



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 4 (40) / 2017

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН

Основатель

РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ
ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-
ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(295007, Республика Крым, г. Симферополь,
проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по
надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ
(лицензионный договор № 171-03/2014)

Свидетельство о регистрации средства массовой
информации

Серия ПИ № ФС77–61793 от 18.05.2015 г.

Международный стандартный номер серийного
издания ISSN 2409–5591

Подписной индекс 64995

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Юлия Богинская (ответственная за выпуск)
Анна Люликова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Светлана Стряпчая (редактор)
Геннадий Рогачев (компьютерная верстка)
Дизайн: Геннадий Рогачёв,
Екатерина Никадимова,
Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства и типографии:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 8. 11. 2017 г. Выход в свет 23. 11. 2017 г.
Формат 70х100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 17,2. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. № 70. Бесплатно.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент,
идея, композиционное решение этого издания
не могут копироваться или воспроизводиться
в любой форме и любыми способами – ни элек-
тронными, ни фотомеханическими, ни путём
ксерокопирования и записи или компьютерного
архивирования без письменного разрешения
издателя.

© «Гуманитарные науки», 2017



Журнал входит в перечень рецензируемых науч-
ных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируе-
мых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Утверждено решением учёного совета Гуманитарно-
педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени В. И. Вернадского»
в г. Ялте, протокол №4 от 8 ноября 2017 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. – академик, доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте – *главный редактор*.

Аблаев Э. А. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра иностранной филологии и методики преподавания, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Заслуженюк В. С. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Редькина Л. И. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Горбунова Н. В. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Шушара Т. В. – доктор педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Богинская Ю. В. – доктор педагогических наук, доцент, кафедра социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Глузман Н. А. – доктор педагогических наук, профессор, директор Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Гончарова О. Н. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра экономической кибернетики, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Гордиенко Т. П. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой математического моделирования и информационных систем в экономике Высшей школы экономики и бизнеса ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Петрушин В. И. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра психологии, Московский педагогический государственный университет.

Ефимова В. М. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра валеологии и безопасности жизнедеятельности человека, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Якса Н. В. – доктор педагогических наук, кафедра педагогики, профессор, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Игнатенко Н. Я. – доктор педагогических наук, профессор.

Пономарёва Е. Ю. – кандидат психологических наук, профессор, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Чёрный Е. В. – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Дорожкин В. Р. – доктор психологических наук, доцент, кафедра глубинной психологии и психотерапии, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Калина Н. Ф. – доктор психологических наук, профессор, кафедра глубинной психологии и психотерапии, заведующий кафедрой, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Яценко Т. С. – доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Усатенко О. Н. – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Латышева М. А. – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Мартынюк О. Б. – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Люликова А. В. – кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской, украинской филологии и методик преподавания, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте – заместитель главного редактора.

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief.

Ablajev E. A. – Doctor of Pedagogics, Professor, Foreign Philology and Teaching Methods Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Zasluzhenuk V. S. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics and Management of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Redkina L. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics and Management of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogical Excellence of Primary School and Pre-School Teachers Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Shushara T. V. – Doctor of Pedagogics, Assistant Professor, Pedagogics and Management of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Boginskaya I. V. – Doctor of Pedagogics, Assistant Professor, the Social and Educational Technology and Pedagogy of Deviant Behavior Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gluzman N. A. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Yevpatoriya Institute of Social Sciences (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Goncharova O. N. – Doctor of Pedagogics, Professor, Economical Cybernetics Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Mathematic Modelling and Information Systems in Economy of Higher School of Economics and Business of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Psychology Department, Moscow Pedagogic State University.

Efimova V. M. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of Valeology and Life Safety

Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Yaksa N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Ignatenko N. J. – Doctor of Pedagogics, Professor.

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Psychology Department, Deputy Director of Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Assistant Professor, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Dorozhkin V. R. – Doctor of Psychology, Assistant Professor, Depth Psychology and Psychotherapy Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Depth Psychology and Psychotherapy Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Yatsenko T. S. – Doctor of Psychology, Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Usatenko O. N. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Latysheva M. A. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Martynyuk O. B. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Liulikova A. V. – Candidate of Philology, Assistant Professor, Russian and Ukrainian Philology and Teaching Methods Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta – deputy editor-in-chief.

Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	
<i>ГЛУЗМАН А. В.</i>	
Роль психологии в жизни человека и общества.....	8
ПСИХОЛОГИЯ: ТЕОРИЯ. ОПЫТ. ПЕРСПЕКТИВЫ	
<i>ЧЕРНЫЙ Е. В.</i>	
Психологическая культура гуманизации образования.....	11
<i>МИКЛЯЕВА А. В.</i>	
Характеристика жизненной перспективы студентов с признаками личностного инфантилизма.....	18
<i>ПОНОМАРЕВА Е. Ю.</i>	
Социально-психологические проблемы профессиональной подготовки практических психологов.....	24
<i>АНДРЕЕВ А. С.</i>	
Психология и психотерапия: от прошлого к будущему.....	30
<i>АРТЕМЬЕВА Т. В.</i>	
Контент-анализ представлений младших школьников о смешном (на материале личного опыта).....	36
<i>ЛУЧИНКИНА А. И., ЛУЧИНКИНА И. С.</i>	
Методологические проблемы исследования коммуникативного поведения пользователей в Интернет-пространстве.....	42
<i>УСАТЕНКО О. Н.</i>	
Научная школа академика Т. С. Яценко: достижения и перспективы.....	46
ИННОВАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА	
<i>ДОЛГАНИНА В. В.</i>	
Теоретический анализ использова-	
ния элементов арт-терапии в работе с застенчивыми детьми младшего школьного возраста.....	55
<i>БОГАТЫРЕВА Ю. И., СОЛОМАТОВА В. В., ЦАРАНОВСКАЯ Ю. В.</i>	
Психолого-педагогические аспекты обучения пожилых людей использованию электронных государственных и муниципальных услуг.....	63
<i>ГАНЗИН И. В.</i>	
Когнитивно-поведенческая терапия обсессивно-компульсивных расстройств.....	68
<i>ГРИГОРЬЕВ Г. П.</i>	
«Языковая личность» в поэтическом творчестве.....	72
<i>СЕВРЮКОВА Т. А., КОВАЛЕВА О. Л., ДЕРЕВЯНКО Ю. П.</i>	
Теоретические основы изучения саморегуляции как условие развития временной перспективы студентов средствами бос-тренинга	81
<i>БЫКОВА Е. А.</i>	
Проблема формирования инновационной деятельности обучающихся.....	87
<i>СУЛТАНОВА И. В.</i>	
Характеристика структурных компонентов готовности будущих психологов к психокоррекционной деятельности с детьми.....	92
<i>СТАРОВОЙТОВ А. В.</i>	
Фантомные фигуры семейной системы: возможности идентификации в системно-аналитической арт-терапии.....	97
<i>АРПЕНТЬЕВА М. Р.</i>	
Цифровые беспризорники: потери и приобретения медиатизации образования.....	105



<i>ОВЧАРЕНКО Л. Ю.</i>			
Психологическая защищенность детей и подростков в информаци- онной среде.....	113		
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ			
<i>МАСАЕВА З. В., КАГЕРМАЗОВА Л. Ц.</i>			
Создание безопасного образова-тельного пространства с учетом проявлений посттравма- тического стрессового расстрой- ства в постконфликтном регионе	122		
<i>МУХАМЕТЗЯНОВА Ф. Ш., ТРЕГУБОВА Т. М.</i>			
Формирование толерантной личности в культурно- образовательном пространстве регионов России и за рубежом: роль международных проектов....	126		
<i>СТОЯНОВА Е. И., ЖИВАЕВА Ю. В.</i>			
Психолого-образовательное сопровождение устойчивости жизненного мира студентов с разной степенью готовности к осуществлению выбора.....	132		
<i>ГАВРИЛОВА О. Я.</i>			
Решение конвергентных задач младшими школьниками в условиях варьирования мотивационных установок.....	139		
<i>БОРИСОВА И. В.</i>			
Профессиональные склонности учащихся 9-х классов.....	145		
<i>ВАСИЛЕНКО А. Ю.</i>			
Преобладающие стратегии при эмоциональном выгорании и буллинге в школе: сотрудничество или избегание?....	150		
<i>ЛЕБЕДЕНКО О. А.</i>			
Особенности социального интеллекта младших школьников			
			на этапе перехода в среднее звено школы.....
			155
		<i>ТАРАН И. И., ЕФИМОВА С. В., КЯГО А. А.</i>	
		Исследование профессиональной направленности личности студентов физкультурного вуза и тренеров-преподавателей ДЮСШ	161
		<i>СТЕРХОВ А. А.</i>	
		Психология профессиональной деятельности руководителя общеобразовательной организации.....	165
		НАШИ АВТОРЫ.....	175



Contents

COLUMN OF CHIEF EDITOR	
<i>GLUZMAN A. V.</i>	
The Role of Psychology in Life of Man and Society.....	8
PSYCHOLOGY: THEORY. EXPERIENCE. PROSPECTS	
<i>CHERNIYE E. V.</i>	
Psychological Culture of Humanization of Education.....	11
<i>MIKLYAEVA A. V.</i>	
Characteristics of Students' Life Prospects with Signs of Personal Infantilism.....	18
<i>PONOMAREVA E. Y.</i>	
Social and Psychological Problems of Professional Training of Practical Psychologists.....	24
<i>ANDREYEV A. S.</i>	
Psychology and Psychotherapy: from Past to Future.....	30
<i>ARTEMYEVA T. V.</i>	
Content-Analysis of Young Schoolchildren Notion about the Comic (on the Personal Experience Material).....	36
<i>LUCHINKINA A. I., LUCHINKINA I. S.</i>	
Methodological Problems of Investigating the Communicative Behavior of Users in the Internet Space.....	42
<i>USATENKO O. N.</i>	
Scientific School of Academician T. S. Yatsenko: Achievements and Prospects.....	46
INNOVATIVE AND PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGIES IN PRACTICE OF PSYCHOLOGIST	
<i>DOLGANINA V. V.</i>	
Theoretical Analysis of Use of Art Therapy in Work with Shy Children of Primary School Age.....	55
<i>BOGATYREVA J. I., SOLOMATOVA V. V., SHARANOVSKAYA Y. V.</i>	
Psychological and Pedagogical Aspects of Teaching Elderly People the Use of Electronic State and Municipal Services.....	63
<i>GANZIN I. V.</i>	
Cognitive and Behavioral Therapy of Obsessive and Compulsive disorders.....	68
<i>GRIGORYEV G. P.</i>	
“Language Personality” in Poetic Creativity.....	72
<i>SEVRYUKOVA T. A., KOVALEVA O. L., DEREVJANKO J. P.</i>	
Theoretical Basis for Investigation of Self-Regulation as a Condition of Students' Time Perspective Development by Means of BFB-Training.....	81
<i>BYKOVA E. A.</i>	
The Problem of Formation of Students' Innovative Activity.....	87
<i>SULTANOVA I. V.</i>	
Characteristics of Structural Components of Readiness of Future Psychologists for Corrective Activity with Children.....	92
<i>STAROVOYTOV A. V.</i>	
Phantom Figures of Family System: Possibility of Identification in Systemic and Analytical Art Therapy.....	97
<i>ARPENTIEVA M. R.</i>	
Digital Homeless Children: Losses and Acquisitions of Media Education.....	105
<i>OVCHARENKO L. Y.</i>	
Psychological Protection of Children and Adolescents in Information Environment.....	113

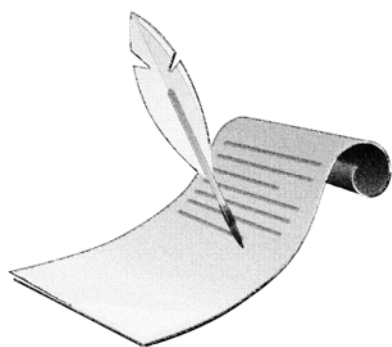


PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT	
<p><i>MAZAEVA Z. V., KAGERMAZOVA L. C.</i> Creating Safe Educational Space with Considering the Manifestations of Post-Traumatic Stress Disorder at Post-Conflict Region.....</p>	122
<p><i>MUKHAMETZYANOVA F. S., TREGUBOVA T. M.</i> Formation of Tolerant Personality in Cultural and Educational Space of Russian Regions and Abroad: the Role of International Projects.....</p>	126
<p><i>STOYANOVA E. I., ZHIVAEVA J. V.</i> Psychological and Educational Support for the Sustainability of Life World of Students with Varying Degrees of Readiness to Implement the Choice.....</p>	132
<p><i>GAVRILOVA O. Y.</i> Solution of Convergent Tasks by Junior Schoolchildren in Conditions of Varying Motivational Attitudes...</p>	139
<p><i>BORISOVA I. V.</i> Professional Inclinations of 9th Grade Students.....</p>	145
<p><i>VASILENKO A. Y.</i> Prevailing Strategies for Emotional Burnout and Bullying at School: Cooperation or Avoidance?.....</p>	150
<p><i>LEBEDENKO O. A.</i> Features of Social Intelligence of Junior Schoolchildren during the Transition to Middle School Level...</p>	155
<p><i>TARAN I. I., EFIMOVA S. V., CYAGO A. A.</i> Research of Professional Orientation of Students at Sports Higher</p>	161
<p><i>STERKHOV A. A.</i> Psychology of Professional Activity of Head of General Educational Organization.....</p>	165





СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



А. В. Глузман,
главный редактор журнала
«Гуманитарные науки»

РОЛЬ ПСИХОЛОГИИ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

В современном мире, в котором динамично развиваются все сферы жизни общества, неуклонно возрастает актуальность психологии. Знание психологии играет важную роль в жизни общества и человека, делает жизнь ярче, успешнее и счастливее, помогает человеку реализовать свои возможности, лучше познать себя и окружающих, стать увереннее в себе, овладеть на высоком уровне коммуникативными навыками, эффективно решать производственные и личностные проблемы. Хотя психология не является панацеей на все случаи жизни, она позволяет решать многие проблемы и находить ответы на многие вопросы, возникающие в процессе жизнедеятельности.

В последние годы наблюдается активное развитие психологии как науки, академической и прикладной, обусловленное многообразием теоретических и практических задач, встающих перед нею. В нашей стране интерес к психологии огромен, причем практически во всех отраслях современного общества: образовании, политике, медицине, спорте, экологии, искусстве, бизнесе и др.

Основной задачей психологии является изучение законов психической деятельности в ее развитии. В течение последних десятилетий значительно расширились диапазон и направления психологических исследований, появились новые научные психологические дисциплины. Изменился понятийный аппарат психологической науки, разрабатываются новые парадигмы, выдвигаются новые гипотезы и концепции; психология, как теоретическая, так и практическая, непрерывно обогащается новыми эмпирическими данными, полученными в результате многочисленных научных



исследований. В настоящее время возрастает потребность в дальнейшей (и более глубокой) разработке методологических проблем психологической науки и ее общей теории.

Предмет изучения, область явлений, изучаемых психологией, огромна. Она охватывает процессы, состояния и свойства человека, имеющие разную степень сложности, – от элементарного различения отдельных признаков объекта, воздействующего на органы чувств, до борьбы мотивов личности. Одни из этих явлений и процессов достаточно хорошо изучены, другие лишь находятся на этапе исследования. При этом важным является не простое обобщенное абстрактное описание изучаемых проблем, а сопоставление и интеграция накапливаемых знаний, их систематизация. Конечная цель – раскрыть сущность изучаемых процессов и явлений. В этой связи возникает ряд проблем методологического характера.

В познании сущности психических процессов и явлений учёные определили базовые категории психологической науки: категория деятельности, категория отражения, категория личности, категория общения, такие понятия, как «социальное» и «биологическое», определили их системную взаимосвязь. На протяжении многих десятилетий психология была преимущественно теоретической наукой. В настоящее время ее роль в жизни общества и человека существенно изменилась. Она становится областью особой профессиональной практической деятельности в системе образования, медицине, в бизнесе, государственном управлении, политике, культуре, спорте и др. Решение практических (прикладных) задач существенно изменяет и условия развития теории психологической науки. Задачи, решение которых требует наличия психологической компетентности, возникают в той или иной форме во всех сферах жизни общества и человека. Возрастает роль так называемого «человеческого фактора» – широкого спектра социально-психологических, психологических и психофизиологических свойств, которыми обладают люди и которые так или иначе проявляются в их конкретной деятельности.

Осознание обществом роли практических (прикладных) задач, решаемых психологической наукой, привело к созданию психологической службы в образовательной сфере. В настоящее время такая служба находится на стадии ее оформления и развития и призвана стать связующим звеном между наукой и практическим применением ее результатов.

От того, какое место отводится психологии в системе наук, во многом зависит понимание возможностей использования психологических данных. Важнейшая функция психологии в общей системе научного знания состоит в том, что она, синтезируя достижения ряда других областей научного знания, выполняет функцию интегратора большинства научных дисциплин, объектом исследования которых является человек. В настоящее время наиболее общепринятой считается нелинейная классификация, предложенная академиком Б. М. Кедровым. Она отражает многоплановость связей между науками, обусловленных их предметной близостью. Предложенная схема имеет форму треугольника, вершины которого представляют науки естественные, социальные и философские. Такое положение обусловлено реальной близостью предмета и метода каждой из этих основных групп наук с предметом и методом психологии, ориентированным в зависимости от поставленной задачи в сторону одной из вершин треугольника.

Основной задачей психологии является изучение законов психической деятельности в ее развитии. Эти законы раскрывают, как объективный мир отражается человеком, как в силу этого регулируются его действия, развивается психическая деятельность и формируются психические свойства личности. Психика – отражение объективной действительности, а поэтому изучение психологических законов означает, прежде всего, установление зависимости психических явлений от объективных условий жизни и деятельности человека. В то же время любая деятельность человека закономерно зависит не только от объективных условий жизни, но и от соотношения их с субъективными моментами.



Важное значение для психологии имеет ее связь с общественными науками. Исследование процессов и явлений, изучаемых историей, искусствоведением, социологией, экономикой, юридической и другими общественными науками, приводит к постановке психологических проблем. Социальные процессы и явления не могут быть полно раскрыты без привлечения знаний о механизмах индивидуального и группового поведения людей, закономерностях формирования стереотипов поведения, привычек, социальных установок и ориентаций, без изучения настроений, чувств, психологического климата, без исследования психологических свойств и особенностей личности, ее способностей, мотивов, характера, межличностных отношений и т. д. В исследованиях социальных процессов и явлений возникает необходимость учета психологических факторов. Психологические факторы сами по себе не определяют социальных процессов, и, напротив, сами они могут быть поняты только на основе анализа этих процессов.

