.

Key words: education, freedom, "new type" person, model, harmony, nature, society, family, childhood, personality

По совету Д. Дидро Жан-Жак Руссо (1712-1778 гг.) написал трактат, где поставил вопрос: **Способствовало ли возрождение наук и искусств улучшению нравов?** (1749 г.). В нём философ выступил с гневным протестом против существующих феодальных устоев и порядков, которые позволяют одним людям угнетать других, создавать условия для образования и просвещения избранным, держа в «темноте» и невежестве большинство населения. Негативные последствия цивилизации привели к извращению изначальной альтруистической природы человека, разрушили его добродетельные инстинкты и нравы. В центре учения Ж.-Ж. Руссо – естественный, природный человек, который рождается совершенным, но которого «уродуют» общественные условия [6, 214; 13, 202-203].

Человек рождается добрым: в нём нет никакой испорченности, «ни одного порока»; его первые «природные движения» всегда «правдивы», он не умеет лгать. Человек имеет право на свободу, счастье и любовь. Разумеется, Ж.-Ж. Руссо отводил воспитанию значимую роль в развитии человеческих добродетелей, но вместе с тем отмечал неблаготворное, иногда – губительное, влияние общества на формирующуюся личность. Тем самым ставилась под сомнение полезность общественного воспитания в связи с тем, что в обществе есть угнетённые и угнетатели, преобладает аморальная среда [11, т. 1, с. 9, 244, 247-248; 9, с. 195, 232, 275].

Он утверждал, что человек рождается,

создан и должен развиваться на началах природной гармонии, но общество разрушает эту первооснову, часто делает его несчастным. Корень всех бед – в наличии и распространении крупной частной собственности. Необходимы такие реформы, которые бы способствовали ликвидации крупной собственности, (оставив при этом среднюю и мелкую), установлению равноправия среди граждан. Вследствие этого будут созданы условия для всеобщего экономического и социального равенства, исчезнет возможность эксплуатации человека человеком, будет ликвидирована социально-экономическая почва для вражды между людьми, для зависти, злобы и т.д. [5, с. 124-125; 11, т. 1, с. 219, 259].

Новое общество образуют «новые люди» – свободные и раскрепощённые. Радикальное переустройство общественных отношений на гуманистических основах Руссо связывал с воспитанием свободной, высоконравственной личности. Только у свободных народов существует подлинно гражданское воспитание. Философские и социально-политические взгляды определили педагогические взгляды Ж.-Ж. Руссо, в основе которых лежит идея естественного права человека на свободу, равенство и любовь. Он выдвигал идею естественной свободы и равенства всех людей. Через воспитание таких людей он надеялся коренным образом изменить государственное и общественное устройство, создать достойную жизнь для каждого [11, т. 2, с. 109-110, 118, 123-124, 131-132, 142-146, 157; 9, с. 196; 3, с. 188].

Системно педагогические идеи французского просветителя изложены им в романе «Эмиль, или о воспитании» (1762 г.), который, по его собственным словам, является «грёзами мечтателя», ибо существуют внешние причины, которые «не в нашей власти». С точки зрения философа, общество калечит великолепную природу ребёнка, следовательно, его нужно изолировать от него. Единственным «местом», где он может свободно развиваться, является природа: в естественных условиях, гармонично развиваясь, человек освобождается от всех негативных качеств, присущих обществу. Воспитанная в таких условиях «новая порода» людей возьмёт на себя миссию улучшения человеческой жизни в целом. Структурная форма модели «свободного» воспитания – треугольник: ребёнок (Эмиль), природа и воспитатель (Ж.-Ж. Руссо). У человечества – своё место в общем порядке Вселенной, у детства – тоже своё – в общем порядке человеческой жизни:

в человеке нужно рассматривать человека, в ребёнке – ребёнка. Поэтому «дайте детству созреть в детях»: прежде чем стать взрослым, ребёнку необходимо детство. Всё, «чего мы не имеем при рождении и без чего мы не можем обойтись, ставши взрослыми, даётся нам воспитанием», с точки зрения педагога.