Как особо тесную можно отметить взаимосвязь психологии с педагогикой. Здесь особенно наглядно проявляется практическое (прикладное) значение психологии. В том случае, если педагогика не опирается на знания о природе психологических процессов и явлений, она превращается в простой набор педагогических советов и рецептов и перестает быть подлинной наукой, способной оказать эффективную и действенную помощь. В развитии всех областей педагогики возникают проблемы, требующие тщательного психологического исследования. Учет закономерностей протекания психических процессов, динамики формирования знаний, навыков и умений, природы способностей и мотивов, психического развития человека в целом имеет существенное значение для решения фундаментальных педагогических проблем, таких как определение содержания образования на разных ступенях обучения, разработка наиболее эффективных методов обучения и воспитания и т. д.

В настоящее время перед педагогикой, как и перед всей системой отечественного

образования в целом, стоит немало требующих оперативного разрешения проблем. Именно психология призвана определить, каковы возможности и резервы психического развития человека на разных возрастных ступенях и где их границы.

Не менее остро потребность в психологии обнаруживается, когда педагогика обращается к проблемам воспитания. Целью воспитания является формирование личности, соответствующей требованиям развивающегося общества. А достижение этой цели предполагает изучение закономерностей формирования личности: ее направленности, способностей, потребностей, мировоззрения, социальных установок и т. д.

Сказанное выше свидетельствует о том, что современная психология находится на стыке многих наук. Она занимает промежуточное положение между философскими науками, с одной стороны, естественными – с другой, и социальными – с третьей.

Таким образом, роль психологии в жизни человека и общества действительно существенна. Необходимо четко понимать и помнить, что во всех своих связях с другими науками психология сохраняет свой предмет, свои теоретические принципы и свои методы исследования этого предмета. В психологии как особой области знания объединяется целый ряд специальных отраслей, связи между которыми далеко не всегда лежат на поверхности (например, психофизиология и социальная психология). Но, несмотря на свою, порой кажущуюся, «несовместимость», они тем не менее относятся к единой области знания. В конечном итоге их общая задача состоит в изучении сущности одного и того же класса процессов и явлений – психических. Главный объект исследования всей системы психологических дисциплин – человек, его психические процессы, состояния и свойства.





ПСИХОЛОГИЯ: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ



Е. В. Черный

УДК 37.015.31

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*Реакционны
все прогрессы,
если рушится человек.*

А. Вознесенский

Практики школьного, а нередко и высшего образования сетуют на то, что гуманитаризация, а, следовательно, гуманизация образования ведет к вытеснению настоящих знаний, умений и навыков, необходимых современному специалисту. Приходилось слышать и совсем резкие высказывания: мол, разного рода «болтология» бесполезна, лишь отнимает время и препятствует прагматизму, сбивая молодежь с верного пути технократизма и достижения статуса востребованного специалиста в своей отрасли на рынке труда.

В частности, речь идет о таких предметах социально-гуманитарного цикла в высших учебных заведениях, как философия, культурология, логика, политология, социология, религиоведение, история, психология.

Очевидно, критика отчасти уместна, но не потому, что само по себе существование таких предметов бесполезно или, тем более, вредно, а потому, что их содержание и методы не всегда концептуально упорядочены. То есть неясно, зачем они, скажем, программисту, физику-теоретику или экономисту, как он будет их применять в своей профессиональной деятельности? Даже сам этот, казалось бы, вполне естественный вопрос отражает сложившуюся тенденцию к прагматизации образования: в систему образования должно быть включено то, что потом с выгодой реализуется, продается. Человек, таким образом,



воспринимается и позиционируется лишь как объект рыночных отношений.

Несомненно, такой образ вполне соответствует социальным стереотипам успешности, однако человек не всё презентует и выставляет на продажу – кое-что необходимо для внутреннего пользования, например, совесть, интимные чувства, глубокие переживания, некоторые психические состояния...

И его психологический комфорт, личностная гармония не всегда определяются исключительно атрибутами успешности на рынке труда и потребления.

В то же время вопрошение «зачем?» относительно содержания и методов обучения методологически дисциплинирует, поскольку действительно является смыслообразующим и целеполагающим основанием для любой осознанной деятельности, в том числе и образовательной.

Цель статьи – наметить основные задачи, модели и формы гуманизации образования.

Традиционное разделение образования на гуманитарное, техническое и естественнонаучное можно было бы считать одним из самых вредных анахронизмов, характерных для практики современной школы, в том числе высшей.

Нет сомнений относительно негативной семантической нагруженности понятия «анахронизм» (от греческого *ανα* – обратно, против и *χρονος* – время), трактуемого в современном словаре русского языка как «ошибка против хронологии, отнесение какого-либо события, явления к другому времени; внесение в изображение какой-либо эпохи несвойственных ей черт; пережиток старины» [1, с. 148].

Но насколько верно считать, что это анахронизм? Так ли уж давно появилось это разделение?

Точно не в античный период, когда общим, хотя, вероятно, неосознаваемым методологическим принципом для разнородных философских школ была целостность или нерасчлененность того, что впоследствии было специфицировано в рамках разных наук. Можно назвать такой подход «синкретической» гносео-

логией. В средние века спецификация предметных областей и научных отраслей (так же, кстати, как четкое разделение ремесленных цехов), конечно, продвигалась, хотя и была завуалирована идеологией и практикой богословия как основы целостного подхода. В эпоху Ренессанса требования жизни вынуждали к более глубокому познанию частных и к применению итогов этого познания в области потребления.

С другой стороны, возрождение античных подходов к целостности рождало титанов, стремящихся разобраться во всем, но уже на уровне предметного мира – так возникали идеи, изобретения и инновационные проекты, реализованные позже.

Новое время характеризуется переходом количества в качество: накопленные факты трансформировались в теории, концепции, а на практике – в машины, приспособления, вещи. В период новейшей истории фетишизация потребления определяет спрос на прагматизацию и технологизацию науки, что способствует сокращению дистанции между научными разработками и их внедрением.

Соответствующее таким потребностям образование также должно быть технологичным, направленным на формирование знаний, умений и навыков, позволяющих изобретать, доводить до производства и сбыта товары и услуги.

Таким образом, именно в наше время технология стала самоцелью образования, а затем и науки, вытеснив этику, то есть фильтрацию достижений через «сито» высших ценностей.

Отсюда внедрение в практику таких технологически «совершенных» орудий убийства, как атомная и водородная бомбы, газовые камеры... Этический релятивизм побеждает всегда, если ценностный подход сталкивается со свободным движением научной мысли, востребованной на рынке потребления.

Поиск ответов на вопросы «что есть мир, его явления и закономерности»? переместился в практическую область, и методология тако-



го поиска определяется необходимостью научиться всё лучше и лучше делать вещи, пользующиеся спросом, а также продуцировать идеи, соблазняющие потребителя и тем самым стимулирующие спрос и производство.

Значит, технический и естественнонаучный аспекты образования фактически становятся не просто главными, но единственными с точки зрения практической целесообразности.

В связи с этим и качество образования определяется в зависимости от того, насколько оно приближает получившего его человека к статусу *Homo faber*, успешно конкурирующего на рынке производства и сбыта товаров/услуг.

Гуманитарный аспект образования фактически становится бесполезен, точнее, его полезность определяется той мерой, в которой он может помочь человеку быть конкурентоспособным в обществе производства и потребления.

Однако мы знаем, что успешность далеко не всегда идентична конкурентоспособности или высокому социальному статусу. Страдают и плачут и богатые, и бедные, и образованные, и не очень. Плач и страдания бедных всего лишь более разнообразны, поскольку нищета, болезни, которые можно вылечить, невозможность развивать детей и прочие проблемы материального мира богатыми преодолены (хотя, разумеется, у некоторых есть страх потерять).

Личностные кризисы случаются у разных людей (и далеко не всегда кризисы конструктивно разрешаются улучшением психологического здоровья), а прямой связи с материальным статусом и даже стандартными показателями успешности может и не быть.

Разумеется, если человек с малых лет и до конца своих дней борется за выживание, то его мотивация и социальные установки направлены, в основном, на удовлетворение витальных потребностей, его цели определены и конкретны, а фрустрация не является экзистенциальной, а имеет бытовой характер. Отсутствие смыслов и целей, разрушающая личность пустота («экзистен-

циальный вакуум», «экзистенциальная фрустрация», в терминах В. Франкла) появляются тогда, когда в общей иерархии потребностей актуализируются и не находят удовлетворения потребности более высокого уровня, такие как самоуважение, уважение, принятие и любовь со стороны значимых других, стремление к творчеству, к самореализации.

Именно в плоскости личностного развития, самосовершенствования и гармонизации видится смысл (то есть ответ на вопрос «зачем?») гуманитарного аспекта образования – формирование гуманистических ценностных ориентаций, соответствующих установок, диспозиций и смыслов, способствующих движению личности к психологическому здоровью.

Но не только в рамках отдельных курсов, как бы противопоставляемых естественнонаучному или техническому образованию, а внутри любого курса, в том числе, например, курса математики, биологии, программирования и так далее.

Собственно, именно о таком «сущностном образовании» писал полвека назад А. Маслоу: «...цель образования и предмет обучения – сам человек и цели гуманистические, то есть такие, которые отвечают целям человека, и среди них на первый план выступают «самоактуализация» человека, «вочеловечивание» человека, полное воплощение того, чего может достичь человек как представитель вида, что уже являют собой лучшие представители человечества <...> Если образование будет устремлять человека к осознанию своих высших потребностей, к актуализации их, если оно будет способствовать самоактуализации человека, то очень скоро мы сможем наблюдать расцвет цивилизации нового типа» [2, с. 180; с. 207]. Таким образом, цель гуманизации образования заключается не только в «вочеловечивании» человека», но и в «вочеловечивании» общества.

Концептуальной динамической моделью гуманизации образования могла бы стать определённая последовательность действий, характеризующаяся движением от общего к частному (см. таблицу 1).



Таблица 1

Динамическая модель гуманизации образования

№	Общее содержание этапа	Концептуальная цель	Технологическая цель
1	Определение ценностных оснований и целей содержания гуманитарного аспекта и гуманизации образования в целом	Фиксация общечеловеческих ценностей и выявление совпадающих с ними ценностей конкретной культуры и общества в структуре общего и/или профессионального образования	Обнаружение и разработка методов помощи личности в понимании мира, познании себя и ценностей бытия общечеловеческих, культурных, общественных
2	Моделирование методологических и методических оснований для интеграции гуманитарной проблематики в учебную дисциплину, курс	Соотнесение профессиональной направленности конкретной учебной дисциплины, курса с гуманитарной проблематикой	Поиск и разработка методов формирования профессиональной идентичности в её соотнесенности с личностной идентичностью, а также средств помощи в поиске смысложизненных ориентаций и целей
3	Моделирование личностного потенциала для гармонизации собственной жизни в условиях оптимальной включённости в профессиональную и общественную среду	Развитие рефлексии относительно соотнесения своего жизненного пути (или ожиданий) и профессионального развития с общечеловеческими ценностями, ценностями конкретной культуры и общества, собственными ценностными ориентациями, диспозициями, установками	Помощь личности в формировании собственных способов самопознания, обнаружения смыслов и целей в своей жизни, обучении, работе

Формы такой работы могут быть очень разнообразны, например:

– критический анализ существовавших и существующих в мире систем и методов гуманизации образования и затем осмысленное, точечное внедрение лучших, а главное, ментально не противоречащих нашей культуре и обществу образцов;

– семинары, а ещё лучше тренинги (или иные формы активных методов обучения) по компаративистской культурологии или аксиологии;

– актуализация личностной и профессиональной рефлексии и формирование профессиональной идентичности в рамках специально структурированных тренингов;

– деловые игры по конструированию концептуальных основ и методов гуманизации образования (как для преподавателей гуманитарных, технических и естественнонаучных дисциплин, так и для студентов);

– организация работы студентов по поиску и презентации (публичные выступления, инсценировки, эссе) жизнеописаний людей, пришедших различными путями к личностной гармонии (и, напротив, примеры людей, внешне успешных, но страдающих разными формами дисгармоничности с собой, с миром...);

– организация общения с современниками – гуманистически ориентированными людьми, достигшими вершин профессионализма развития без ущерба для личностного развития и т.д.

В качестве примера предлагаем деловую игру «Цена ошибки», соответствующую второму этапу в динамической модели гуманизации образования (моделирование методологических и методических оснований для интеграции гуманитарной проблематики в учебную дисциплину, курс), а именно достижению концептуальной цели (соотнесение



профессиональной направленности конкретной учебной дисциплины, курса с гуманитарной проблематикой) и технологической цели (поиск и разработка методов формирования профессиональной идентичности в её сопереженности с личностной идентичностью, а также средств помощи в поиске смысло-жизненных ориентаций и целей). Игра проводилась для обучающихся 2-го курса по специальности 15.03.03 «Прикладная механика» (см. приложение).

Таким образом, разделение образования на естественнонаучное и гуманитарное (стереотипное – на уровне ментальности и институциональное – на организационном уровне) неконструктивно и является препятствием как для личностного развития, так и для гуманизации общества. Гораздо более продуктивно включать гуманитарный аспект в каждую учебную дисциплину, гармонизируя, таким образом, не только образование, но и личностное развитие в единой ценностной системе: природа-мир-человек.

Естественнонаучный аспект образования связан с поиском ответов на вопросы «почему?» и «каким образом?», что позволяет более технологически правильно реализовывать профессиональные задачи. Гуманитарный аспект образования связан с поиском ответов на вопрос «зачем?», что способствует более глубокому осознанию ценностно-смыслового компонента профессиональной деятельности и жизни в целом.

Цель гуманизации образования технологически выглядит как организованное в рамках учебного заведения взаимодействие преподавателей и обучающихся, способствующее формированию установок, направленных на обнаружение смыслообразующих оснований профессиональной деятельности и построение путей, позволяющих продвигаться к осмысленности, осознанности и гармоничности бытия.

Задачи гуманитарного образования – исследование, изучение и систематизация способов поиска смыслов и целей (в том числе в историческом плане, в рамках различных философских и религиозных традиций), в

рамках классической и современной философии, постмодернистских течений в науке, литературе, искусстве.

Гуманизация образования должна основываться на предварительном концептуальном и технологическом моделировании содержания, этапности, целей, задач и форм этого процесса. Психологическая культура гуманизации образования проявляется в соответствии целей и задач этого процесса применяемым методам и техникам.

Приложение

Деловая игра «Цена ошибки»

Методология и процедура: участникам дается схема «Учет ошибок конструирования», в соответствии с которой обычно производится анализ конструктивных недостатков и ошибок при конструировании в рамках курса «Прикладная механика». После разделения обучающихся на 3 микрогруппы (по 5-7 человек в каждой) предлагается по этой же схеме, исходя из знаний и опыта, проанализировать:

- а) любые исторические события;
- б) ситуации межгруппового или межличностного общения;
- в) поступки личности.

Каждая микрогруппа (команда) получает следующую **инструкцию:**

Прочитайте следующий текст и сопоставьте с ним возможности переноса технических условий и заданий на иную сферу жизни (в соответствии с командным заданием).

Разновидностью общего метода конструирования на основе аналогов является **метод анализа ошибок**. Одно из основных правил конструирования гласит: «найдите содержащиеся в конструкции недостатки и попытайтесь уменьшить их». При конструировании ошибки неизбежны. Они появляются из-за невнимательности, утомления, недостаточной квалификации проектировщика и по другим причинам. В зависимости от стадии проектирования могут возникать ошибки формообразования, компоновки, кинематической схемы; связанные с назначением материалов, выбором формы базовых деталей; в расчетах



(прочности, жесткости, размерных цепей и др.); сборки, базирования, установки, силовой схемы; эстетического характера и др.

Явные и неявные ошибки. Ошибки могут быть явными (ошибки размеров, недостаточной прочности и др.) и неявными. Явные ошибки менее опасны, поскольку обнаруживаются, как правило, при изготовлении опытного образца. Неявные ошибки могут сказываться на работе в течение всего времени выпуска машины и поэтому более опасны. Скрытые ошибки при функционировании изделия могут ухудшать эксплуатационные показатели (точность, виброустойчивость и др.).

Силовой анализ предполагает изучение цепей, передающих движения от двигателя до исполнительного органа, восприятия нагрузок в разных направлениях, замыкания силовых цепей и др.

Анализ сборки содержит проверку условий сборки зубчатых колес, валов, подшипников, наличия компенсирующих звеньев, размерных цепей, поиск лишних звеньев, места подвода смазочного материала и др.

Анализ условий эксплуатации может содержать поиск ответов на вопросы типа:

- что будет, если температура узла (вала, подшипника) будет расти (уменьшаться)?
- чем воспринимаются рабочие нагрузки?
- что будет, если прекратится подача смазки?
- что будет при износе отдельных элементов, например, уплотнений и т.п.?

Ошибки функционирования.

Ошибки формообразования.

Кинематические ошибки.

Ошибки компоновок.

Нерациональное восприятие нагрузок.

Нерациональные конструкции. Потенциальные ошибки конструирования связаны часто с недостаточным учетом технологичности (технологической рациональности).

Недостатки оформления чертежей. Значительное количество ошибок может быть связано с неправильной постановкой размеров в рабочих чертежах, несогласованностью

характерных размеров сопряженных деталей и с другими причинами.

В итоге, команды представляют свои проекты и обсуждают их.

Вопросы для обсуждения.

1. Сложно ли вам было найти аналогии между технической системой и историческими событиями, системой человеческих отношений, личностью как системой?

2. Есть ли польза от поиска таких аналогий? Что вам дал этот опыт? Для своей профессиональной деятельности? Для жизни вообще?

3. Можете ли вы предложить подобные аналогии между техническими и гуманитарными системами?

Ниже приведен один из получившихся проектов (отредактированный автором настоящей статьи).

Историческое событие: революция 1917 года и её последствия

Недостаточная квалификация проектировщика: Ленин, Троцкий и другие ведущие профессиональные революционеры в значительной степени были теоретиками. Они считали, что их идеологическая схема – коммунизм – это закономерный этап развития человечества, причем, высший этап, неизбежно наступающий после капитализма и империализма. Они полагали, что, в конечном счете, все человечество будет развиваться именно в этом направлении. Но они основывались не на практике, а лишь на идее и мечте. Очевидно, что они ошиблись, так как в настоящее время никакой общемировой тенденции движения к коммунизму не наблюдается. А там и тогда, где и когда коммунизм декларировался как достижение, итоги были или ужасны («культурная революция» времён Мао Цзэдуна в КНР, культ личности Ким Ир Сена в КНДР, «казарменно-аграрный коммунизм» режима «красных кхмеров» Пол Пота и Йенг Сари в «Демократической Кампучии») или бессмысленны, как в Европе.



Недостатки оформления чертежей.

Это был даже не чертёж, а эскиз, отдельные части которого были вообще слабо прорисованы, а кое-где виднелись лакуны. В начале его создания этот эскиз все время трансформировался, а затем стал жёсткой схемой, не отражающей реальную ситуацию. Именно поэтому конструкция, ставшая нежизнеспособной, в конце концов, рухнула.

Явные и неявные ошибки. Явной ошибкой была недооценка человеческой косности, точнее, того факта, что «новый человек», которого они хотели создать, не мог получиться из ничего или из какого-то нового материала. Конечно, идея овладела массами и была массовой вера в светлое будущее, идею всеобщего равенства и братства, был массовый героизм и беззаветная преданность. Но в основе оставался все тот же человек, которому ничто человеческое не чуждо, в том числе, эгоизм, стяжательство, обман, накопительство, зависть, невежество и проч. Иными словами, это была технологическая ошибка, связанная с материаловедением. Материал, который был в наличии, не слишком подходил для создания задуманной конструкции. Они также не учли сопротивления материала как отдельных людей, так и целых групп, а отсюда – гражданская война, саботаж и разруха. Не хватало и технологической рациональности, поэтому стали создаваться **нерациональные конструкции**: военный коммунизм, продразверстка, насильственная коллективизация, жесткое подавление инакомыслящих, концентрационные лагеря и проч. Скрытые **ошибки при функционировании** ухудшали **эксплуатационные показатели** (перманентные локальные кризисы в разных отраслях экономики, дефицит ряда товаров, непроемкий труд, идеологические шатания и в конечном счете размывание и упадок идеи).

Кинематические ошибки связаны с постановкой стратегических и тактических целей, то есть с направлением движения. Поскольку стратегические планы были утопичны, то и тактическая линия партии все время была подвержена тряске и вилянию. Отсюда и знаменитая фраза: «Колебался вместе с линией партии».

Ошибки компоновок касались, в первую очередь, кадровой политики, номенклатурного распределения. «Кадры решают все», но здесь как раз не все было в порядке. Поэтому время от времени происходили «кадровые чистки» в самой жестокой форме. Иногда эти чистки дорого стоили Родине, например, чистки в Красной армии накануне войны.

Нерациональное восприятие нагрузок: считалось, что элементы конструкции (производительные силы, производственные отношения и люди, в них состоящие) выдержат не только любые физические, но и моральные нагрузки, то есть, морально разрушающие нагрузки. Но и этого не произошло – не выдержали.

Силовой анализ показал, что суперцентрализованная экономическая система производства и распределения даёт сбой при передаче управленческих решений, а система тотального планирования работает на самой себя и не имеет ничего общего с реальным потребительским спросом. Это привело к серьёзным проблемам в промышленности, сельском хозяйстве и способствовало непропорциональному развитию сырьевого производства, то есть добычи ископаемых.

Анализ сборки содержит проверку условий политической и экономической интеграции страны. В итоге революции территории, в том числе национальные анклавы, перекраивались по принципу «разделяй и властвуй», т.е. в результате **ошибок формообразования** через определённые интервалы времени стали накапливаться условия для межэтнических, межконфессиональных и межкультурных конфликтов. Впрочем, для их развития существовала и экономическая подоплёка.

Анализ условий эксплуатации экономики и человеческого капитала содержит поиск ответов на вопросы типа:

- что будет, если накал противоречий будет расти?
- как воспринимаются насилие и попрание прав личности, к чему это может привести?
- что будет, если прекратится распределительная система?



• что будет при износе отдельных элементов системы: экономики, идеологии?

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается правильность включения предметов социально-гуманитарного цикла в образовательные программы естественнонаучной и технической направленности и необходимость формирования гуманистических ценностных ориентаций соответствующих установок, диспозиций и смыслов, способствующих движению личности к психологическому здоровью. Представлена динамическая модель гуманизации образования, обозначены возможные формы этой работы, приведена методология и, частично, результат деловой игры.

Ключевые слова: гуманизация образования, этический релятивизм, сущностное образование, вочеловечивание, деловая игра.

SUMMARY

The article substantiates the correctness of the inclusion of the social and humanitarian cycle to the educational programs of the natural science and technical disciplines and also the necessity of the development of humanistic value orientations, appropriate attitudes, dispositions and the meanings that promote an individual to psychological health. There is given a dynamic model of humanization of education, indicated the possible forms of this work. As an example, there is an indicated methodology and, in part, the result of the business game.

Key words: humanization of education, ethical relativism, essential education, hominization, business game.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка. – В 3 т. – М.: Изд.: АСТ. – Т. 1. – 2005. – 360 с.

2. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Издат. группа «Евразия». – 1997. – 430 с.

А. В. Микляева

УДК:159.99

ХАРАКТЕРИСТИКА ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ С ПРИЗНАКАМИ ЛИЧНОСТНОГО ИНФАНТИЛИЗМА

*Публикация подготовлена в рамках
поддержанного РГНФ научного проекта
№16-06-50031.*

Актуальность проблемы личностной инфантилизации современной молодежи и необходимость поиска путей ее преодоления подчеркивается сегодня психологами, педагогами, социологами и представителями других наук [12; 13; 15]. В данной статье проявления личностного инфантилизма анализируются в контексте представлений молодых людей о собственной жизненной перспективе.

Личностный инфантилизм понимается как совокупность различных проявлений социальной незрелости на фоне нормативного уровня психического функционирования человека, маркером которой является разрыв между конструируемым обществом образом социально зрелой личности и поведением человека. Обобщенная характеристика содержания конструкта «личностная зрелость» включает в себя представления об эффективной реализации социальных ролей, характерных для периода взрослости (прежде всего, профессиональных и семейных), постоянном развитии личности в контексте просоциальных ценностей и ожиданий [2, с. 124–143]. Соответственно, личностный инфантилизм, представляющий собой противоположный полюс бинарного конструкта «зрелость личности – инфантилизм личности», проявляется в отказе от обозначенных социальных ролей





и/или от прогрессивного личностного развития.

Как показало наше предыдущее исследование [11], проявления личностного инфантилизма неоднородны и могут быть связаны с волевым, рефлексивным или нравственным дефицитом. Соответственно, было выделено три типа признаков личностного инфантилизма: волевой инфантилизм проявляется в трудностях планирования деятельности и эмоциональной саморегуляции; нравственный инфантилизм связан со стремлением к самоутверждению с использованием любых средств, в том числе вступающих в противоречие с моральными нормами; рефлексивный инфантилизм определяется зависимостью самооценки от мнения других людей, стремлением к получению положительных оценок, чрезмерной чувствительностью к критике.

Очевидно, что охарактеризованные типы проявлений личностного инфантилизма предполагают различные способы отношения к себе и к жизни и могут по-разному проявлять себя в ситуации перехода молодого человека в возрастную группу взрослых. Этот переход не случается одномоментно, он предполагает последовательное решение разнообразных задач, связанных с жизненным самоопределением, и в этом процессе большое значение приобретают ориентиры, организующие продвижение молодого человека по жизненному пути. В этой связи актуальной становится задача изучения жизненной перспективы, типичной для молодых людей с признаками личностного инфантилизма. Жизненная перспектива представляет собой целостную картину будущего, содержащую сложно взаимосвязанные ожидаемые события, опосредованные социальными и индивидуальными ценностями [4, с. 256–269]. Исследования жизненной перспективы показывают значимость внутренней согласованности жизненной перспективы в аспекте соответствия событийной перспективы содержанию ценностно-смысловой сферы личности для эффективного управления собственной жизнью в настоящем, а также реалистичного планирования собственного будущего [1, с. 138–144; 3; 5].

Современные исследования жизненной перспективы молодых людей свидетельствуют о ее качественной и количественной (в аспектах событийной наполненности и «глубины») трансформации (в сравнении с предыдущими поколениями), затруднениях в планировании молодыми людьми собственного будущего вплоть до полного отказа от самостоятельного планирования и предпочтения стереотипизированных моделей «благополучной жизни» [6; 9]. Мы предполагаем, что описанные эффекты трансформации жизненной перспективы у молодых людей не являются универсальными для молодежи и опосредованы, в том числе характером и степенью инфантилизации личности молодого человека.

В статье представлены результаты исследования, целью которого стало изучение жизненной перспективы у студентов с признаками личностного инфантилизма. Структура основной части статьи соответствует исследовательским задачам:

1. Анализ количественных показателей, характеризующих жизненную перспективу студентов с признаками волевого, нравственного и рефлексивного инфантилизма, а также без признаков личностного инфантилизма.

2. Содержательный анализ событий, прогнозируемых испытуемыми.

3. Соотнесение характеристик жизненной перспективы с социальными ценностями студентов.

В исследовании приняли участие 165 человек в возрасте 18–24 лет, получающих первое профессиональное образование (различной направленности), из них 70 юношей и 95 девушек. Оценка выраженности признаков личностного инфантилизма производилась с помощью опросников «Уровень выраженности инфантилизма» [12], «Инфантильность личности» [10, с. 69–70], Методики диагностики личностной зрелости [7] на основе факторной структуры пунктов перечисленных методик, полученной в проведенном нами ранее исследовании [11]. В результате было сформировано 3 подгруппы студентов с признаками инфантилизма (нрав-



ственного, *НрИ*, $n=23$; *ВолИ*, $n=21$; рефлексивного, *РефлИ*, $n=26$), а также контрольная группа студентов без признаков личностного инфантилизма (*БезИ*, $n=107$). Некоторые испытуемые продемонстрировали ответы, свидетельствующие о разных признаках инфантилизма, в силу чего их данные учитывались в двух подгруппах ($n=12$). Для изучения жизненной перспективы использовалась методика «Психологическая автобиография» [8], анализировались показатели, характеризующие субъективные представления о собственном будущем. Социальные ценности изучались с помощью Методики экспресс-диагностики социальных ценностей личности [14]. Для математической обработки данных использовался пакет программного обеспечения «Statistica 12.0», с помощью которого осуществлялся критериальный (критерий Манна-Уитни U) и корреляционный (коэффициент корреляции Спирмена r_s) анализ.

Результаты показывают, что количество прогнозируемых событий и модальность их оценки в контексте анализа проявлений личностного инфантилизма оказались незначимыми переменными: вне зависимости от наличия или отсутствия признаков инфантилизма студенты в среднем указывают два-три будущих события, подавляющее большинство которых имеет положительную оценку (события будущего, получившие отрицательную оценку, составляют менее 1 % от общего количества). Личностный инфантилизм проявляется прежде всего в сокращении «глубины» жизненной перспективы, что особенно характерно для студентов с признаками волевого и рефлексивного инфантилизма (см. табл. 1).

В целом очевидно, что предвосхищение отдаленных жизненных этапов у студентов с признаками волевого и рефлексивного инфантилизма вызывает затруднения, что свидетельствует об узости их жизненных планов, трудностях, связанных с перспективным планированием. Жизненная перспектива студентов с признаками нравственного инфантилизма в аспекте количественных показателей оказалась в наибольшей степени при-

ближенной к результатам контрольной группы.

Содержательный анализ событийного аспекта жизненной перспективы показывает, что личностный инфантилизм способствует сокращению сфер предвосхищаемой реализации личности (см. табл. 2). Для всех студентов типичным оказалось упоминание событий будущего, наиболее явно символизирующих переход к взрослой жизни: завершение учебы, покупка собственной квартиры, создание семьи. При этом значимыми в структуре представлений о будущем студентов без признаков личностного инфантилизма оказались те события, которые в наибольшей степени отражают переход к взрослости (рождение ребенка, самореализация в выбранной профессиональной сфере), тогда как в представлениях студентов с признаками личностного инфантилизма эти события встречаются значительно реже.

В группах студентов с признаками личностного инфантилизма значительно чаще упоминается работа, приносящая высокий доход, и, как правило, не связанная с получаемой профессией, а также события, прямо соответствующие психологическим особенностям личности с признаками инфантилизма того или иного типа: студентами с признаками нравственного инфантилизма значительно чаще других упоминаются покупки (в частности, покупка машины), на фоне признаков волевого инфантилизма возрастает количество упоминаний будущих праздников (как правило, ближайших по времени к моменту проведения исследования), студенты с признаками рефлексивного инфантилизма предполагают приобрести домашнее животное (что можно интерпретировать как приобретение «друга, безопасного для самооценки»).

Полученные результаты уточнялись с помощью корреляционного анализа, который позволил сопоставить характеристики жизненной перспективы с социальными ценностями студентов.

Суммарный показатель личностного инфантилизма оказался положительно связан с



Таблица 1

Характеристики жизненной перспективы (звездочкой отмечены значения, достоверно отличающиеся от аналогичных значений в подгруппе студентов без признаков личностного инфантилизма, $p < 0,05$)

Параметры анализа жизненной перспективы	Средние значения в подгруппах студентов			
	НрИ	Воли	Рефли	БезИ
«Глубина» перспективы	4,70	1,43*	1,89	5,74
Количество событий	3,17	2,54	2,95	2,50
Оценка событий	4,59	4,25	4,24	4,37

Таблица 2

Частота событий будущего, упоминаемых студентами (первые 5 позиций, в столбцах указаны доли от общего количества событий в подгруппах)

События	БезИ	НрИ	Воли	Рефли
Создание семьи	1 (0,164)	1 (0,128)	2 (0,109)	1 (0,119)
Завершение учебы	2 (0,125)	2 (0,079)	1 (0,155)	2 (0,085)
Покупка квартиры	3 (0,066)	4 (0,074)	4 (0,071)	4 (0,067)
Рождение ребенка	4 (0,059)			
Работа по специальности	5 (0,053)			
Высокооплачиваемая работа		3 (0,074)	3 (0,071)	3 (0,067)
Покупка машины		5 (0,074)		
Праздник			5 (0,055)	
Приобретение домашнего животного				5 (0,050)

упоминанием таких будущих событий, как увольнение с работы ($r_s=0,37$), смена работы ($r_s=0,56$), а также с ценностью «красивая машина, одежда, дом и т.д.» ($r_s=0,34$). Отрицательные взаимосвязи данного показателя обнаружены с упоминанием в числе событий будущего повышения квалификации ($r_s=-0,36$), рождения детей ($r_s=-0,34$), рождения внуков ($r_s=-0,36$) и ценностей карьеры ($r_s=-0,33$), самообразования ($r_s=-0,31$), удачной женитьбы или замужества ($r_s=-0,34$). Эти данные подтверждают сделанный выше вывод о том, что превосходящиеся сферы самореализации у студентов без признаков личност-

ного инфантилизма соответствуют основным сферам самореализации взрослых (семья и профессия). Кроме того, полученные взаимосвязи с показателями социальных ценностей указывают на то, что представления о собственных жизненных перспективах у студентов без признаков личностного инфантилизма являются отражением содержания их ценностно-смысловой сферы, что, по всей видимости, будет способствовать воплощению жизненных планов в реальность.

Показатель волевого инфантилизма обнаружил положительные взаимосвязи с упоминанием событий «начало самостоятельной



жизни» ($r_s=0,31$), «переезд от родителей» ($r_s=0,44$) и отрицательные взаимосвязи с событиями «карьерный рост» ($r_s=-0,34$), «рождение ребенка» ($r_s=-0,30$), «путешествие» ($r_s=-0,34$). Кроме того, были выявлены положительная взаимосвязь этого показателя с ценностным показателем «медитация, размышление, молитвы и т.д.» ($r_s=0,37$) и отрицательная взаимосвязь с ценностным показателем «времяпровождение в кругу семьи» ($r_s=-0,30$). Можно предполагать, что подкрепленными актуальной системой ценностей у студентов с признаками волевого инфантилизма оказываются планы на ближайшее будущее, связанные с переездом от родителей и началом самостоятельной жизни. Однако планы, связанные с дальнейшей самостоятельной жизнью, весьма размыты, ценностно-смысловые ресурсы для активной организации самостоятельной жизни и переходу к роли взрослого, по сути, отсутствуют.

Показатель рефлексивного инфантилизма, согласно полученным результатам, положительно связан с упоминанием жизненных событий «руководящая должность» ($r_s=0,36$), «поиск работы» ($r_s=0,37$), «начало занятий танцами, театром и т. д.» ($r_s=0,32$). Также обнаружилось отрицательные взаимосвязи с ценностями «знакомство с новыми людьми, социальные мероприятия» ($r_s=-0,30$), «работа на добровольных началах в некоммерческих организациях» ($r_s=-0,36$). Здесь проявляются очевидные противоречия между антиципируемым будущим, события которого связаны с попыткой укрепления своей самооценки через поиск социального статуса и получение признания, и низкой ценностью контактов с другими людьми. В этой связи весьма вероятно, что планы на будущее, имеющиеся у студентов с признаками рефлексивного инфантилизма, окажутся реализованными далеко не в полной мере.

Показатель нравственного инфантилизма оказался положительно связан с упоминанием событий «смены работы» ($r_s=0,30$), «высокооплачиваемая работа» ($r_s=0,33$), «покупка машины» ($r_s=0,32$). Также выявлены положительные взаимосвязи с ценностными показателя-

ми «религия» ($r_s=-0,32$), «карьера» ($r_s=-0,37$) и отрицательные взаимосвязи с ценностными показателями «увлекательная работа» ($r_s=-0,33$) и «интеллектуальное развитие» ($r_s=-0,46$). Жизненные планы в этом случае, судя по всему, соответствуют содержанию ценностных ориентаций, что позволяет предполагать довольно высокую вероятность их реализации посредством тех способов, которые обеспечат максимально быстрый статусный рост и рост материального благополучия с минимальными «личностными вложениями». На это указывает, в частности, взаимосвязь с ценностным показателем «религия», которая в данном контексте может быть проинтерпретирована как попытка получить дополнительные возможности и статус в отношениях с другими людьми.

Анализ данных в контексте сведений о возрасте (в границах возрастного диапазона выборки), уровне образования (среднее профессиональное / высшее), наличия / отсутствия собственной семьи, материальной зависимости / независимости от родителей не выявил существенных взаимосвязей перечисленных переменных с проявлениями личностного инфантилизма, что свидетельствует о довольно высокой степени универсальности описанных закономерностей для студенческой молодежи.

Таким образом, результаты исследования показывают, что жизненная перспектива студентов с признаками личностного инфантилизма имеет количественную и качественную специфику, отражающую особенности их личности, которая проявляется при сравнении подгрупп студентов с признаками волевого, рефлексивного и нравственного инфантилизма с подгруппой студентов без признаков инфантилизма.