Целью концепции Руссо является воспитание «свободного человека». Основными принципами педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо выступают: гуманизм, изоляционизм, естественность (открытость), эволюционность (последовательность и постепенность), полезность и доступность. Основное условие правильного развития ребёнка – самостоятельное накопление личного опыта через наблюдение и деятельность, анализ и синтез, упражнения. Исследовательский метод им ставится во главу угла, так как он наиболее соответствует любознательной природе человека, стимулируя и мотивируя его познавательную активность [11, т. 1, с. 25, 57, 98, 264; 9, с. 202, 224, 235, 282; 13, с. 204, 212, 214].

Герой названного романа – Эмиль – сирота, который помещается в естественные природные условия, вместе со своим наставником – воспитателем, в изоляции от общества (в течение 25 лет), что и обеспечивает «свободное воспитание» ребёнка. Главное и естественное (Богом данное) право человека – свобода, и потому воспитание должно формировать свободную личность. Главное искусство наставника – ничего не навязывать ребёнку, не заставлять, а тем более – не приуждать его что-то делать против желания и воли ребёнка. Природа детства сама делает то, что необходимо: дайте ребёнку заниматься тем, чем он хочет, и этот прекрасный «цветок» распустится в нужное время, в необходимом и индивидуальном качестве [11, т. 1, с. 45, 49, 395].

Первым и естественным субъектом его социализации и воспитания является семья. Мать более чем кто-либо ответственна за первоначальный период детства. Педагог разводит воспитательные функции родителей: мать – кормилица, а отец – духовный наставник. Он выполняет триединую задачу: роду человеческому дать людей, социуму – общественных людей, государству – граждан. Всякий человек, который «может это выполнять и не делает этого», виновен. Ничто не избавляет отца от этого долга, хотя даже отец «не имеет права приказывать ребёнку то, что ему ни на что не нужно». Эту позицию философ вводит в абсолют: «Никогда не приказывайте

ему – ничего на свете, решительно ничего!». Порой его советы могут выглядеть даже абсурдными: «Поступайте противно обычаю, и вы почти всегда будете поступать хорошо» [6, с. 217; 9, с. 233].

Естественное воспитание учитывает склонности и потребности ребёнка, но при этом не упускается из виду необходимость подготовки его к общественным обязанностям. Внутренней мотивацией этого процесса становится стремление ребёнка к самосовершенствованию [11, т. 1, с. 83; 9, с. 197]. Истинная мудрость воспитания «заключается в ограничении избытка желаний сравнительно со способностями и восстановление совершенного равновесия между силами и волею...». Чем ближе человек «остаётся к своему естественному состоянию», тем менее «разницы между его способностями и его желаниями», и «тем, следовательно, менее удалён он от счастья». Счастье «естественного человека» так же просто, как и его жизнь: «оно состоит в отсутствии страдания; здоровье, свобода, достаток в необходимом – вот в чём оно заключается» [11, т. 1, с. 79, 84, 87, 203, 395, 490].

Воспитание ребёнка определялось Руссо (как и Я.А. Коменским, и Д. Локком) по трём основным направлениям – физическое, умственное и нравственное во взаимосвязи и взаимозависимости. Существенное развитие получают в его концепции **трудовое воспитание, вопросы общечеловеческого, гражданско-воспитания и полового воспитания**. Именно в труде он видел генеральный путь достижения человеком свободы. Ввиду общественного разделения труда каждый человек выполняет работу, полезную для общества, обеспечивая себе относительную свободу. Поэтому каждый человек обязан трудиться (кроме детей, стариков и больных): бедный человек, или богатый, – если он не работает, он «есть плут». Труд – основа нравственного воспитания, построения нормальных человеческих отношений в обществе, источник радости и удовлетворения потребностей. Он является главным средством самоутверждения и самореализации личности. Этим педагогическая концепция Ж.-Ж. Руссо принципиально отличается от концепции Д. Локка. Выбор профессии, подготовка к самостоятельной трудовой деятельности в концепции Руссо может рассматриваться как одна из главных задач для оптимального вхождения человека в систему общественных и производственных отношений [11, т. 1, с. 227; 6, с. 216, 265-269; 13, с. 226-232].

Нравственное воспитание он определял «главнейшей и первоочередной педагогической задачей»: необходимо сформировать сердце, суждение и ум «именно в том порядке». Согласно высказыванию педагога, оно должно следовать за умственным: «... не спешите делать добро, чтобы помешать возникнуть злу, ибо добро только тогда бывает таковым, когда его освещает разум». Преждевременные попытки к нравственному наставлению, по его мнению, вынуждают ребёнка механически подражать старшим, и, следовательно, лицемерить. Задача нравственного воспитания, по мнению педагога, состоит в предохранении ребёнка от влияния «испорченного» общества, следить за развитием его собственных потребностей и интересов [3, с. 187; 11, т. 1, с. 346; 6, с. 216].

Идеальным для мыслителя был общественный строй, где «все люди равны» и «общее звание их – быть человеком». Задачей образования является не подготовка ребёнка к выполнению определённых социальных ролей, а, прежде всего, помочь ему в становлении как человека. Если это условие будет достигнуто, то человек может выбрать себе любую профессию или занимать любую должность. Руссо отдавал приоритет воспитанию «домашнему» и «частному», но только в том случае, когда оно преследует цели формирования добродетельного человека вообще, а не готовит его к определённому социальному положению в обществе [9, с. 204; 13, с. 205].

Предпочтение (а тем более – противопоставление) **домашнего и частного воспитания общественному** не прогрессивно. Однако следует «понять» и самого философа: главная задача воспитания – сформировать целостного, добродетельного, не испорченного обществом человека. Путей изменения существующего общества, кроме как через воспитание «нового человека», он не видел; следовательно, главное – предохранить ребёнка от негативного влияния этого общества. Однако есть категории объектов социально-педагогической работы, с которыми можно работать только в семейных условиях и «частным» образом, – дети с ограниченными возможностями, например. Но и в этих условиях действие принципа изоляционизма в работе с такими детьми также не допустимо. К тому же, сейчас существуют различные возможности установления контактов с окружающим миром для таких детей, как непосредственных, так и опосредованных.

Главнейшее условие успеха воспитания – в самом наставнике: «...прежде чем вы ос-

мелитесь взяться за формирование человека, вам самим нужно сделаться людьми». Воспитатель должен быть образцом, которому ребёнок будет следовать. Его авторитет «никогда не будет достаточным, если он не основан на уважении к добродетели». Будьте «справедливы, человечны, благотворительны. Творите не одну милостыню, творите дела любви... Любите других, <...> будьте братьями их, и они будут вашими детьми» [11, т. 1, с. 43, 291; 9, с 282]. Здесь философ поднимается до великих гуманистических высот, раскрывающих, на первый взгляд, в абстрактных и кажущихся противоречивыми рассуждениях: «Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы, - тут порабощают саму волю». Слабый и многое не умеющий, мало знающий ребёнок находится «в вашей власти». Оказывая ему помочь, нельзя давать «никаких уступок прихоти», капризам и т. п. Ребёнок будет делать «только то, что хочет»; но он должен «хотеть только того, чего вы от него хотите; он не должен делать ни одного не предусмотренного вами шага; не должен открывать рта, если вы не знаете, что он скажет». Он не должен делать ничего «без ведома и воли наставника» [11, т. 1, с. 405].

Таким образом, многие обвинения Ж.-Ж. Руссо в отношении принижения педагогического влияния воспитателя, его пассивной позиции и т.п. не совсем состоятельны. Эта «свобода», которую получает ребёнок от своего наставника, разрешается и допускается им, так как, всесторонне зная ребёнка и обладая огромным преимуществом перед ним «во всех отношениях», воспитатель создаёт такой потенциальной силы педагогическое влияние на ребёнка, что он добровольно (свободно) следует за ним, полагая, что это его собственное желание, или, в крайнем случае, – это совместное добровольное сотрудничество. «Старайтесь убедить ваших воспитанников, что повиновение есть долг», – писал педагог [11, т. 1, с. 65; 9, с. 216, 230].

На наш взгляд, это обстоятельство имеет весьма важное значение для теории и практики педагогики: достижение достаточно высокой степени свободы ребёнка и самого воспитателя возможно при одном условии – добродорядочности и высокой профессиональной компетенции, мастерства педагога. Следуя этой установке, будущий специалист – студент вуза – обретает для себя будущую свободу, а, следовательно, «делает» и свою счастливую судьбу. Таким образом, одним из основных факторов обретения человеком сво-

боды является достижение им высокого профессионализма и компетентности.