Жизненная перспектива, характерная для подгруппы *студентов без признаков личностного инфантилизма*, может рассматриваться как характеристика нормативного перехода к взрослости. К их числу относятся достаточная «глубина» перспективы будущего, позволяющая строить краткосрочные жизненные планы и соотносить их долгосрочными жизнен-



ными целями; включение в описание своих жизненных перспектив событий, связанных с реализацией в тех сферах жизни, которые традиционно считаются «взрослыми» (воспитание детей, профессиональный рост); подкрепленность представлений о собственном будущем ценностными ориентациями, которая может рассматриваться как предпосылка успешной реализации жизненных планов в перспективе.

В подгруппах *студентов с признаками личностного инфантилизма* наблюдается сокращение предвосхищаемых сфер реализации (в частности, сокращение удельного веса событий, связанных с рождением и воспитанием детей, и развитием в выбранной к данному моменту профессии), а также рассогласование между содержанием представлений о будущем и ценностными ориентациями (последнее особенно наглядно проявляется в подгруппах студентов с признаками волевого и рефлексивного инфантилизма). Кроме того, у студентов с признаками волевого и рефлексивного инфантилизма обнаружилось сокращение «глубины» жизненной перспективы, указывающее на затруднения в планировании и прогнозировании будущего. Обобщая, можно отметить, что

– для студентов с признаками волевого инфантилизма характерно стремление к самостоятельной жизни, сепарации от родительской семьи на фоне отсутствия понимания собственных жизненных перспектив, размытости жизненных планов; «глубина» жизненной перспективы у этих студентов сокращена, им в большей степени, чем другим, свойственно использовать в качестве «маркеров» будущие события, связанные с праздным времяпрепровождением;

– для студентов с признаками рефлексивного инфантилизма типично противоречие между событиями предвосхищаемого будущего, направленными, в первую очередь, на укрепление своей самооценки посредством достижения приемлемого социального статуса и получение признания со стороны других людей, и низкой ценностью контактов с людьми; это позволяет предполагать, что эти

студенты столкнутся с трудностями на пути воплощения предвосхищаемой жизненной перспективы в реальной жизни;

– студенты с признаками нравственного инфантилизма продемонстрировали ориентированность жизненной перспективы на максимально быстрый статусный рост и рост материального благополучия при минимальных личностных затратах, игнорируя направления, связанные с личностным и профессиональным развитием, что соответствует наиболее типичным для них социальным ценностям и с большой долей вероятности будет более или менее успешно реализовываться ими в процессе построения собственной жизни.

Полученные результаты целесообразно учитывать в контексте организации работы по содействию жизненному самоопределению студенческой молодежи.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу личностного инфантилизма студенческой молодежи в контексте представлений молодых людей о собственной жизненной перспективе. Показано, что жизненная перспектива студентов с признаками личностного инфантилизма имеет количественную и качественную специфику, отражающую особенности их личности.

Ключевые слова: личностный инфантилизм, волевой инфантилизм, рефлексивный инфантилизм, нравственный инфантилизм, жизненная перспектива, социальные ценности.

SUMMARY

The article is devoted to analysis of personal infantilism students in the context of their views about own life prospects. The empirical results show that the life prospects of students with signs of personal infantilism has quantitative and qualitative specificity, reflecting their personality.

Key words: personal infantilism, strong-willed infantilism, reflective infantilism, moral infantilism, life prospect, social values.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. – М: изд-во АН СССР, 1987. – 219 с.



2. Безгодова С. А. Жизненный путь в контексте проблемы зрелости / инфантилизма личности: социально-психологический подход / С. А. Безгодова, А. В. Микляева // Психология жизненного пути. – СПб.: ООО «Фирма «Стикс», 2016. – 232 с.
3. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43–52.
4. Головаха Е. И. Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2001. – 480 с.
5. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – К.: Наук. думка, 1984. – 201 с.
6. Зеер Э. Ф. Самоопределение человека в современных конфликтующих реальностях // Образование и наука. – 2010. – № 7 (75). – С. 71–81.
7. Ковалевская Е. В. Диагностика личностной зрелости у студентов педагогических специальностей // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 3. – С. 48–53.
8. Коржова Е. Ю. Психологическое познание судьбы человека. – СПб.: изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 334 с.
9. Лебедева Е. В. Особенности событийной структуры жизненного пути студентов в условиях современности / Е. В. Лебедева, О. Е. Сурнина // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 2. – С. 109–113.
10. Медведева О. А. Создание и психометрическая проверка опросника «инфантильность личности»: материалы международной научно-практической конференции молодых ученых «Психология XXI века». – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2012. – 484 с.
11. Микляева А. В. Эмпирическая типология проявлений инфантилизма личности // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Часть 1. – СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. – 404 с. – С. 109–116.
12. Серегина А. А. Социально-психологические условия преодоления инфантилизма у безработной молодежи: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006. – 250 с.
13. Утенков А. В. Психологические детерминанты инфантилизма (на материале студентов педвузов): автореферат дис. ... канд. психол. наук. – М., 2012. – 27 с.
14. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.
15. Шевченко А. Н. Педагогические технологии преодоления социально-профессионального инфантилизма учащихся колледжа : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 162 с.



Е. Ю. Пономарёва

УДК 316.6:378:159.98–051

**СОЦИАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ
ПРАКТИЧЕСКИХ
ПСИХОЛОГОВ**

Содержание обучения психологии в значительной степени определяется социальным запросом общества, спецификой национальной системы образования, сформировавшейся



образовательной традицией, уровнем развития психологической науки в конкретной стране, а также ее экономическими и политическими факторами. Тенденции развития психологии во многом определяют объем передаваемых обучающимся психологических знаний. В исследованиях, посвященных рассмотрению вопроса становления будущего психолога, подчеркивается, что данный процесс тесно связан с освоением обучающимися новой социальной роли, с формированием определенных качеств личности и способностей, необходимых для выполнения профессиональной деятельности.

Представление о профессии психолога для большинства обучающихся основано на сложившихся в общественном сознании стереотипах, формирующих образ психолога-мудреца, способного управлять мыслями и поведением своего собеседника. Кроме того, нередко обучающиеся полагаются на имидж психологов – героев разных телевизионных передач развлекательного характера. Абитуриенты, желающие освоить профессию психолога, плохо понимают специфику своей будущей профессии. Их знание сводимо к стереотипу о психологе как о человеке, который мастерски выстраивает диалог, владеет собой и в состоянии оказать поддержку коммуниканту.

Психолог стремится к реализации своих возможностей и поэтому создает такие условия, которые позволяют, в первую очередь, ему утвердиться как личности. Профессия психолога ориентирована на оказание поддержки другим людям в решении их жизненных проблем, и в этой связи психологическая профессия имеет выраженную гуманитарную ориентацию, тогда как другие профессии допускают и более прагматичные ориентации.

Психологические проблемы встречаются в течение всей жизни человека. Помощь психолога может быть полезна во всех сферах жизнедеятельности. В этой связи возникает вопрос: кто определяет, какими проблемами должен заниматься психолог, а какими – не должен (иначе получается, что все проблемы, связанные с человеком, должны решать толь-

ко психологи, а в других профессиях необходимость просто отпадает)? Не менее значим вопрос о том, как психолог должен решать имеющиеся психологические проблемы и только ли он сам определяет формы, методы и условия своего труда?

Одной из актуальных проблем практической психологии на современном этапе является проблема подготовки специалистов-практиков. Не секрет, что по окончании высшего образовательного учреждения выпускник, приступивший к работе, например, психолога социального или психологического центра, школьного психолога и т. п., располагает в лучшем случае необходимой практическому психологу теорией. В подготовке специалистов данной сферы деятельности практический аспект представлен наиболее слабо. С чем это связано?

Профессионализм психолога-практика находит свое выражение в мотивационной и операциональной сферах.

Мотивационная сфера включает в себя ценностные ориентации, профессиональное призвание, мотивы профессиональной деятельности, профессиональные притязания, профессиональные ожидания. Профессиональные мотивы должны быть устойчивыми, интенсивными, с яркой эмоциональной окраской.

Операциональная сфера психики обеспечивает исполнительскую часть профессиональной деятельности. Операциональная сфера – это знания, умения, навыки, психологические ресурсы личности, которые психолог использует для выполнения профессиональных обязанностей. Среди важнейших операциональных показателей развития профессионала – профессиональные способности, позволяющие личности как можно полно отвечать требованиям профессии. К важным структурным качествам ученые относят профессиональную проницательность (А. А. Борисова), социальный интеллект (Н. А. Аминов), способность психолога решать коммуникативные задачи (Н. В. Бачманова).

В Российской Федерации базовая подготовка психологов осуществляется в условиях вузовской системы обучения. Такая же



ситуация наблюдается и в большинстве других стран, где срок подготовки психологов составляет 4-5 лет. Несмотря на то, что в данный момент существует как очная, так и заочная формы обучения психологов, а в последнее время появилась и дистанционная, полноценное формирование профессионала-психолога, прежде всего, предполагает очное обучение. Следует признать, что при условии освоения психологии в наиболее удобной для обучающегося форме, по окончании университета он должен отчетливо осознавать необходимость развивать и совершенствовать практические умения под руководством профессионалов, например, на тренингах, которые проводят опытные психологи-практики, конференциях, мастер-классах, семинарах-практикумах, где имеется возможность ознакомиться с разнообразными методиками, технологиями, с особенностями их использования в психологической практике.

Надо отметить, что высшее базовое психологическое образование, где ситуация, хотя и медленно, но все же меняется к лучшему (появляются специальные учебники, пособия, разрабатываются и внедряются в практику работы высших образовательных учреждений различные образовательные программы, профили подготовки, студентам предлагают больше тренинговых и практических занятий), отчасти пытается решить данную проблему. На наш взгляд, необходима специализированная подготовка психологов, например, по психологическому консультированию и психокоррекции, которая бы соответствовала мировым стандартам и была официально признана в Российской Федерации.

В настоящее время известно более двухсот различных техник, используемых в психологическом консультировании и психокоррекции. Практикующие психологи стремятся не столько овладеть психотехническими приемами, сколько определиться в своих предпочтениях относительно той или иной психологической концепции и последовательно продвигаться в усвоении ее теоретических принципов и практических методов, что, в свою

очередь, свидетельствует о тенденции к качественному росту. Прежде чем определиться, какое направление предпочтительнее, нужно знать особенности, сущностные характеристики того или иного направления психологического консультирования и психокоррекции.

В учебном плане нашей академии (Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте) с третьего по четвертый курсы при подготовке практических психологов и социальных педагогов предусмотрено ознакомление обучающихся с основами психологического консультирования и коррекции, методикой организации социально-психологического тренинга, психолого-педагогической терапии, с методикой проведения психодиагностики и психокоррекции. На основе исследований отечественных и зарубежных ученых нами была разработана учебная программа для студентов «Основы психологического консультирования и коррекции». При освоении содержания данного курса студенты знакомятся с основными направлениями зарубежной (психодинамическое направление, поведенческое, когнитивное направление, гуманистическая психотерапия и др.) и отечественной консультативной и терапевтической психологии, рассматривают вопросы о специфике консультирования и коррекции учащихся разного возраста: младшего школьного, среднего звена, учащихся старших классов. На лекциях освещается обобщенная концепция курса, раскрываются основные понятия и направления консультативной и терапевтической психологии, практические аспекты данного процесса. Используются формы учебно-коллективной деятельности: лекции-диалоги, лекции-дискуссии, «круглые столы». На семинарских занятиях ведется обсуждение теоретических вопросов, заслушиваются и обсуждаются подготовленные студентами сообщения на заданные темы с обязательной презентацией материалов.

В рамках практических занятий у обучающихся появляется возможность овладеть технологией проведения психологической



консультации. Так, например, на начальном этапе они знакомятся с процедурой сбора социально-психологической информации, обучаются коммуникативной технике ведения беседы. Следующий этап предполагает решение таких задач, как планирование психологического консультирования и коррекции, подбор методов и приемов, используемых для психологического консультирования и коррекции, составление рекомендаций на основе консультирования, разработка психокоррекционных программ того или иного направления.

Одним из основных видов работы во время практических занятий является моделирование типичных ситуаций, которые могут возникнуть во время психологического консультирования, их анализ, проектирование способов решения ситуационных задач, защита индивидуальных проектов составления структуры психологического консультирования и коррекции учащихся, рекомендаций родителям и учителям. В процессе подготовки к занятиям обучающиеся изучают рекомендуемую литературу, осуществляют самостоятельный информационный поиск по темам занятия.

Организация образовательного процесса психологов свидетельствует о том, что психологическое образование решает задачу ориентировки в разнообразных направлениях психологического консультирования и психокоррекции, в специфике их использования на практике, в получении основ теории и практики по вопросу психологического консультирования и коррекции.

В последнее время появился запрос на специализированную систему обучения, которая бы обеспечивала профессиональную подготовку специалистов по разным направлениям и по своему уровню была адекватной мировым образцам.

В процессе психологического консультирования клиентов ошибки возможны по нескольким причинам. Прежде всего, начинающие психологи полагают, что процедура консультирования не требует специальных навыков. Считая, что консультирование является одним из самых легких видов работы,

начинающий психолог порой сводит процедуру консультирования к нескольким советам. Неэффективное консультирование связано как с недостатком опыта у психолога-консультанта, так и с отсутствием определенных личностных качеств.

Как известно, система подготовки психологов-консультантов и психотерапевтов в западноевропейских странах и в США, где институт психологической помощи уже давно сформировался, характеризуется высокой требовательностью, во-первых, к уровню профессиональных знаний и умений будущих специалистов, во-вторых, к их личностным качествам. В связи с этим профессиональная подготовка психолога представляет собой длительный и многоступенчатый процесс. Для прохождения обучения по психологическому консультированию и психотерапии необходимо высшее образование в области психологии, медицины или социальной работы. Право на психолого-консультационную практику получают те, кто прошел двухлетнее обучение клинической психологии и психологическому консультированию.

Для получения права на психотерапевтическую деятельность требуется пройти трех-четырёхгодичное обучение в специальном психотерапевтическом институте. Обучающиеся выполняют три программы: собственно учебная подготовка в области теории и методов психотерапии, опыт самопознания в учебной группе и прохождение персональной психотерапии у квалифицированного психотерапевта в качестве клиента, проведение собственной работы с клиентом под супервизорством специалиста – преподавателя института.

По окончании обучения и после сдачи экзаменов специалисты получают соответствующие сертификаты, являющиеся основанием и необходимым условием для легальной психоконсультативной и психокоррекционной практики. Сертификаты выдаются профессиональными ассоциациями или аккредитованными этими ассоциациями образовательными учреждениями.

Как видим, основным требованием является наличие опыта практической деятель-



ности. Нормативные документы западноевропейских стран и США содержат указания на то, что психологом-консультантом можно стать только при условии прохождения практики под руководством профессионала. Немаловажным фактором профессионального становления является возраст специалиста – не менее 27 лет. С учетом зарубежного опыта можно говорить о том, что основной механизм регулирования деятельности специалиста – это оценка его уровня квалификации.

Так, например, в США и западноевропейских странах без лицензирования и соответствующей сертификации психологу невозможно приступить к профессиональной деятельности. Для получения лицензии и сертификата на осуществление психологической деятельности кандидаты сдают профессиональный экзамен, учитывается опыт их самостоятельной практики.

В нашей стране пока не выработана комплексная система для проверки соответствия квалификационным требованиям психологов на разных этапах их профессиональной деятельности. Подтвердить или повысить профессиональный уровень в Российской Федерации возможно лишь в результате прохождения курсов повышения квалификации. И в этой связи актуальность приобретает сертификация психологов, которая могла быть организована на основе экспертного оценивания деятельности профессионала. По отдельным узким специализациям практикующих психологов необходимо ввести разные квалификационные требования.

Возвращаясь к отечественной практической психологии и проблеме подготовки специалистов в области психологического консультирования и психокоррекции, отметим, что эта проблема имеет два важных аспекта: первый связан с содержанием соответствующего обучения, второй – с локализацией и сертифицированием специалистов. Учитывая актуальную потребность практикующих психологов в качественной психоконсультативной и психокоррекционной подготовке, основной задачей нашей практической психологии является популяризация отечественных и адаптация

лучших моделей зарубежного опыта профессионального образования с учетом отмеченных выше тенденций в его развитии. Решение данной задачи, как и других вопросов специализированной подготовки в области психологии, связано с разработкой и принятием в Российской Федерации Закона о профессиональной деятельности в области психологического консультирования и психокоррекции, который бы регламентировал объем и характер подготовки специалистов данной области. Отсутствие данного Закона позволяет непрофессионалам в искаженном виде, с большими ошибками, якобы при помощи методики того или иного направления психологического консультирования и психокоррекции легко обманывать клиентов и спекулировать на рынке психологических услуг.

В начале учебной деятельности у обучающихся возникают вопросы о содержании их будущей профессии. Сам предмет психологии представляется им дискуссионным, многообразие точек зрения заставляет обучающихся порой усомниться в возможности разобраться с понятийно-терминологическим аппаратом. Проблема многообразия точек зрения чаще всего настораживает студентов. Для уже состоявшегося специалиста все намного проще. Он уже выбрал наиболее сильную, с его точки зрения, концепцию, теоретический подход, определенную психологическую технологию или даже группу методов, которые позволяют ему осуществлять его профессиональную деятельность. Так, например, психоаналитик руководствуется правилом психодинамического подхода, в рамках которого профессионал решает исследовательские и практические задачи. Практика специалиста, придерживающегося бихевиоральной теории или гештальтпсихологии, будет существенно отличаться. Студент же, со своей стороны, наблюдая за практикующими психологами, может дезориентироваться или усомниться в возможности правильного выбора.

Основная задача, которая стоит перед обучающимися, заключается в том, чтобы в результате освоения конкретных форм и



методов исследовательской и практической деятельности освоить всю психологию в целом. Важно научиться видеть психологическую проблему и уметь соотносить ее с важнейшими проблемами общественной жизни. Именно это позволит обучающимся – будущим психологам – находить смыслы в своей профессиональной деятельности.

Определение психологической проблемы и освоение психологической науки в целом представляется возможным в рамках имеющегося подхода, но более перспективным нам представляется ориентироваться на существенную психологическую проблему. Именно осознанная проблема позволяет интегрировать все лучшее, что накоплено в разных психологических направлениях. Поэтому целесообразно спорить не о том, какое направление лучше, а о самой проблеме и о том, чем могут помочь в ее разрешении те или иные концептуальные подходы, теории или методы.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются вопросы специализированной подготовки психолога-консультанта, особенности данной подготовки в отечественной и зарубежной высшей школе. Поднимается проблема правовой базы для успешной и эффективной работы психолога в этом направлении.

Ключевые слова: психолог-консультант, направления в психологии, студент, образование, практическая психология

SUMMARY

The article deals with the issues of specialized training of a consultant psychologist, the peculiarities of this training in the domestic and foreign higher schools. The problem of the legal basis for a successful and effective work of psychologist in this direction is examined.