Магистральное направление в воспитании Эмиля – практический опыт. Ж.-Ж. Руссо неустанно повторял: «... облекайте все ваши уроки молодым людям в форму поступков, а не речей; пусть они не учат по книгам того, чему может научить их опыт» [9, с. 232, 259, 221, 264, 266]. Следует учить не искусству говорить правильные вещи, а упражнять их в ежедневных конкретных делах и поступках. Восходя к началу вещей, воспитанник освобождается от эмоций. Разум освещает поиск истины: от изучения природы «нетрудно было подняться до вопроса о Творце». «Религия сердца» окончательно укрепляет его, и свой истинный интерес Эмиль видит в том, чтобы «быть добрым, делать добро вдали от людских взоров и без принуждения со стороны законов, быть справедливым перед Богом и собою, исполнять долг, даже жертвуя жизнью» [9, с. 232, 259, 221, 264, 266].

Педагогическая концепция Ж.-Ж. Руссо – это теоретическая, умозрительно построенная схема. Однако главный её недостаток состоит не в её абстрактности. Теория во многом и рождается на этом уровне, отталкиваясь от «живого созерцания». Основной недостаток концепции «естественного» и «свободного» воспитания состоит в её огромной внутренней противоречивости [7, ч. 2, с. 29-31].

Всё, чего мы не имеем от рождения и без чего не можем обойтись, ставши взрослыми, дано нам воспитанием, считал Ж.-Ж. Руссо. Оно даётся природой, людьми, вещами. Со стороны природы, воспитание от нас не зависит; со стороны вещей – отчасти, со стороны людей, – здесь мы «господа». И он заключает: почти невозможно, чтобы воспитание было успешным, так как совпадение вещей, необходимое для этого, не зависит от человека, т.е. воспитание не может быть целенаправленным и управляемым, и оно теряет, таким образом, свою сущностную природу и назначение [11, т. 1, с. 267; 9, с. 202-203; 6, с. 215; 13, с. 204].

Человеку, считал Руссо, дано следовать природе или идти ей наперекор; такая свобода – благо и источник несчастий. А. Дистервег требовал от педагога тщательного наблюдения за ребёнком, глубокого знания и строжайшего соблюдения законов его развития. Принцип природосообразности «вечен и неизменен, как неизменны назначение и природа человечества». Незнание этих законов является, по его словам, педагогическим неведением, нежелание их изучать – педаго-

гическим невежеством, а нежелание с ними считаться – педагогическим варварством (безумием). Принцип природосообразности выступает главным критерием гуманности и истинности педагогических теорий и систем. Рассматривая на теоретическом уровне взаимосвязь и взаимодействие принципов природосообразности и культурообразности (они должны «работать» в гармонии, помогая друг другу), А. Дистервег пришёл к выводу: в случае возникновения конфликта между ними принцип культурообразности должен подчиниться природосообразности и служить ему как «более высокому принципу» [10, с. 170-176; 4, с. 221, 223, 231, 234].

Провозглашая принцип природосообразности основополагающим в воспитании, обеспечивающим естественный ход развития ребёнка и способствующим «свободному» воспитанию, педагог, с одной стороны, продвинул его теоретическую разработку, а с другой стороны – допустил естественную погрешность в контексте «естественного» воспитания, сделав акцент на определяющем влиянии природного фактора в развитии ребёнка.

Справедливо критикуя негативное влияние социума, ведущее к деформации естественной красоты и доброты ребёнка, педагог не видел иного выхода, как поместить Эмиля в условия естественного, природного окружения: готовясь к жизни в обществе, ребёнок изолируется от него. Главным фактором воспитания Руссо определяет природу. Воспитателю отводится «косвенная функция». С другой стороны, этим резко ограничиваются возможности его всестороннего развития: личность развивается в деятельности и обществе; если эти возможности ограничиваются, в основном, контактами ребёнка с природой, воспитателем и самим собой, то процесс его развития затормаживается и деформируется. Не сумев соединить личный опыт ребёнка с опытом, накопленным обществом, педагог тем самым резко ограничил возможности его развития, и в этом трагизм его концепции.

Философ видел корень всех зол человеческих в крупной частной собственности, которую предлагал ликвидировать, разделив её поровну и оставив только среднюю и мелкую собственность. Тем самым сохранилась «питательная среда» к возрождению крупной собственности, и предложение Ж.-Ж. Руссо, таким образом, «отбрасывало» общество в развитии на многие десятилетия [5, с. 126].