Key words: psychologist-consultant, directions in psychology, student, education, practical psychology.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г. С. Практическая психология. – М.: Академический проект, 2000. – 496 с.

2. Аминов Н. А. Диагностика педагогических способностей. – М.: Изд. Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 80 с.

3. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – К: «Укртехпрес», 1997. – 216 с.

4. Правовое регулирование психотерапевтической деятельности в Австрии: закон о психотерапии от 7 июня 1993 г. // Московский психотерапевтический журнал. – 1993. – № 3. – С. 140–156.

5. О профессиональной психотерапевтической деятельности: проект ППЛ Федерального Закона РФ // Московский психотерапевтический журнал. – 2000. – № 3.

6. Романова Д. Е. Формирование профессионального самосознания у будущих психологов в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010. – 24 с.

7. Спиркина Е. А. Подготовка психотерапевтов и психологов-консультантов (проблемы адаптации зарубежного опыта) // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 6. – С. 121–127.

8. Woody G. D. Resolving Ethical Concerns in Clinical Practice: Toward a Pragmatic Model // Journal of Marital and Family Therapy. – 1990. – Vol. 16. – No. 2. – P. 133–150.





А. С. Андреев

УДК 159.9.019

ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ: ОТ ПРОШЛОГО К БУДУЩЕМУ

Естественно, что любое научное, в том числе и психологическое, исследование проводится с целью разрешения некой актуальной проблемы. Вместе с тем, если рассмотреть все производимые в настоящее время психологические исследования, то их темы в совокупности своей образуют некоторое множество, которое может показаться хаотическим. Понятно, что этот «хаос» подвержен неким стохастическим закономерностям, которые можно попытаться выявить на основе соответствующего статистического исследования. Такое исследование позволило бы выявить наиболее перспективные направления дальнейшего развития психологии. Однако для достижения этой цели возможен и иной подход, состоящий в выявлении логических закономерностей развития психологической науки и практики. При таком подходе выбор тем для последующих исследований, а также создание новых и развитие существующих психотехник носило бы более согласованный и планомерный характер. На наш взгляд, именно этого не хватает в процессе развития современной психологии. Последнее обстоятельство обуславливает актуальность темы данной работы.

Целью настоящего исследования является выявление перспектив дальнейшего развития психологической теории и психотерапевтической практики на основе анализа тенденций и закономерностей их развития.

Начнем с анализа основных тенденций развития психологии и психотерапии, а затем перейдем к поиску закономерностей их развития.

Подтверждение существования обнаруженных нами тенденций можно найти в много-

численных литературных источниках, ссылки на которые приведены в тексте статьи. Нетрудно найти подтверждение многим из них и на «бытовом» уровне, т. е. на основе общения с коллегами и наблюдения. Однако нам не встречалось описание всей приведенной нами совокупности тенденций развития психологии и психотерапии ни в одном литературном источнике, что придает новизну данному исследованию.

Тенденции развития современной психологии и психотерапии

Большинство из рассматриваемых нами тенденций наметились еще в начале XX в. в виде отдельных случаев, но лишь в последние полвека, а то и позже, стали превращаться в явно выраженные тенденции развития психологической науки и практики. Рассмотрим их кратко (более подробное описание этих тенденций см. в нашей работе [2]).

Интегративные тенденции:

Тенденция к интеграции психологической науки и психотерапевтической практики. Разрыв между теоретической и практической психологией. Сообщества психологов-ученых и психологов-психотерапевтов существенно различаются по менталитету и профессиональному языку.

Тенденция к интеграции личности пациента посредством психотерапии просматривается в подавляющем большинстве психотерапевтических направлений.

Тенденция к интеграции психологических направлений проявилась еще в психосинтезе Р. Ассаджоли [4], а в современной психологии проявляется все чаще [2; 5; 9; 16].

Тенденция к интеграции различных психотерапевтических направлений. Подавляющее большинство психотерапевтических направлений, возникших в последней трети XX в. и позже, носит интегративный характер [2].

Тенденция к интеграции в психотерапию психотехник, сформировавшихся в духовно-религиозных традициях. В качестве примеров можно привести психосинтез, процессуальную работу, гештальт-подход, бодинамику и ряд других направлений.



Тенденция к интеграции психологической науки и психотерапевтических концепций с другими науками. Интеграция психологии с биологией и физикой традиционна для психологической науки. С середины XX в. эта тенденция становится все более явной.

Системность. Теория систем нашла широкое применение в советской психологии на основе теории функциональных систем П. К. Анохина [3]. За рубежом основы теории систем сформулировал Л. фон Бергаланфи [6]. В зарубежной психологии она используется во многих направлениях психологии и психотерапии [13; 14; 16].

Процессуальность. В советской психологии с самого начала формирования ее методологических принципов было постулировано рассмотрение психики в развитии. Тенденция к рассмотрению психики как процесса за рубежом проявилась в гештальт-подходе (Ф. Перлз [14]; «процессуальная работа» А. Минделла [13]).

Увеличение удельного веса развивающей психотерапии. В психотерапии наметилась тенденция к более выраженному прогрессу развивающей психотерапии по сравнению с клинической вследствие интенсивного развития фармакологии и все более отчетливого стремления здоровой части населения к личностному росту.

Утилитарность. В психологической науке в настоящее время приоритетное финансирование имеют важные прикладные исследования.

Экологичность проявляется в развитии психотерапии, направленной на развитие осознанности (в противовес манипулятивным психотехникам) и в содействии переходу от эгоцентрического мировоззрения к экоцентрическому.

Гуманизация и субъективизация характерны для всех направлений экзистенциально-гуманистического толка. В частности, внимание к субъективным феноменам клиента.

Характерное для гуманизма внимание к другим становится более естественным и необходимым в контексте осознания системности отношений, в которых находится каждый

человек. Перенесение внимания на другого человека или окружающую среду при сохранении внимания к себе способствует формированию трансперсонального сознания и нравственности, являющимися проявлениями духовности.

Рассмотрение духовного компонента психики. В монографии «Фасилитация личностного роста» [2] мы выделили шесть аспектов духовности: натуральный, религиозный, психотехнический, мистический, культурно-нравственный и творческий. В современной психологии, в частности, в персонологии, все чаще рассматривается духовный компонент психики [2; 9; 13; 16] и др. В психотерапии же все чаще используются психотехники, заимствованные из духовных традиций [2; 9; 13] и др.

Закономерности и перспективы развития психологической науки и практики

Знания о психике изначально имели прикладное значение. Еще в древние времена они применялись для налаживания отношений, облегчения переходных ситуаций (рождение, начало ученичества, посвящение во взрослую жизнь, переходы к старости, смерти и т. п.), обнаружения и применения жизненных психических ресурсов, а также для освоения высоких духовных переживаний. В те времена психологические компетенции являлись прерогативой шаманов. Одной из основ шаманской практики являются компетенции, связанные с достижением ресурсных измененных состояний сознания.

Учение Аристотеля дало западному миру представление об интеллекте как основе развития человека [1]. В результате интеллект и его плоды стали основой западной цивилизации и научно-технического прогресса, чрезвычайно расширившего возможности человечества. На этой основе в XIX в. появилась научная психология, развивающая «объективные» знания о человеческой психике на основе «строгих», с точки зрения рациональности научных экспериментов. Однако более пристальное рассмотрение достижений рациональной науки показало, что ее объективность



является относительной в силу как объективных, так и субъективных факторов. К первым можно отнести ограниченность диапазона восприятия органов чувств человека и ограниченность возможностей его рациональных представлений о мире, приводящие к искажению и ограниченности субъективной картины мира. Ко вторым относятся искажения восприятия, связанные с эмоциональными переживаниями, когнитивными установками и привязанностями к личностным конструктам. Более того, стремление к объективности в психологических исследованиях привело к парадоксу классического бихевиоризма, отказавшегося рассматривать психику в качестве предмета психологического исследования. Примечательно, что уже «вторая волна» когнитивно-бихевиорального направления стала рассматривать внутрисубъективную деятельность как форму поведения, т. е. как предмет своего исследования. Его «третья волна» перенесла акцент на исследования психических состояний, обеспечивающих оптимальный режим внешнего поведения. Эти исследования показали, что оптимальным состоянием является состояние «mindfulness», приобретаемое посредством буддийских медитативных психотехник [8]. Итак, мы наблюдаем спираль развития: субъективное – объективное – субъективное (+ объективное). Вместе с тем в психологию возвращаются трансперсональные явления как предмет исследования и духовное измерение психического пространства. Последнее расширяет поле психологических исследований.

Как известно, психические явления подразделяются на психические процессы, свойства и состояния. Сравнив между собой несколько произвольно взятых учебников по общей психологии, несложно убедиться в том, что психические процессы прекрасно изучены: во всех учебниках мы обнаружим один и тот же перечень процессов и подробное описание каждого из них. Психические свойства также подробно описаны, но их набор может несколько различаться в разных учебниках. А вот психические состояния описываются по-разному, а порой и не опи-

сываются вовсе. Нетрудно также заметить, что единая классификация состояний отсутствует. Это говорит о том, что психические состояния являются наименее исследованной разновидностью психических явлений.

Сопоставим понятия «индивид», «личность» и «субъект» по трем видам психических явлений. Нетрудно обнаружить соответствие: психические процессы имеют психофизиологическую основу и потому их можно соотносить с индивидом. Психические свойства являются, как известно, свойствами личности. Психические состояния переживает субъект. Часто говорят о том, что психика имеет психофизиологическую (психофизиологическую) и психосоциальную стороны. При этом субъекта обычно несправедливо связывают только с личностью. Несправедливо потому, что психофизиологическая сторона для субъекта не менее важна, чем психосоциальная. Субъект – это сердцевина психики, а не ее сторона. И именно эта сердцевина наименее изучена, как и характеризующие ее психические состояния. Таким образом, мы выявили одно из перспективных магистральных направлений дальнейшего развития психологической науки: исследование субъекта в контексте его психических состояний.

Конечно же, человек целостен, и потому исследование субъекта неизбежно подразумевает дальнейшее исследование индивида и личности, взаимосвязей психических процессов и свойств, опосредованных между собой психическими состояниями.

В этом контексте особую роль играют трансцендентные состояния и связанные с ними переживания. Индивид и личность связаны, соответственно, с биологическим и социальным измерениями человека. Субъектность, открывая возможность трансценденции, открывает еще одно – духовное – измерение. Конечно, все три измерения взаимосвязаны, следовательно, не ортогональны. В частности, духовное видение открывает новые перспективы для социальных взаимодействий, психофизиологической саморегуляции и взаимодействий экологического характера. В свою очередь, еще В. Райх [15]



утверждал духовную природу биологического начала. О благоприятном духовном воздействии на психику природной среды известно из множества источников. Социальная среда в ее основном – культурном – аспекте также создает предпосылки для развития духовности.

Трансцендентные состояния открывают новые возможности для целостного мировосприятия на уровне переживания, тогда как системный подход приводит к нему на уровне логических умозаключений. Переживание себя как части Природы возвращает человека на соответствующее ему место в экосистеме и обуславливает природосообразность его поведения. В условиях глобального экологического кризиса такое восприятие и поведение является единственно возможным для восстановления нормального биогеоценоза. Из этологии известно, что социальное поведение является разновидностью естественного биологического поведения стайных видов [7]. Отсюда логически можно предположить, что природосообразное мировосприятие будет способствовать разрешению социальных кризисов. С большой вероятностью оно было бы благоприятным также для разрешения политических и экономических кризисов.

Исследования состояний также представляются перспективными как вследствие недостаточной изученности, так и в перспективе использования состояний, отличающихся от привычного для большинства из нас состояния бодрствования, для более эффективной жизнедеятельности и переживания своей жизни как более полноценной и счастливой.

Современная психотерапия экзистенциально-гуманистического направления уделяет существенное внимание осознанию телесных ощущений, эмоциональных переживаний и психических состояний наряду с отношениями, в контексте которых они возникают. Такой подход способствует развитию целостности личности и адекватности ее отношений с окружающей социальной и природной средой. Следующий шаг – к восприятию себя как части природного и социального единства – пока еще не сделан. Ближе всего мо-

жет подвести к нему, пожалуй, экзистенциальная психотерапия и КБТ третьей волны.

Только в контексте природосообразности возможна гармоничная в социальном и экологическом смысле творческая самоактуализация. При этом речь идет о творческом самовыражении в любом действии, направленном не только вовне, но и на себя. Таким образом, мы приходим к концепции сознательного формирования себя и своей жизни. Д. Леонтьев уже создал подобную концепцию, назвав ее «жизнетворчеством» [10]. При этом он придает существенное значение способности человека к трансценденции [11]. На наш взгляд, эта концепция существенно выиграла бы, особенно в практическом приложении, если бы была дополнена психотехниками, направленными на развитие внимательности. Причем развивать эти психотехники нет необходимости, поскольку они досконально разработаны в буддийской традиции. Именно в такой форме они используются в когнитивно-бихевиоральной терапии третьей волны для обретения состояния «mindfulness» [8]. На этой основе можно прийти к предположению о том, что перспективой развития самоактуализировавшейся личности является осознанная трансцендентная целостность. Как показано нами в монографии, структура личности человека, достигшего осознанной целостности, становится намного проще за счет диссипации (за ненадобностью) многих функциональных комплексных образований психики, таких, например, как характер, установки и проч. [2]. Ее потребности сводятся к минимуму, отношения становятся доброжелательными, а деятельность превращается в выполнение функций, обусловленных актуальностью макросистемы и носит, по большому счету, гармонизирующий характер. На религиозном языке такая деятельность называется обычно служением Богу.

На основе сказанного в предыдущем разделе можно прийти к выводу о том, что основными принципами психологии и психотерапии ближайшего будущего должны стать интегративность, системность и процессуальность. Попытка заложить основы интегратив-



ного системно-процессуального подхода принята нами в монографии «Фасилитация личностного роста» [2].

В заключение можно сформулировать следующий основной вывод. Современное человечество стоит перед выбором, определяющим его будущее. Причем выбор человечества представляет собой совокупность выборов отдельных людей. Каждый может осознать этот выбор и свою ответственность за него. Варианта всего два. Первый – продолжать жить на основе биологических инстинктов и социальных рефлексов, используя сознание лишь для достижения целей, обусловленных собственными или групповыми дефицитарными потребностями (термин введен А. Маслоу [12]). Этот путь ведет к межличностным и межгрупповым (в том числе межгосударственным) конфликтам, а также к конфликтам с как внешней (экосистема), так и внутренней природой (организм в трактовке К. Гольдштейна [17]). Конечный итог этого пути – гибель человечества. Второй путь – реальное продвижение в направлении осознанной трансцендентной целостности. Можно полагать, что при достижении этого состояния некой «критической массой» людей человечество сможет прийти к режиму гармоничного природосообразного функционирования.

Также следует отметить, что развитие психологии в значительной мере обусловлено развитием человеческой психики и человеческой культуры и происходит по спирали. Причем новый виток спирали (повторение) обогащается пройденным опытом противоположного рода: (1) субъективность – объективность – субъективность (+ объективность); (2) ориентация на практику – акцент на теорию – практика (+ теория); (3) бессознательная целостность человека – утрата целостности за счет фрагментарности самосознания – осознанная целостность.

Гуманизация способствует трансперсональности.

Субъект – психическая сердцевина человека, собственно психическое, связанное, с одной стороны, с преимущественно биологической индивидуальностью, с другой – с преиму-

щественно социально обусловленной личностью.

Индивид характеризуется психическими процессами, личность – психическими свойствами, субъект – психическими состояниями. Психические состояния являются наименее изученным видом психических явлений.

Именно субъектность добавляет к биологическому и социальному измерениям человека духовное, обусловленное способностью к достижению целостного трансцендентного состояния.

Трансцендентная целостность человека является необходимым и достаточным условием его подлинной природосообразности. Ей соответствует состояние «mindfulness». Движению в этом направлении сопутствует жизнотворчество.

Основными принципами психологии ближайшего будущего являются принципы интегративности, системности и процессуальности.

Масштабное движение людей к осознанной целостности является единственной возможностью разрешения глобального экологического и социально-политико-экономического кризиса человечества и единственной альтернативой самоуничтожению человечества.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются закономерности и тенденции развития психологии и психотерапии от зарождения их предпосылок до настоящего времени. Показано, как древние представления и психотехники, пройдя период отвержения, обретают новую жизнь в современных условиях. Это относится и к шаманскому мифу, важным компонентом которого является духовный мир, и к древним техникам трансформации личности на основе развития сознания, и ко многому другому. Выявленные тенденции позволяют обосновать предположения о ходе дальнейшего развития психологической науки и практики.

Ключевые слова: психология, психотерапия, тенденции развития, закономерности развития, прошлое, будущее.



SUMMARY

Patterns and tendencies of the development of psychology and psychotherapy are analyzed from the origin of their prerequisites to the present time. It is shown how ancient concepts and psychotechnics, having passed the period of rejection, acquire a new life in modern conditions. This also applies to the shamanic myth, an important component of which is the spiritual world, and to the ancient techniques of personal transformation based on the development of consciousness, and much more. The revealed tendencies allow to substantiate the assumptions about the way of further development of psychological science and practice.

Key words: psychology, psychotherapy, development tendencies, patterns of development, past, future.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. С. Психологические аспекты экологических проблем // Космическая экология и ноосфера: тезисы докладов международной конференции. – Симферополь: Изд. ТНУ, 1999. – С. 101–102.
2. Андреев А. С. Фасилитация личностного роста: монография. – Симферополь: Н. Орианда, 2012. – 212 с.
3. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М., 1975. – 447 с.
4. Ассаджоли Р. Психосинтез. – М.: «Рефл-Бук»; К.: «Ваклер», 1997. – 320 с.
5. Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы. – К.: Изд-во Основа, 2006. – 408 с.
6. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем – обзор проблем и результатов // Системные исследования. – М.: Наука, 1969. – С. 30–54.
7. Дольник В. Р. Непослушное дитя биосферы. – СПб.: Паритет, ЧеРо-на-Неве, 2004. – 352 с.
8. Кабат-Зинн Дж. Куда бы ты ни шел – ты уже там: Медитация полноты осознания в повседневной жизни / пер. с англ. М. Белобородовой. – М.: Независимая фирма «Класс», Издательство Трансперсонального института, 2001. – 208 с.
9. Козлов В. В. Интегративная психология: пути духовного поиска, или освящение повседневности. – М.: Психотерапия, 2007. – 527 с.
10. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира: материалы сообщений Всероссийской научно-практической конференции по экзистенциальной психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. – М.: Смысл, 2001. – С. 100–109.
11. Леонтьев Д. А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в непредсказуемом мире // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии житнетворчества / под ред. Е. И. Яцуты. – Кемерово: ИПК «Графика», 2002. – С. 3–34.
12. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – С. 29–48.
13. Минделл А., Минделл Э. Вскать, задом наперед: Процессуальная работа в теории и практике. – М.: «Класс», Издательство трансперсонального института, 1999. – 224 с.
14. Перлз Ф. Гештальт-подход и Свидетель терапии. – М.: Полигран, 1996. – 240 с.
15. Райх В. Функция оргазма. Основные сексуально-экономические проблемы биологической энергии. – СПб.–М., 1997. – 303 с.
16. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия. – М.: ООО «Издательство АСТ» и др., 2004. – 412 с.
17. Goldstein K. The Organism. – N.Y., 1939.





Т. В. Артемьева

УДК159.922.736.3

**КОНТЕНТ-АНАЛИЗ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
О СМЕШНОМ
(НА МАТЕРИАЛЕ
ЛИЧНОГО ОПЫТА)**

Юмор – это сложное явление, включающее множество психологических функций: когнитивные процессы, эмоции, коммуникацию, которые проявляются в различных социальных и культурных контекстах. В психологии ведутся исследования о связи юмора с когнитивными способностями детей, о социальных и эмоциональных аспектах использования юмора на протяжении детства.

Существенным компонентом юмора является несоответствие, которое рассматривают как отклонение от обычных ожиданий [1]. Эти ожидания основаны на когнитивных схемах – ментальных репрезентациях, хранящихся в памяти. Дети склонны смеяться над объектами или событиями, которые не соответствуют имеющимся у них схемам. На стадии конкретных операций дети способны манипулировать в своем сознании схемами, воображая последствия различных действий с объектами, без необходимости выполнять их на поведенческом уровне. Мыслительные операции становятся обратимыми, дети на этой стадии также становятся менее эгоцентричными, и у них появляется способность осознавать, что у других людей может быть иная точка зрения, чем их собственная. Все эти когнитивные способности позволяют понимать более сложные виды юмора, которые основаны на сложной игре с реальностью [16]. Изучая связь между когнитивным развитием и пониманием юмора, Т. Shultz и J. Robillard [17] выявили, что у школьников с

1 до 3 класса разрешение несоответствия становится важным для понимания юмора.

Дети получают наибольшее удовольствие от юмора, который представляет оптимальный уровень сложности для их когнитивных структур. Слишком сложный или слишком легкий для понимания юмор не доставляет радость ребенку [18].

В целом ряде исследований было показано, что приблизительно до шестилетнего возраста у детей отсутствует способность понимать подразумеваемое значение иронических утверждений [9]. Изучая развитие понимания детьми значения и прагматических функций иронии и сарказма, ученые начинают распространять исследование когнитивных аспектов развития юмора за пределы «консервированных шуток», рисунков и загадок на разговорные формы юмора, которые часто имеют место в повседневных взаимодействиях с другими людьми. Эти типы юмора больше зависят от социального контекста и требуют понимания разнообразных лингвистических и социальных факторов.

В возрасте 7 лет [14] дети начинают понимать «множественные значения», осознавать двусмысленность, свойственную языку на различных уровнях, включая фонологию, морфологию, семантику и синтаксис [17]. Дети способны получать удовольствие от игры слов и двойных значений, которые являются важным компонентом многих шуток и загадок [6]. В дополнение к пониманию каламбуров и других шуток, основанных на двойных значениях и игре слов, дети в этом возрасте способны понять другие виды абстрактного юмора, основанного на логических несоответствиях и требующего дедуктивного мышления. Не обнаружено эффекта от использования юмора при формировании понятий у школьников [15]. Влияние юмора на решение творческих задач детьми в начальной школе изучали F. Boyle, N. Stack [7]. Предпочтения одаренных детей, чувство юмора и понимание загадок изучал Д. Берген [6].

Экспериментальное изучение стилей юмора у младших школьников проводилось James. Был разработан опросник для выяв-



ления стилей юмора (HSQ-Y) у детей 8–11 лет [13]. Выявлено, что мальчики начальной школы в основном используют агрессивный юмор, а девочки чаще всего используют аффилиативной юмор [8]. В исследованиях Сl. Fox [11] выявлено, что аффилиативный и саморазрушительный юмор были связаны со всеми четырьмя мерами психосоциальной адаптации. Агрессивный юмор был связан с низкой тревожностью и высокой самооценкой социальной компетентности у мальчиков и с низкой самооценкой и высокой депрессией у девочек.

Целью данного исследования являлось выявление представлений детей младшего школьного возраста о комическом при помощи метода контент-анализа.

174 школьника начальной школы образовательных учреждений г. Казани (92 мальчика и 82 девочки) согласились принять участие в исследовании. Было получено согласие родителей на работу с детьми.

Таблица 1.

Группы действий и частота их использования младшими школьниками в историях из личного опыта

	Группы действий	Выбор детей (в %)
1	Падение	15(I)
2	Превращение	14(II)
3	Нарушение нормы, правила	12(III)
4	Взаимодействие	12(III)
5	Черный юмор	11(IV)
6	Образное несоответствие	10(V)
7	Нарушения физиологического типа	10(V)
8	Логические несоответствия	8(VI)
9	Речевые игры	8(VI)

Школьникам предлагалось самим сочинить смешную историю и записать ее. Взрослый говорил: «Придумай смешную историю». На этом этапе работы ребенку предоставлялась возможность сочинить историю самостоятельно. Если дети испытывали за-

труднения, предлагалось вспомнить смешную историю или действие из фильмов, мультфильмов, из жизни. Некоторые дети составляли по несколько историй. Всего была составлена и обработана 181 история. Не были отнесены к какой-либо группе 11 историй детей. Анализу было подвергнуто 170 смешных историй детей.

На основании контент-анализа историй школьников было выделено 9 групп действий, используемых детьми в создании комического контента. Частоты (в %) и ранги используемых детьми действий отображены в таблице 1.

1. Падение

К данной группе были отнесены описания падения в лужу, грязь, снег; падение детей со стула и во время игры; падение различных предметов (камень, шкаф) на детей и взрослых, падение на льду; падение ребенка и животных (котенка, ежика, щенка) в яму, овраг.

Описания составленных школьниками историй: «Алеша упал в грязь, встал и упал и пошел домой»; «Шла по улице девочка с зонтиком. Вдруг подул сильный ветер, и она взлетела вместе с зонтиком. Пролетала она мимо многоэтажного дома. Смотрит, на окне обезьяна сидит. – Девочка, а ты куда летишь? – Не знаю, какая разница. Обезьяна уцепилась за ногу девочки, и они полетели вместе. Пролетали мимо собаки, она тоже вцепилась в ногу, но не девочки, а обезьянки. Но тут зонт не выдержал, и они бабахнулись в лужу».

«–Я гуляла в парке. Я шла и упала в лужу. И начала на себя злиться! – Вот зараза вся промокла! – Вот я растяпа!!! Пока я шла домой прохожие смеялись! Я пришла домой. Мама смеяться надо мной я ушла в комнату и сидела там!».

«Бежала собака, после чего поскользнулась и шмяк».

В описаниях детей действие падения используется с другими действиями: социальным взаимодействием, превращением, нарушением норм:

– *падение – социальное взаимодействие:* «Жила девочка Аня и была у нее подруга Же-



ня. Вот они пошли гулять и стали бегать. Аня случайно поскользнулась на банановой кожуре, но девочке не стало обидно. Они с подругой начали наоборот долго и весело смеяться»;

– *падение – превращение*: «Один раз после школы я пошла к бабушке. И вечером я развеселилась и кувыркалась. Я уговорила бабушку, чтобы она тоже попробовала (я не думала, что она согласится). Но она согласилась. Когда она кувыркнулась, она полезла на стену как человек паук и упала случайно. В письменном виде это не смешно. Но если на самом деле это увидеть, то будет очень смешно»;

– *падение – нарушение норм, правил*: «Вот однажды в 4 классе «Д» учился мальчик по имени Кирилл Ульянов. Он был хулиганом, но учился на хорошие оценки, он вечно переговаривался с учителями. В один прекрасный день Кирилл пришел в школу и начался урок. Кириллу говорили: «Не качайся на стуле». И вдруг он качался и упал со стула».

2. Превращение

В данную группу были отнесены истории детей, описывающие различные превращения:

– *превращение мальчика в шарик, в космонавта; кролика в зомби*: «Жил в одной школе мальчик, по имени Шарик. Все его обижали и дразнили. И всегда обзывали воздушным, точно он улетит на небо и лопнет»;

– *превращение людей в животных*: «Колдун превратил человека в козу, в корову, а потом – в лягушку. Над ним все смеялись. Однажды человек, который превратился в лягушку, пошел к колдуну. И он взял волшебную палочку и его самого превратил в лягушку»;

– *превращение друга в преступника; спасателя в пострадавшего*: «Жил был мальчик. Его звали Ваня. У него был друг. Никто не знал, кто это, потому что его никто не видел. Мальчик играл с ним целый день. И вот он вырос. Стал работать полицейским. А его друг оказался преступником. Еще в детстве они проиграли спор;

– *рождение – смерть; новорожденный – старый*: «Жила женщина у нее родилась дитя и потом все умерли»;

– *совершение противоположных действий*: «Жил был на свете колобок. Один раз он встретил лису и спел ей песенку. Лиса хотела его съесть, но получилось так, что колобок съел лису»;

– *превращение – падение*: «Жила бабушка, дедушка и их внучка. Бабушка, дедушка и внучка отправили в лес за ягодами для варенья. Когда наступил ночь, она услышала звук волков, испугалась, нашла старую избушку, где жила баба-яга. И она ее расколдовала, превратила ее в лягушку. Она домой пришла лягушкой. А бабушка испугалась и упала в обморок»;

– *превращение – речевые игры*: «Жил в одной школе мальчик Ивашка. Над его именем смеялась группа учеников. И обзывали его Квашкой и другими именами. Был в той компании мальчик Тимофей, но это было его не настоящее имя. Настоящее имя не помню. Однажды в школе Тимофея назвала его мама настоящим именем. Хохоту было столько, что школа тряслась! И имя его было Ква-ш-ш-ка».

3. Нарушение нормы, правила

В данную группу вошли истории, связанные с нарушением правил поведения, норм:

– *нарушение школьных правил, норм*: «Жил-был мальчик хулиган. За один день он мог натворить кучу всего. Вот пошел он в школу и запульнул мяч в мусорку, причем мяч был не его. Зашел в школу и прыгнул на стул, сломал его. Когда пошел в столовую, вилкой в директора сосиску запульнул. Когда он ушел домой, все в школе обрадовались».

– *нарушение правил гигиены*: «Шел по улице человек. Увидел тортик. Уронил его, но все равно съел его. Было вкусно. Вкусный песок».

– *обман*: «Сережа зашел в класс. «Ну», – говорит Мария Михайловна, его учитель. Сережа отвечает: «На меня напал бандит». Мария Михайловна: «О боже, и что он сделал?». Сережа: «Отобрал дневник и домашнее задание».



– *нарушение нормы – падение*: «Жил на свете мальчик по имени Эмиль. Как-то раз он заметил, что его одноклассницы переписывались, и он захотел прочитать. Он хотел перехватить, наклонился и грохнулся со стулом вместе».

4. Взаимодействие

В данную группу были отнесены истории детей, отражающие положительный аспект взаимодействия с другими людьми: дружбу, любовь, приятное общение людей друг с другом, веселые игры с друг с другом и с животными:

– *любовь*: «Жил был Эмиль в Казани. Он любил Настю, а Настя его, но они не могли найти друг друга 4 года. Потом нашли друг друга и поженились».

– *приятное времяпрепровождение, игры, общение*: «Жила-была девочка Юля. Юля умела хорошо танцевать, и она ходила на танцы. Однажды Юля вместе со своей подругой на танцах рассмеялись. Девочки долго не могли перестать смеяться. Остальным девочкам тоже стало смешно от громкого и задорного смеха Юли и ее подруги. В танцевальном классе был шум. Не зря говорят, что смех заразительный!»

5. Черный юмор

В данную группу вошли истории младших школьников, в которых отражено оскорбление, уничтожение другого человека, нанесение вреда человеку или животному. «Маленький мальчик конфету жевал. Сзади к нему подкатил самосвал. На следующий день написали в газете «Мальчик погиб, подавившись конфетой». «Один мальчик засунул в фантик конфеты камень и дал другу. Друг взял камень и засунул его в нос и задохнулся».

6. Образное несоответствие

В данной группе были отнесены описания, не свойственные объектам, их действиям: «Немо утопился», «Русалка села на шпагат», «Рыбка захлебнулась».

7. Нарушения физиологического типа

В группу вошли истории, в которых описаны физиологические процессы: туалет, переодание, роды, физиология:

– *туалет* (самая большая группа): «Однажды я пошел со своим братом к деду морозу, а брат загадал какать цветными какашками».

– *роды*: «Это не шутки, я родила в маршrutке»;

– *переодание*: «Жили два монстра. Они ели деревья, и они обьяелись».

8. Логические несоответствия

«Был один мальчик, и его спросила учительница: «Где находится Европа на карте?» Мальчик ответил: «На 34 странице». «Учительница говорит, кто будет учиться на «2» и «3», тот попадет в ад! А кто учится на «5» и на «4», тот попадет в рай! И вдруг девочка с задней парты спрашивает. А живым из школы есть возможность выйти?»

Перевод в другую смысловую систему связан с речью, речевыми играми.

9. Речевые игры

В данную группу вошли истории детей, в основе которых лежат загадки, скороговорки, неправильно произнесенные или написанные слова: «Кто боится воды, но и сам родился в воде»:

– *неправильно написанные слова*: «Сидела девочка за столом и делала уроки. Ей было 8 лет. И она написала не «птица», а «пицца». Она пыталась избавиться от ошибки»;

– *смешные словосочетания, считалки*: «Мы играли в игру. В этой игре надо было рассмешить другого человека с помощью словосочетания. «Пи-пи-пи я луноходик». Я лично не удержалась и засмеялась»;

Действие падения в описаниях детей встречается как самостоятельно, так и с другими действиями (в младшем школьном возрасте) в ситуации социального взаимодействия, превращения, нарушения правил [3].

Действие превращения часто встречается в смешных историях младших школьников. Младшие школьники описывают превращения детей и животных в неодушевленные предметы; людей – в животных; диалектические превращения (друг превращается во врага, спасатель – в пострадавшего). Используются превращения в пределах абстрактных категорий (рождение – смерть, старость – молодость).



Очевидно, положение ребенка в обществе, позиция школьника, общественно контролируемая учебная деятельность способствуют тому, что младшие школьники «встречаются с правилами» [4], осознают требование подчинить свое поведение школьным нормам и правилам и отражают это в юморе [10]. В нашем исследовании в смешных историях детей нарушаются правила школьной дисциплины и распорядок, отношения с учителями и родителями, гигиена.

Положительный аспект взаимодействия с другими людьми: дружбу, любовь, приятное общение людей друг с другом выделяют 12 % младших школьников. Юмор обладает ярко выраженной коммуникативной функцией: смех вызывает на общение, помогает наладить контакт, разрядить обстановку, воодушевить собеседников [2].

Детский черный юмор касается потенциально болезненных, вызывающих тревогу или чувство вины тем: смерть, насилие, разрушение, наказание, болезнь, отправления организма, сексуальность. Используя игровую юмористическую фантазию, ребенок, по мнению Т. R. Herzog [12], способен превратить угрожающую ситуацию в нечто смешное и приятное.

В выборке детей младшего школьного возраста достаточно часто встречается черный юмор. Возможно, это связано с тем, что школьники 10–11 лет приближаются к подростковому возрасту, новой социальной ситуации развития, вступление во взрослую жизнь пугает детей. По мнению А. В. Дмитриева [2], этот вид юмора приобщает ребенка к миру взрослых, политических отношений и одновременно учит противостоять официозу, предполагая возможность существования альтернативной точки зрения, отличной от общепринятой.

Младшие школьники при составлении собственных смешных историй используют логические несоответствия. Результаты исследований McGhee [14] также показали, что на дооперациональной стадии дети испытывали затруднения с пониманием значения различных шуток и рисунков, содержащих

абстрактные несоответствия, тогда как дети, достигшие стадии конкретных операций, понимали их лучше.

Нарушения физиологического типа также встречаются в смешных рассказах школьников. По мнению Ю. В. Латышева, физиологический смех не является продуктом цивилизации, а существует как некая природная данность, присущая человеку практически с рождения [5, с. 3].

В младшем школьном возрасте дети начинают получать удовольствие от различного рода *речевых игр*: неправильно произнесенных слов, речевых оборотов, особенно высокий показатель в историях, составленных на основе художественной литературы.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ зарубежных исследований юмора у детей школьного возраста. Описаны результаты исследования, качественный анализ которых позволил выявить действия, участвующие в создании комического контекста детьми: падение, превращение, нарушение нормы, взаимодействие, черный юмор, образное несоответствие, логическое несоответствие, речевые игры, нарушения физиологического типа. Приведены описания смешных историй. Результаты исследования могут быть использованы при разработке методов исследования понимания юмора младшими школьниками, оценке когнитивного развития.

Ключевые слова: юмор, смешные истории, младшие школьники, личный опыт, контент-анализ, качественный подход.

SUMMARY

The article presents the analysis of foreign studies of humor in school age children. The research results the qualitative analysis of which allowed us to reveal the actions involved in the creation of the comic context by children are described: downfall, transformation, violation of the norm, interaction, black humor, figurative discrepancy, logical inconsistency, speech games, violations of the physiological type. The article gives descriptions of funny stories. The results of the study can be used in developing methods for researching the understanding of



humor by younger schoolchildren and in assessing cognitive development.