Провозглашая целью воспитания «свободную личность», педагог резко ограничил это в отношении воспитания женщины:

её предназначение – вести дом, воспитывать детей, быть женой, выполнять «все капризы и прихоти мужа». Первое и самое важное качество женщины – кротость. Она настолько не свободна, что, если у неё иная вера, чем у мужа, то она должна её изменить. Провозглашавшая «свободное» развитие для мужчин, он, в то же время, резко ограничивал права женщины на личную свободу, образование, вплоть до принятия религии мужа. Согласно Руссо, главная естественная обязанность женщин – нравиться мужчинам, делать их жизнь приятной, быть «кроткой и умело вести хозяйство». Воспитание и образование необходимо ей в той мере, в кой она призвана исполнять свои роли. В вопросе о положении женщины в обществе Ж.-Ж. Руссо остался «сыном своего времени». Он считал, что оба пола обладают одинаковыми способностями, но не в равной мере, а потому они должны быть воспитаны не одинаково, в разных учреждениях (коллежах и монастырях) – хотя и называл монастыри «школами кокетства» – и разными методами [11, т. 1, с. 15, 70, 433, 440, 449, 475, 500; 6, с. 219].

Главное социально-педагогическое противоречие концепции Руссо, на наш взгляд, состоит в том, что «естественное» и «свободное» воспитание должно готовить ребёнка к вхождению в систему общественных отношений и выполнению гражданских обязанностей вне взаимодействия с этими отношениями и реальной общественной жизнью. Изолированное от общества и жизни воспитание не может эффективно выполнять своей социализирующую функции. Изолируя Эмиля от общества, педагог резко суживал его личностное образовательное пространство, входя тем самым в главное противоречие собственной концепции: искренне восхищаясь природой и потенциальными возможностями ребёнка, провозглашав его как личность и всеми силами стремясь создать (смоделировать) самые благоприятные возможности для его всестороннего развития, он создал концепцию, не открывающую ребёнку такой возможности и даже тормозящую его социальное развитие.

С нашей точки зрения, философ игнорировал одну из центральных закономерностей социально-педагогического процесса: чем шире и содержательнее круг общения ребёнка, чем разнообразнее и педагогически целесообразнее организована его деятельность, тем благоприятнее возможности для личностного роста ребёнка и процесса его социализации. Чем более «деловые» и многосторонние организуются личностные взаимосвязи

ребёнка с государственной и общественной жизнью, чем более полнокровно и правдоподобно они моделируются в социально-педагогическом процессе, тем более благоприятные создаются условия для его социализации в процессе социального воспитания.

В предлагаемом подходе Ж.-Ж. Руссо резко ограничивается (практически ликвидируется) возможность влияния на демократизацию и гуманизацию общества с помощью социального воспитания. Более того, педагог отмечал, что, хотя Эмиль «не уважает людей», но он «не станет выказывать презрения к ним, потому что жалеет и соболезнует им»; что он не любит спорить или противоречить; «он также не льстец и не угодник; он высказывает своё мнение, не отрицая ничьих других, потому что выше всего любит свободу, а откровенность – одно из лучших её прав»; что Эмиль «любит людей» и т. д. [11, т. 1, с. 407, 409].

Однако, при всех этих противоречиях и некоторой нелогичности, произведения Ж.-Ж. Руссо сыграли выдающуюся роль в развитии теории и практики воспитания и образования. Его влияние чувствуется в концепциях и теориях многих известных педагогов. Впервые, мощную социально-педагогическую окраску его концепции «естественного» и «свободного» воспитания придаёт органическая и неразрывная взаимосвязь его социальных идей с педагогикой и воспитанием, которые определялись им как главные средства разрешения всех социальных противоречий и напряжений современного ему общества. Он провозгласил ведущую роль воспитания в становлении и развитии личности, в процессе её социализации: оно должно дать «новых» людей и граждан.

Педагог провозгласил принцип единства воздействия и взаимодействия всех субъектов социального воспитания (природа, вещи, люди). Если нет единства и гармонии в этом, то человек будет дурно воспитан и, если есть, – наоборот – он будет «живь правильно». Руссо не указывал, кто должен обеспечивать это взаимодействие субъектов социального воспитания, при каких социально-экономических и общественно-политических условиях достигается их оптимизация и гармонизация, но им был обозначен сам принцип эффективного социального воспитания.

Согласившись с Эразмом Роттердамским, который утверждал, что воспитание не есть нечто случайное и необязательное, а, будучи формой и средством развития человека, становится фактором, без которого человек

разумный не возможен сам по себе, что детство человека есть решающий фактор для его развития и совершенствования, Ж.-Ж. Руссо также провозгласил, что у человека в процессе его социализации существует особый период – детство, имеющий свои цели и задачи, свой особый социальный статус, во многом определяющий судьбу человека и общества. Он писал: прежде, чем стать взрослым, человеку дано детство; уважайте детство «и не торопитесь судить о нём ни в хорошую, ни в дурную сторону» [11, т. 1, с. 91, 113; 9, с. 241].

Руссо был противником всякого насилия над ребёнком и предлагал в воспитании «метод естественных последствий» как ведущий: «Неугомонный ребёнок портит всё, до чего не дотронется. Вы не должны сердиться: удалите только с глаз долой всё, что он может испортить. Он ломает свою мебель – не торопитесь заменить её новой: дайте ему почувствовать вред лишения. Он бьёт окна в своей комнате: пусть на него ночь и день дует ветер – не бойтесь, что он получит насморк: лучше ему быть с насморком, чем сумасбродом. Никогда не жалуйтесь на неудобства, которые он вам причиняет, но постарайтесь, чтобы он первый почувствовал их». Если же Вы «велите вставить новые стёкла», а ребёнок продолжает буйствовать, «заприте его в темноту, в комнату без окна». Он вынужден будет дать вам обязательство «не быть стёкол». Вы радостно обнимаете его, освобождаете: между вами достигнуто «соглашение», священное и нерушимое, «как если бы оно было скреплено клятвой» [11, т. 1, с. 95, 104; 9, с. 237; 13, с. 215-216].

Наконец, именно Ж.-Ж. Руссо так убедительно и аргументированно утверждал, что ребёнок – это личность, маленькая, не очень много знающая и умеющая, но личность; ребёнок – это человечек, требующий к себе внимания, уважения и любви со стороны общества и взрослых, с ним нельзя обращаться как с «маленьким взрослым», так как это имеет непредсказуемые негативные последствия не только для ребёнка; если у него не будет неполноценного детства, он не станет нормальным человеком и гражданином – он будет не в состоянии любить родителей, людей, свою родину, самого себя. Поэтому не следует применять никаких физических наказаний, никаких словесных уроков, необходимо опираться только на интерес.

Ж.-Ж. Руссо считается одним из идеологов Французской буржуазной революции: «Мы приближаемся к эпохе кризиса, к веку революций». Он создал принципиально новую парадигму воспитания и тем самым

предвосхитил ею начало революций не только в педагогике. Он выступил за радикальное изменение воспитания, превращение его в естественный, активный, наполненный радостью и оптимизмом процесс. В конце своей жизни он пришёл к выводу: справедливое общественное устройство возможно лишь в условиях народовластия, дающего равное и всеобщее право гражданам на воспитание и образование в «школе республики» [11, т. 1, с. 225; 3, с. 194].

Педагог сформулировал принцип изоляционизма в воспитании и социализации молодых поколений: педагогический процесс изолирован от общества, а общество – от него. Эти социально-педагогические системы оказывались закрытыми по отношению друг к другу, что невозможно по их природе и предназначению. С другой стороны, если социально-педагогические системы закрыты, то тем самым, в контексте синергетики, ликвидируется сама возможность развития инновационных процессов, создания новаторских систем и концепций. Таким образом, принцип изоляционизма, как это ни парадоксально, отрицает саму концепцию «свободного воспитания», её инновационность. Следует отметить, что принцип изоляционизма в педагогике существует: недопущения взаимодействия ребёнка с «плохими» взрослыми, «дурным товариществом» и т.п. (Я. Коменский, С. Шацкий, К. Вентцель и др.). Однако здесь Ж.-Ж. Руссо нарушил главную категорию философии и педагогики – меру.