Key words: humor, funny stories, junior schoolchildren, personal experience, content-analysis, qualitative approach.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева Т. В. Понимание юмора и диалектические действия – исследование взаимосвязи // Образование и саморазвитие. – Казань: «Центр инновационных технологий», 2012. – № 5 (33). – С. 114–117.
2. Дмитриев А. В. Социология политического юмора. – М., 1998. – 300 с.
3. Artemyeva T. V. Study of Understanding of Contradictions of Comic Content by Grade School Students // American Journal of Applied Sciences. – 2014. – 11 (9). – P. 1671–1675.
4. Bayanova L. F., Tsivilskaya E. A., Bayramyan R. M., Chulyukin K. S. A Cultural Congruence Test for Primary School Students [Электронный ресурс] // Psychology in Russia: State of the Art. – 2016. – Т. 9. – № 4. – P. 94–105. URL: http://www.psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2016_4/psychology_2016_4_8.pdf
5. Латышев Ю. В. Феномен юмора в социально-информационном взаимодействии: дис. ... канд. филос. наук. – Новосибирск, 2003. – 147 с.
6. Bergen D. Gifted Children's Humor Preferences, Sense of Humor, and Comprehension of Riddles // Humor – International Journal of Humor Research. – 2009. – № 22 (4). – P. 419–436.
7. Boyle F., Stack N. An Explorative Study into the Possible Benefits of Using Humor in Creative Tasks With a Class of Primary Five Pupils // Humor – International Journal of Humor Research. – 2014. – 27 (2). – P. 287–306.
8. Chang H.J., Wang C.Y., Chen H.C., Chang K.E. The Analysis of Elementary and High School Students' Natural and Humorous Responses Patterns in Coping with Embarrassing Situations // Humor – International Journal of Humor Research. – 2014. – 27 (2). – P. 325–347.
9. Creusere M. A. A Developmental Test of Theoretical Perspectives on the Understanding of Verbal Irony: Children's Recognition of Allusion and Pragmatic Insincerity // Metaphor & Symbol. – 2000. – 15 (1–2). – P. 29–45.
10. Dowling J. S. Children Talking About Humor: Data From Focus Groups // Humor – International Journal of Humor Research. – 2014. – 27 (1). – P. 121–139.
11. Fox Cl., Dean S, Lyford K. Development of a Humor Styles Questionnaire for Children // Humor – International Journal of Humor Research. – 2013. – № 26 (2). – С. 295–319.
12. Herzog T. R., Karafa J. A. Preferences for Sick Versus Nonsick Humor // Humor: International Journal of Humor Research. – 1998. – № 11 (3). – P. 291–312.
13. James L., Fox C. The Development of a Humor Styles Questionnaire for Younger Children // Humor – International Journal of Humor Research. – 2016. – № 29 (4). – P. 555–182.
14. McGhee P. E. (Ed.) Humor: Its Origin and Development. – San Francisco, 1979.
15. Ozdogru A.A., McMorris R.F. Humorous Cartoons in College Textbooks: Student Perceptions and Learning // Humor – International Journal of Humor Research. – 2016. – № 26 (1). – P. 135–154.
16. Piaget J. The Psychology of Intelligence. – Routledge, 2001. – P. 202.
17. Shultz T. R., Robillard J. The Development of Linguistic Humour in Children: Incongruity Through Rule Violation / P. E. McGhee, A. J. Chapman (Eds.) // Children's Humour. – 1980. – P. 59–90.
18. Yalisove D. The Effect of Riddle Structure on Children's Comprehension of Riddles // Developmental Psychology. – 1978. – № 14 (2). – P. 173–180.





А. И. Лучинкина, И. С. Лучинкина

УДК 316.004.946

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

В период глобализации общества, возрастания роли информационных технологий проблема интернет-социализации личности становится одной из приоритетных. Появление и распространение таких явлений, как троллинг, кибербуллинг, свидетельствует о девиантном направлении интернет-социализации пользователей и ставит проблему психологического анализа подобных феноменов.

Одна из групп пользователей с девиантным направлением интернет-социализации на основном этапе – коммуникативные девианты. По экспертным оценкам, выделяются тролли и коммуникативные девианты, которые переносят антисоциальную деятельность из виртуального пространства в реальное – мошенники, брачные аферисты, маньяки.

Несмотря на болезненность проявлений коммуникативных девиаций в интернет-пространстве, научная методология их исследования определена недостаточно, что может привести к фрагментарному изучению проблемы. Цель статьи заключается в исследовании методологических и методических проблем в изучении коммуникативных девиаций в интернет-пространстве.

Интернет как институт социализации удовлетворяет потребности личности, которые не всегда могут быть удовлетворены в других институтах социализации: потребность в получении больших потоков информации, потребность в увеличении социальных связей независимо от расстояния и времени.

В начале 2000-х годов началась эпоха всемирной интернетизации. Уже в 2003 году Ш. Курьеер, профессор Йельского университета, отметила необходимость пересмотра ранее существующих подходов к качественным и количественным исследованиям в современном мире в связи с обнаруженными сетевыми эффектами – совпадающими помехами для тестирования, механизмами самоотбора, электронными групповыми средами и культурными различиями [1]. Автор предложил систематический анализ теории, связанной с понятием внешней валидности и последствий для методологии исследования Интернета. С этого момента начинается новая эпоха в исследованиях реальных психологических феноменов, перенесенных в виртуальное пространство.

Проблема 1. Выбор парадигмы

Проблема описания и создания теоретической модели исследований, проводимых в интернет-пространстве, заключается не только в том, что для понимания самой сути этих исследований ученому необходимо отойти от понятий аналогичных феноменов реального пространства. Напрямую это относится и к феномену интернет-коммуникаций.

Так, по мнению С. В. Михайлова, интернет-коммуникация имеет несколько характерных особенностей: виртуальность, интерактивность, гипертекстуальность, глобальность, креативность, анонимность, мозаичность [3]. И. А. Шевченко среди характеристик интернет-общения выделяет анонимность; добровольность; осложненную эмоциональность, которая частично компенсируется специально разработанной знаковой системой передачи эмоций; стремление к нетипичному, ненормативному поведению [8]. Подробно анализируются социально-психологические свойства интернет-коммуникации в исследованиях А. Е. Войсунского, А. Е. Жичкиной. Активно исследуется эта область общения социологами, философами, филологами (Н. Б. Рогачёва, А. И. Горошко) [2; 4].

Анализ исследований по проблеме различия интернет-коммуникации от коммуникации в реальной среде позволил выделить ее следующие характеристики: полифоничность,



поликультурность; гипертекстовые и интерактивные возможности сети; анонимность и дистанцированность; заместительный характер общения.

Дж. Сулер [5] относит к этим характеристикам возможность выбора – остаться самим собой, говорить от имени дискретной части своей целостности, принять выдуманные индивидуальности или остаться полным анонимом, а в некоторых случаях при этом еще и сделаться человеком-невидимкой, выбрать различные ники, придумать аватар – создать другую визуальную личность. В сетевой коммуникации часто встречается «обман идентичности» – состояние, когда сетевая идентичность пользователя не соответствует его реальной идентичности. Однако свойство анонимности становится неактуальным при наличии веб-камеры.

В социологических исследованиях (А. И. Горшко, В. В. Жилкин, Н. Д. Чеботарева) рассматриваются коммуникативные аспекты взаимодействия пользователей. Гуманитарные исследования виртуальной социализации (С. В. Бондаренко, А. Б. Скуратов, А. В. Чистяков) касаются рассмотрения функционирования интернет-сообществ, характера взаимодействия между ними.

От личности реальной к личности виртуальной – вот суть процесса коммуникации в интернет-пространстве. Личность в Интернете – это та информация, которую она о себе представляет. Таким образом, на смену коммуникации физически представленных субъектов приходит интернет-коммуникация посредством знаков и символов, аватаров и никков.

Смена приоритетов приводит к смене парадигмы исследования: от неклассической к постнеклассической. Сущностью постнеклассической парадигмы является формирование языковой личности, представленной знаками и символами. Личность – то, что она о себе говорит. По мнению К. В. Черемных, речь заранее рисует определенную картину личности [6]. С точки зрения Н. В. Чепелевой, одним из главных критериев зрелости личности является способность к самоконструированию,

признание себя автором собственной жизни и объектом персональных наблюдений и трансформаций, то есть героем, персонажем жизненной истории [7]. Цель самоконструирования – формирование личностного проекта развития, предусматривающего создание жизненной стратегии, программы, избрание жизненной перспективы, а также усвоение способов обеспечения личностного роста и воплощения их как в личностном проекте, так и в проекте своей жизни. Исследовательница, анализируя работы М. Н. Эпштейна, отмечает, что различные жизненные события открывают человеку внутренние смысловые пространства, которые создают возможность для реализации ее внутреннего потенциала.

Проблема 2. Выбор подходов

Специфика Интернета и создаваемых в нем виртуальных личностей, их взаимодействие посредством информационных полей приводит к новому пониманию методологической категории субъекта деятельности. Изменения ценностно-временной логики личности определяют четыре типа регуляции жизни в интернет-пространстве, три из которых хотя и были определены К. А. Абульхановой, однако имели иной смысл, а четвертый, с нашей точки зрения, присущ личности только в интернет-среде.

1. Стихийно-обыденный тип регуляции времени жизни. Личность с таким типом регуляции жизни характеризуется ситуативностью поведения, текучестью жизни, отсутствием личностной инициативы, зависит от событий и обстоятельств жизни, не успевает по времени, не может организовать последовательность событий, программировать наступление, предотвратить совершение. Относительно интернет-среды данный тип регуляции жизни присущ обычным пользователям, которые посещают Интернет ситуативно. Их поведение характеризуется потерей цели посещения: зашел в Интернет с запросом информации для реферата, увидел новостные баннеры, начал путешествовать по новостным порталам, затем по разным сайтам, теряя время и первоначальную цель.

2. Функционально-действенный тип регуляции времени жизни. Пользователи тако-



го типа активны, организуют ход событий, направляют их ход, добиваясь эффективности. Однако инициатива охватывает только период хода событий, но не их объективные или субъективные последствия. Отсутствует ответственность как пролонгированная регуляция активности. Личность соотносится со временем события, а не следует временной логике развития внешних и внутренних тенденций. К таким пользователям могут быть отнесены собеседники социальных сетей.

3. Созерцательное отношение к времени жизни. Пользователи указанного типа не проявляют инициативы, следовательно, мало пользуются возможностями Интернета. Наибольшая активность проявляется в виде навешивания понравившейся информации на страницы других пользователей и предоставления ссылок. В целом активность таких пользователей низкая, так же как и ответственность за свои поступки. Проявляется в пассивной регуляции, отсутствии инициативы и ответственности. Для такого типа личности характерно восприятие сложности и противоречивости жизни. Но погруженность и тонкость понимания пролонгированных тенденций мешает найти адекватное время и место для проявления своей активности.

4. Творческо-преобразующий тип регуляции времени жизни. Такой тип жизни присущ хакерам, создателям ролевой пользовательской игры (РПГ), творческим личностям. Личность данного типа характеризуется оптимальным сочетанием глубокого проникновения в общественные тенденции, длительной жизненной перспективой, четкой жизненной концепцией и позицией, последовательно реализуется. Здесь имеет место овладение личностью временем жизни, его сознательная практическая творческая регуляция. К указанному типу регуляции жизни принадлежат личности, которые в интернет-среде проживают не одну, а несколько жизней за счет конструирования новых виртуальных идентичностей и их социального пространства. Основная характеристика указанного типа регуляции жизни – виртуальность. Личность указанного типа может одновременно конструировать несколько идентичностей, которые могут иметь различ-

ные стратегии поведения, жизненные перспективы, гендерную, политическую или другие принадлежности. Для конструирования и дальнейшего активного существования созданной виртуальной идентичности уже недостаточно одной жизненной стратегии. Именно поэтому одной из характеристик личности этого типа является способность удерживать одновременно в сознании несколько стратегий поведения.

Проблема 3. Выбор направления

Логика предыдущих исследований в области коммуникативных взаимодействий в интернет-пространстве приводит нас к трактовке личности как творца собственных жизней, именно во множественном числе, поскольку виртуальная личность не одинока в мире таких же виртуальных личностей, созданных одним творцом. Декларируя свободу главным смыслом создания виртуальной личности коммуниканта, мы тем самым наделяем ее (виртуальную личность) способностью к выбору нормального или девиантного общения в интернет-пространстве. Выбор реальной личности становится главным условием существования виртуальной личности, определяя направление ее поступков в Интернете.

Таким образом, постнеклассическая парадигма, субъектно-деятельностный подход и концепция поступка становятся ведущими в исследовании коммуникаций в виртуальном пространстве.

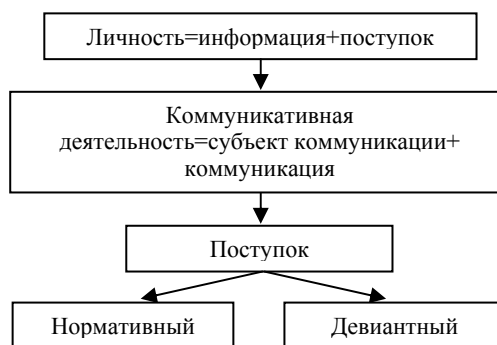


Рис. 1. Логика исследования коммуникативного поведения в сети

Проанализируем коммуникативное поведение в интернет-пространстве с заявленных выше позиций. Прежде всего, для коммуни-



кативного поведения в интернет-пространстве характерно вживание в новую культурную среду. Личность перестраивает свою картину мира согласно новым языковым требованиям. Например, фразы «бросай на мыло» или «хакни разок», «лайкни», «перепости» непонятны для посторонних. Кроме того, существуют понятные только пользователям сокращения, использование транслитерации и транскрипции, например ИМНО (по моему скромному мнению) – пример сокращения; погуглить реферат – транскрипция. Еще одной особенностью интернет-речи является ее насыщенность графическими символами, заменяющими невербальные проявления эмоций. Кроме того, невозможно не отметить большое количество грамматических ошибок при написании текстов. С точки зрения исследователей, такая безграмотность может быть вызвана еще рядом причин, кроме тотальной безграмотности населения. Во-первых, ошибки могут выступать, по мнению В. Баоянь и М. Маклюэна, как неофициальные знаки принадлежности к сети Интернет или интернет-сообщества, во-вторых, ошибки могут быть частью виртуального образа, усилением его (карнавальное общение), в-третьих, ошибки – это лишь средство выражения отношения к собеседнику. Информационная представленность личности приводит к ее неопределенности и размытости границ. Д. Вайнберг указывает на то, что в Интернете за счет привлечения к решению проблемы большого количества людей с разным уровнем знаний и опытом, возникает новый тип знаний. Интернет сохраняет каждое слово, генерируя новые знания в режиме реального времени. Каждый пользователь может принять участие в формировании новых знаний, задать вопрос, дать ответ, выдвинуть свою теорию. Итак, граница между индивидуальным и надиндивидуальным размывается. Кроме того, Интернет одинаков для одного пользователя и для многих, демонстрирует функцию «безграничного масштабирования».

Критерием смыслового развития личности, по мнению Б. С. Братуся, является отношение к другому человеку. Мы считаем, что в пространстве Интернета феномен взаимо-

отношений приобретает новые формы за счет возможности находиться в режиме онлайн и оффлайн, коллективного существования вообще.

Субъектность личности интернет-пользователя приводит к пониманию его направленности в виртуальном пространстве и позволяет ввести категорию поступка. Так, интернет-коммуникант может выбрать нормативное или девиантное общение, выстраивая свой новый жизненный мир в Интернете или переконструируя уже имеющийся.

Нормативное коммуникативное поведение предполагает соблюдение в общении сетевых норм, нетикета. Каждая виртуальная группа имеет свою систему санкций – бан, минусование.

Девиантное коммуникативное поведение предполагает нарушение сетевых норм и часто сводится к вербальной агрессии в отношении других пользователей. Группу пользователей, демонстрирующих такое поведение, определяют как троллей. Главной целью троллинга является подстрекательское, саркастическое, провокационное или юмористическое содержание сообщений пользователя для того, чтобы склонить других пользователей к пустой конфронтации. Чаще всего целями троллинга выступают трата времени других, изменения во взглядах всей группы, проверка работы системы контроля, в частности, модераторов.

Логика исследования коммуникативного поведения в сети отличается от логики исследования коммуникативного поведения в реальном пространстве, прежде всего, самой личностью коммуниканта. Личность коммуниканта в виртуальном пространстве есть информация, облеченная в виртуальный образ, что делает необходимым рассмотрение данного процесса в постнеклассической парадигме.

Коммуникативное поведение в личности в Интернете предполагает наличие как субъекта коммуникации, так и самого коммуникативного акта. Анализ коммуникативного акта через категорию «поступок» выводит на первый план субъектно-деятельностный подход в исследовании.



АННОТАЦИЯ

В период глобализации общества появление и распространение таких явлений, как троллинг, кибербуллинг свидетельствует о девиантном направлении интернет-социализации. Одна из групп пользователей с девиантным направлением интернет-социализации на основном этапе – коммуникативные девианты. В статье проанализированы подходы к исследованию коммуникативного поведения личности в интернет-сети. Коммуникативное поведение рассмотрено с точки зрения постнеклассической парадигмы с применением субъектно-деятельностного подхода и положений психологии поступка.

Ключевые слова: постнеклассическая парадигма, субъектно-деятельностный подход, поступок, коммуникативное поведение, Интернет.

SUMMARY

In the period of globalization of society, the emergence and spread of such phenomena as trolling, cyberbullying indicates the deviation direction of online socialization. One of the user groups with deviant direction of Internet socialization on the main stage – communicative deviants. The article analyzes approaches to the study of communicative behavior of the individual in the Internet. Communicative behavior is considered from the point of view of postnonclassical paradigm with the use of subject-activity approach and psychology of the provisions of the act.

Key words: postnonclassical paradigm, subject-activity approach, the act of communicative behavior, Internet.

ЛИТЕРАТУРА

1. LaCoursiere Research Methodology for the Internet: External Validity (Generalizability) / LaCoursiere – Advances in Nursing Science. – October/November/December 2003. – Volume 26. – Issue 4. – P. 257–273.

2. Горошко О. И. Интернет-коммуникация в гендерном измерении // Вестник пермского университета. – 2006. – Вып. 3 «Язык – культура – цивилизация». – С. 219–299.

3. Михайлов С. В. Интернет как социальное явление: дис. ... канд. филос. наук. – Ульяновск, 2003. – 169 с.

4. Рогачёва Н. Б. Структура и функционирование вторичных речевых жанров интернет-коммуникации: на материале русского и английского языков. – Саратов, 2011. – 256 с.

5. Сулер Дж. Компьютерная и Интернет-зависимость [Электронный ресурс] / пер. с англ. Е. А. Щепилова. – URL: <http://banderus2.narod.ru/77314.htm>.

6. Черемних К. О. Життя як діалог: позиціонування і детериторизація: зб. статей НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології // редакційна рада: М. М. Слюсаревський (голова), В. Г. Кремень, С. Д. Максименко та ін. – К.: Міленіум, 2012. – Вип. 31 (34). – С. 29.

7. Чепелева Н. В. Самопроектирование личности в дискурсивном пространстве: зб. статей НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології // редакційна рада: М. М. Слюсаревський (голова), В. Г. Кремень, С. Д. Максименко та ін. – К.: Міленіум, 2012. – Вип. 31 (34). – С. 12.

8. Шевченко И. А. «Я» в дискурсе виртуальности // Критика и семиотика. – 2000. – Вып. 1–2. – С. 19–25.