Между тем идеи «естественного» и «свободного воспитания» несут в себе такую привлекательность и магнетизм, содержат в себе иллюзию логической возможности формирования людей «новой породы» – свободных и высоконравственных, – настолько убедительны, что вскоре получили широкое распространение в мире, в том числе и в России, например, в проектах И.И. Бецкого. В Московском государственном областном университете идеи Ж.-Ж. Руссо реализованы в педагогической концепции В.И. Беляева [1], нашли отражение в работах психологов А.В.Булгакова и В.В.Логиновой [2] по формированию цивилизованной личности иностранных студентов в образовательной среде российского вуза.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Беляев В.И. Избранное (работы разных лет): Сборник научных трудов. – М., 2010.
2. Булгаков А.В., Логинова В.В. Психологические особенности и профессионально-личностное становление иностранных студентов в об-

- разовательной среде российского вуза. – М., 2009.
3. Джуринский А.Н. История педагогики: Уч. пос. для ст. педвузов. – М.: Владос, 1999.
4. Дистервег. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956.
5. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Уч. пос. для студ. педвузов/ И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева/ Под ред. З.И. Васильевой. 3-е изд. – М.: Академия, 2006.
6. История педагогики и образования: Уч. пос./ Под ред. А.И. Пискунова. – 2-е изд. – М.: ТЦ Сфера, 2001.
7. История социальной педагогики: Уч. пос. для студ. вузов социального профиля. В 2-х ч./ Под ред. В.И. Беляева. – М.: Изд. РГСУ, 2006.
8. Коменский Я.А. Избранные педагогические произведения/ Под ред. А.И. Пискунова. В 2-х т. – М.: Педагогика, 1982.
9. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие/ Сост. В.М.Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1987.
10. Лордкипанидзе Д. Я.А. Коменский. – М.,1970.
11. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т./ Под ред Г.Н. Джибладзе, сост. А.Н. Джуринский. – М.:Педагогика, 1981.
12. Руссо Ж.-Ж. Трактаты. – М., 1969.
13. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Уч. пос./ Сост. А.И. Пискунов. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1981.

НАШИ АВТОРЫ

Антипина Мария Александровна, аспирант кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; av_bulgakow@mail.ru

Воронцова Олеся Геннадьевна, аспирант кафедры Психологии развития и возрастной психологии Сибирского института права, экономики и управления (г. Иркутск); matakanolesya@mail.ru

Григорьева Светлана Игоревна, старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета; av_bulgakow@mail.ru

Демьянова Анна Вячеславовна, аспирант кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета; e-mail: anhelper@yandex.ru.

Дубиницкая Кристина Александровна, аспирант Московского государственного психолого-педагогического университета; e-mail: melek_85@mail.ru

Жучкова Светлана Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент Московского государственного областного университета; av_bulgakow@mail.ru

Зарипова Лина Зефаровна, ассистент кафедры психологии развития Пермского государственного университета; e-mail: Linochka03@gmail.com

Иванова Ирина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и управления непрерывным педагогическим образованием Калужского государственного педагогического университета им. К.Э. Циолковского; AV_BULGAKOW@mail.ru

Климова Елена Михайловна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета; e-mail: klimova_em@mail.ru

Комарова Алина Игоревна, аспирант Волгоградской академии государственной службы; e-mail: kalinka34@mail.ru

Кривцова Светлана Васильевна, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова; av_bulgakow@mail.ru

Лях Марина Владимировна, ст. преподаватель факультета психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого; av_bulgakow@mail.ru

Орлова Лилия Владиславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Челябинского государственного педагогического университета; e-mail: LVO74@list.ru

Плахотникова Ирина Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; av_bulgakow@mail.ru

Просвиркин Владимир Николаевич, доктор педагогических наук, директор Центра Образования № 1679, лауреат премии Президента РФ, заслуженный учитель РФ, e-mail: info@coe1679.ru

Рябкова Нина Геннадьевна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета (МГОУ); e-mail: av_bulgakow@mail.ru

Савченко Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой социальной педагогики Северо-восточного государственного университета, (г. Магадан), докторант кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета, г. Москва, e-mail: av_bulgakow@mail.ru

Сидячева Наталья Викторовна, доцент кафедры педагогики и психологии Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова; av_bulgakow@mail.ru

Сорокина Ольга Васильевна, аспирант Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (г. Москва); e-mail: sorokindv75@mail.ru

Татаренко Дарья Дмитриевна, аспирант кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail:dariatat@gmail.com

Цветков Андрей Владимирович, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Московского научно-практического центра наркологии, Московский психолого-социальный институт; e-mail: ats1981@gmail.com

Чернышева Наталья Степановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного гуманитарного университета; e-mail: chrnshv@yandex.ru

Шульга Татьяна Ивановна, доктор психологических наук, заведующая кафедрой социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: shulgatatiana@gmail.com

Научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» основан в 1998 году.

Многосерийное издание университета «Вестник МГОУ» включено в перечень ведущих рецензируемых 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 06.07.2007г. (см. Список на сайте ВАК, редакция апреля 2008 г.).

В настоящее время публикуется 10 серий «Вестника МГОУ», все – в рекомендательном списке ВАК (см.: прикреплённый файл на сайте www.mgou.ru).

Для публикации статей в сериях «Вестник МГОУ» необходимо по электронному адресу vest_mgou@mail.ru прислать текст статьи (в формате Microsoft Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, поля 2,5 см со всех сторон, интервал полуторный) вместе со следующей информацией:

а) авторская анкета (отдельный файл):

- фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученье степень и звание, должность и место работы/учебы или соискательства (полное название в именительном падеже, а не аббревиатура);
- адрес (с указанием почтового индекса);
- номера контактных телефонов;
- адрес электронной почты, личный или служебный (обязателен с 25.06.09);
- желаемый месяц публикации.

б) фамилия, имя на английском языке;

в) название статьи на русском и английском языках;

б) аннотация на русском и английском языках (желательно не менее 500 знаков с пробелами). На английском – под заголовком **Abstract**, с указанием места работы на английском языке;

в) ключевые слова на русском и английском языках (примерно 5-7 слов) под заголовком **Key words**;

г) список использованной литературы под заголовком **Список литературы**, оформленный по ГОСТу с указанием авторов всех использованных работ, в т.ч. художественных произведений; при ссылке на их работы и цитировании указываются фамилии авторов (или составителей), год издания, страницы.

Образец оформления статьи

УДК

Фамилия И.О.

Университет или организация

с указанием в скобках города, если он не следует из названия

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ

Аннотация.....

Ключевые слова:.....

И. Фамилия (английский язык)

Наименование учебного заведения на английском языке с указанием в скобках города, если он не следует из названия

ПЕРЕВОД НАЗВАНИЯ СТАТЬИ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Abstract.....

Key words:.....

Текст статьи.....

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Внутритестовые 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. Затекстовые развернутые примечания и ссылки на архивы, коллекции, частные собрания помещают после основного текста статьи и перед списком литературы.

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* статей. Обращаем также внимание на *выверенность* статей в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла в электронном и бумажном варианте!

Форматирование текста:

- запрещены переносы в словах;
- допускается выделение слов полужирным, шрифтом 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 заливые 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.

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, в которой работает рецензент. Кроме того, издательство проводит еще и независимое рецензирование.

В рецензии (отзывае) обязательно раскрывается и конкретизируется исследовательская новизна, научная логика и фундированность наблюдений, оценок, выводов; отмечается научная и практическая значимость статьи. Замечания и предложения рецензента 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. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии серии не публикуются. Авторы получают рецензии с мотивированным отказом в публикации. Автор несет ответственность за точность воспроизведения имен, цитат, формул, цифр. Просим авторов тщательно сверять приводимые данные.

Все статьи проходят проверку в системе «Антиплагиат».

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.

После принятия статьи к публикации все авторы оформляют подписку на журнал в любом почтовом отделении через каталог Агентства «Роспечать»

Подписные индексы на серии «Вестника МГОУ»
в каталоге «Газеты и журналы», 2010, 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» 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!!!**

По финансовым и организационным вопросам публикации статей обращаться в Объединенную редакцию «Вестника МГОУ»: vest_mgou@mail.ru, тел. (495) 723-56-31 (Потапова Ирина Александровна)

Наш адрес: г. Москва, ул. Радио, д.10 а, комн.98

График работы: с 10 до 17 часов, в пятницу - до 16 часов, перерыв с 13 до 14 часов.

Начальник отдела по изданию «Вестника МГОУ» кандидат исторических наук, доцент Абрамов Андрей Вячеславович

Более подробную информацию можно получить на сайте www.mgou.ru

***ВЕСТНИК
Московского государственного
областного университета***

**Серия
«Психологические науки»**

№ 4

Подписано в печать: 01.11.2010.

Формат бумаги 60х86 /₈. Бумага офсетная. Гарнитура «SchoolBook C».

Уч.-изд. л. 9,75. Усл. п. л. 8,75. Тираж 280 экз. Заказ № 326.

**Издательство МГОУ
105005, г. Москва, Радио, д. 10а.
Тел. (495) 723-56-31**