О. Н. Усащенко

УДК:159.964

НАУЧНАЯ ШКОЛА Т. С. ЯЦЕНКО: ДОСТИЖЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Наука – специфическая отрасль человеческой деятельности, перспективы которой в значительной степени определяются достиже-



ниями научных школ. Последние приобретают особое значение для XXI столетия, когда научные проблемы требуют объединения усилий ученых, образования коллективов ученых. Научные школы позволяют комплексно решать задачи научной деятельности в определенном направлении в их единстве и взаимообусловленности.

В современном обществе востребованы достижения психологической науки, в частности, ее практические результаты. Последнее исторически обусловлено доминированием академического подхода в исследованиях советской психологии. Отечественная психология ставит проблему оказания психологической помощи как индивиду, так и группе. В связи с этим возрастают требования к профессионализму практических психологов, критериям, содержанию и формам их профессиональной подготовки.

Цель статьи состоит в том, чтобы осветить результаты и достижения научно-исследовательской деятельности академика Национальной академии педагогических наук Украины Т. С. Яценко и ее научной школы, а также сформировать адекватное представление о теоретико-методологических основах глубинного познания, разработанного Т. С. Яценко, как *оптимальной психодинамической модели* диагностико-коррекционной, аналитико-диалогической работы психолога с респондентом.

Научная школа доктора психологических наук, профессора, академика Национальной академии педагогических наук Украины Т. С. Яценко достигла значительных результатов в области практической психологии, в основу которых положено психодинамическое понимание феномена психики в единстве сознательного и бессознательного.

Зарождение данного подхода относится к 1978–1979 гг., когда исследовательское внимание Т. С. Яценко привлек социально-психологический тренинг, который она изучала в Москве и Новосибирске, групповая психотерапия (Ленинград), а также клиент-центрированная терапия (Варшава, Гданьск). В результате научных поисков Т. С. Яценко при консультативной поддержке академика РАО

А. А. Бодалева разработан метод активного социально-психологического обучения (АСПО), который со временем приобрел возможности глубинного познания психики для оказания практической помощи субъекту [15–17; 19–20].

В психодинамической парадигме спонтанность и произвольность поведения субъекта являются основополагающими принципами организации глубинного познания, открывающего перспективы изучения внутренних детерминант произвольной активности психики. В задачи исследований Т. С. Яценко и ее последователей входит совершенствование инструментально-методического аспекта раскрытия содержания психики в ее целостности (сознательное и бессознательное), а также развитие психодинамической теории во взаимосвязи с практикой.

Теоретико-методологические достижения академика НАПН Украины Т. С. Яценко и ее научной школы:

1. Раскрыт когнитивный ракурс процесса глубинного познания психики, стимулирующий субъекта к развитию рефлексивного (социально-перцептивного) интеллекта, на основании реинтегрирования деформированных структур психики, нарушающих взаимосвязи в системе «сознательное – бессознательное» и переходе на более высокий уровень психической интеграции.

2. Исследовано содержание деформаций психики в их эдипальных зависимостях, продуцирующих осложнение отношений с первичными либидными объектами (и с окружающими людьми) из-за непринятия, «отсечения» определенных аспектов их психики, являющихся замещением чувственного к ним притяжения с мортидной валентностью. Установлено, что ситуация взаимодействия усложняется наличием интроектирования такого типа характеристик, актуализирующих их проекцию на других людей.

3. Выявлены ведущие тенденции психики: а) «к силе» и «к слабости»; б) «к людям» и «от людей» («к психологической импотенции»); в) «к жизни» и «к психологической смерти». Выявлена ведущая тенденция защитной системы «от слабости к силе», что влечет



за собой отступления от социально-перцептивной реальности, включая интроспективное социально нежелательных черт.

4. Познание психологической защиты в АСПП центрировано на установлении ее системной упорядоченности с таким образованием, как «субъективная интегрированность психики»; впервые в психологии обобщены и универсализированы разновидности защит во взаимосвязях и автономии функционирования, а именно: ситуативные (периферийные) и базальные (личностные). Доказано, что в каждом поведенческом акте имплицитно содержится информация о сознательном и бессознательном, что необходимо демаркировать в целях познания.

5. Определена архетипически-функциональная способность психики к визуализации латентного ее содержания при раскрытии смысловых нагрузок. Доказано наличие архетипических способностей психики к символизации и материализации идеальных реалий (путем перекодирования). Раскрыта взаимосвязь архетипа с защитной системой и механизмами символизации (намек, сгущение, смещение, локализация, генерализация и др.), а также с полизначностью символов.

6. Изучены свойства целостной психики во взаимосвязях динамики и статики, влияние эдипальных зависимостей на формирование внутренних противоречий, наличие взаимосвязей (и автономии) сознательной и бессознательной сфер психики, зависимость личностной проблемы субъекта от нарушения информационного обмена между сознательным и бессознательным.

7. Доказано, что глубинное познание становится доступным сознанию благодаря процессу визуализации, т. е. материализованной самопрезентации субъекта при условии спонтанности и произвольности его поведения. Т. С. Яценко впервые поставила и обосновала проблему опредмечивания психического (как формы латентного непрямолинейного перекодирования информационных эквивалентов) в категориях осязаемого, доступного наблюдению мира. Процесс метафорично-символической самопрезентации представляет в

синтезированной форме латентные следы вытеснений, не потерявшие своей актуальности, в их доминантно-эмотивных противостояниях и конкуренции тенденций.

8. Определены и усовершенствованы приемы и методы глубинно-психологического познания, основывающегося на диагностико-коррекционном процессе. Уточнены основы психодинамической парадигмы и методологии понимания законов функционирования психики в ее целостности. Усовершенствован инструментальный уровень процессуальной диагностики, что способствует расширению методологического потенциала психокоррекционной практики.

9. Впервые в формате глубинного познания создана методика психоанализа комплекса тематических рисунков субъекта (30-38 тем), с последующей психоаналитической интерпретацией при диалогическом взаимодействии. Успешность методики предопределена, прежде всего, комплексностью предлагаемых (потенциальному автору) тем рисунков, которые касаются различных сфер жизнедеятельности человека, что соответствует системной упорядоченности психического и диалогическим взаимодействием с автором, раскрывающим взаимосвязи между отдельными рисунками [13; 18].

10. Определены прикладные аспекты психодинамической теории: глубинно-психологический ракурс адаптации; особенности диалогического взаимодействия в системе «психолог – респондент»; воспитание и психокоррекция; глубинные истоки религиозной веры; внедрение АСПП в школе (в работе с подростками); сравнительный анализ проективных и психоаналитических методик познания психики и др. Основные результаты исследований отражены в работах представителей научной школы Т. С. Яценко [10; 11; 14].

11. Разработана «Модель внутренней динамики психики» (рис. 1) [20], которая иллюстрирует целостный взгляд на внутреннюю динамику психического в его противоречивой сущности и единстве сознания и бессознательного. Модель гармонично дополнила структуру психики, введенную З. Фрейдом

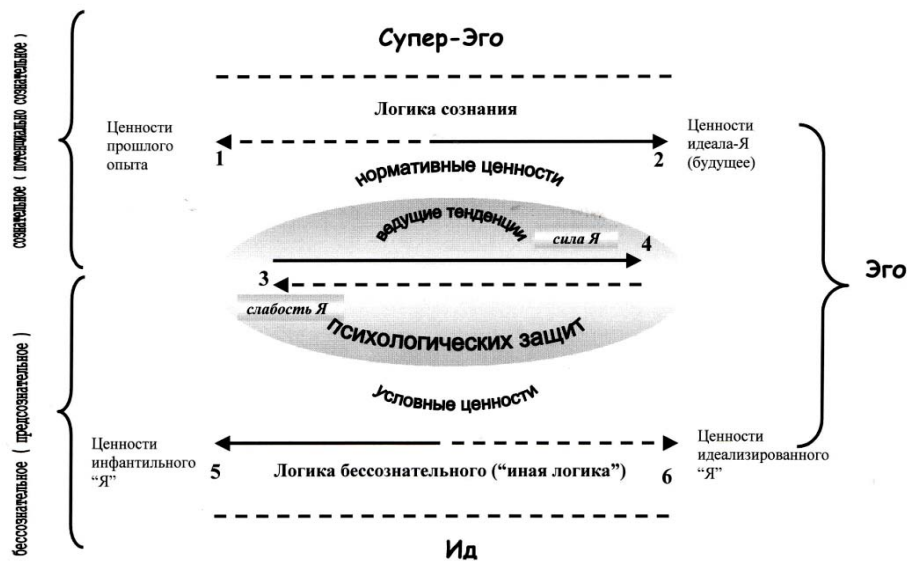


Рис. 1. Модель внутренней динамики психики

(Супер-Эго, Эго, Ид). Подструктуры, открытые З. Фрейдом, имеют антагонистическое противостояние, презентуют лишь один ракурс противоречивой сущности психического – «по вертикали». Т. С. Яценко выделила «горизонталь», которая характеризуется сосуществованием противоречий в соответствии с законами антиномии, предполагающей взаимоподмену одной противоречивой тенденции другой. Это актуализирует отличия функционирования психики в ее противоречивой сущности в двух направлениях: «по горизонтали» и «по вертикали» в контексте единства и автономии подструктур («сознание – бессознательное»). В одноактном поведении пересечение «вертикали» и «горизонталь» предопределяет «точку», раскрытие содержания которой требует дополнительных средств, обеспечивающих развертывание ее семантики в диалоге с респондентом. Последнему способствует выход на ассоциативный ряд взаимосвязей, предопределяемый инвариантностью и итеративностью поведения. Процессуальная диагностика предполагает ее встроенность в естественный порядок психического, объективированный произвольной активностью респондента.

12. Выделены предпосылки глубинного исследования психики в плоскости сознательного, к которым относятся:

- спонтанность и непринужденность поведения субъекта (при минимизации внешних стимулов);
- нивелирование периферийных (ситуативных) защит, что оптимизирует условия исследования их базовых (личностных) форм;
- учет определяющего фактора активности – потребности, которая может быть вытеснена, фиксирована и представлена в «следовых» эффектах;
- экспликация глубинных детерминант путем использования архетипически-метафорических средств (рисунки, игрушки, камни и др.);
- объективация психического в материализованных саморепрезентантах «Я» является посредником в познании целостности психического путем диалогического взаимодействия психолога с респондентом, обнаруживающего связь «внешнего» и «внутреннего»;
- внедрение в профессиональную подготовку супервизии и интревизии как необходимой предпосылки профессиональной саморефлексии будущего психолога;



– встраивание диалогического взаимодействия (в системе «психолог-респондент») во внутренний порядок психического (в его феноменологическую целостность), что обуславливает «транзит» следовых аспектов психики и их познание в процессе развертывания семантики диалогического взаимодействия;

– учет активности внеопытной сферы психики, которая базируется на синтезе вытесненных ячеек при условиях потери связи с конкретно-сюжетными аспектами пережитого опыта.

Научная школа академика Т. С. Яценко способствует развитию практической психологии и теоретико-методологическому обоснованию психологической службы. Достижения Научной школы нашли отражение в организации и обеспечении системы профессиональной подготовки практических психологов на основе разработанного творческим коллективом под руководством Т. С. Яценко отраслевым стандартом высшего образования для бакалавров, теоретико-методологической базой которого является психодинамический подход [1]. За время работы академика НАПН Украины Т. С. Яценко в Республиканском высшем учебном заведении «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта) в Институте педагогики, психологии и инклюзивного образования были открыты специальности «Практическая психология», аспирантура и докторантура по специальности «Педагогическая и возрастная психология».

Достижения Научной школы глубинной психологии в научном мире представлены деятельностью Научно-исследовательского центра глубинной психологии, который Т. С. Яценко возглавляла в период с 2006 по 2014 гг. Научно-исследовательский центр глубинной психологии был основан по инициативе и при поддержке ректора Крымского гуманитарного университета доктора педагогических наук, профессора, академика НАПН Украины А. В. Глузмана.

На базе Центра осуществляется проведение научных исследований и разработка на их основе методов групповой и индивидуально-личностной коррекции, опирающейся на

целостное понимание психики личности в ее сознательных и бессознательных проявлениях; формирование теоретических основ практической психологии, которая способствует целостному познанию психики субъекта, личностному развитию индивидуума; совершенствование форм подготовки практических психологов; организация работы обучающихся школ-семинаров для преподавателей высших учебных заведений, а также всех заинтересованных организаций; усиление теоретических основ профессиональной деятельности психологов-практиков путем формирования психодинамической концепции, которая имела бы практическое воплощение в конкретных методиках групповой психокоррекции и индивидуально-личностного познания; обобщение эмпирических данных, проведение психокоррекционных занятий специалистами и научное обоснование методик глубинной психологии; предоставление профилактически-консультативной помощи преподавателям и студентам с целью оптимизации их психического благополучия; проведение научных исследований в области глубинной психологии по методу групповой психокоррекции (АСПП); координация научных исследований аспирантов и докторантов по проблемам глубинной психокоррекции. Научные исследования в Центре основаны на видео- и аудиозаписях эмпирического материала диагностико-психокоррекционной практики, которая проводится со студентами и психологами, что способствует формированию базы практических исследований.

Обозначим разновидности научно-практической деятельности Центра:

– проведение диагностико-коррекционных занятий по глубинной психологии (в виде групповой психокоррекции) для будущих психологов-практиков и практикующих психологов;

– совершенствование профессионализма школьных психологов и работников психологических служб вузов по глубинной психологии;

– определение проблем тематики научных исследований по глубинной психологии и



оказание помощи молодым исследователям в этой области;

– ежегодное проведение авторских школ под руководством академика Т. С. Яценко по глубинной психологии;

– ежегодное проведение научно-методических семинаров с целью повышения квалификации психологов в области глубинной психологии;

– публикация научной продукции как результата исследований в области глубинной психологии.

Публикации Научной школы Т. С. Яценко объединены подходом к разработке психодинамической теории соответствующей методологии, введению в профессиональную подготовку практического психолога курсов глубинного познания, которые имеют теоретическое и инструментально-методическое обоснование. За период существования Научно-исследовательского центра глубинной психологии опубликовано более 30 монографий и учебных пособий, 14 из которых имеют гриф МОН Украины; 15 тематических сборников (ВАК Украины) по результатам проведения семинаров. Ряд пособий посвящен религиозной вере, применению метода активного социально-психологического обучения в школе (с учениками, учителями, родителями), освещению воспитательных аспектов метода и применению его отдельных методик с детьми. Особое внимание заслуживают книги, в которых представлены концептуальные основы гуманизации служебных взаимоотношений в вузе, особенно в системе «преподаватель – студент».

Научно-исследовательским центром при поддержке академика А. В. Глузмана начато издание серии пособий под рубрикой «Глубинная психология», целью которых является освещение научного обобщения эмпирического материала глубинной психокоррекции, в частности: «Агрессия: психодинамическая теория и феноменология», «Тенденция к психологической смерти: диагностика и коррекция» и др. Работы рекомендованы МОН Украины в качестве пособия для изучения студентами глубинной психологии [12; 21].

Монография «Методология профессиональной подготовки практического психолога» [2] представляет решение проблемы оптимизации подготовки практических психологов с позиций психодинамического подхода. В работе доказана эффективность психодинамического подхода в познании психического в индивидуализированности и целостности; значимость личностной психокоррекции будущего специалиста в динамике гармонизации его внутреннего мира как предпосылки оптимизации профессиональной деятельности практического психолога.

Результативность и обоснованность научно-практических исследований Научной школы по глубинной психологии подтверждается защищенными диссертациями по данной проблеме [9]. Исследования представителей Научной школы Т. С. Яценко проводятся по следующим направлениям: глубинно-психологические феномены; тенденции психики; психологические защиты; особенности символического объективирования психики; глубинно-психологическая коррекция; свойства целостной психики; приемы и методы глубинно-психологического познания. За период существования Научной школы академика Т. С. Яценко защищено 38 кандидатских и 2 докторские диссертации, из них сотрудниками Центра защищено 11 кандидатских диссертаций.

На базе Научно-исследовательского центра глубинной психологии ежегодно проводятся учебно-методические семинары «Теоретические и методические основы практической психологии». Со временем семинары приобрели тематическую заданность – конкретизируются отдельные проблемы практической психологии, в частности: глубинный ракурс познания; профессиональная подготовка психолога-практика; формирование концептуальных основ практической психологии; совершенствование инструментально-методических аспектов диагностико-коррекционной практики; определение глубинно-психологических аспектов проблемы социализации личности, признаков ее откорректированности и психического здоровья в целом; раскрытие методо-



логических основ единства вербальных и невербальных методов в контексте целостности психического и взаимосвязей сознательного и бессознательного; объективирование методологических принципов единства диагностики и коррекции в контексте познания целостности психики и взаимосвязей сознательного и бессознательного. В основу семинаров положена психодинамическая теория академика НАПН Украины Т. С. Яценко.

Работа семинаров направлена на совершенствование диагностико-коррекционной практики в контексте психодинамической методологии; обобщение практики отечественных и зарубежных специалистов в сфере оказания психологической помощи субъекту; обмен опытом и изучение работы специалистов, которые внедряют авторский подход Т. С. Яценко в глубинной коррекции; проведение супервизии глубинной коррекции в единстве с диагностикой, консультативной практики и др.

Особый толчок развитию теоретико-методологических проблем глубинной психологии дали авторские школы академика НАПН Украины Т. С. Яценко. Обучение в авторской школе прошло более тысячи психологов. Издана серия пособий по «Авторским школам академика НАПН Украины Т. С. Яценко» благодаря усилиям А. В. Глузмана как составителя теоретических и практических материалов (аудио- и видеозаписей), что расширяет возможности квалифицированной подготовки практических психологов и открывает перспективы дистанционного их образования (пособия получили гриф МОН Украины) [3–8]. Прохождение практическими психологами курса глубинной коррекции расширяет возможности пользования стенографическим материалом групп АСПП (см. пособия по школам), способствующего повышению квалификации в области глубинной психологии. Эмпирический формат презентации материала обеспечивает его индивидуальную неповторимость, соответствующую феноменологии психики каждого участника процесса АСПП. Стенограммы процесса активного социально-психологического познания отражают непо-

средственный диагностико-коррекционный процесс психоаналитической работы с использованием визуализированных средств: комплекса тематических рисунков, предметных моделей, камней, неавторских рисунков, игрушек, топологического моделирования. Возможность расширения формата реализации глубинной коррекции (работа в большой группе с видеотрансляцией) открыла перспективы ее апробации с психологами, аспирантами и преподавателями из Украины, России, Армении, Грузии, Латвии и др. Пособия обобщают указанный опыт, знакомят читателя с психодинамической теорией, соответствующей методологией, диагностикой и непосредственным процессом коррекции личностных характеристик практических психологов в направлении их гармонизации.

Итак, за последние десять лет в авторских школах и на семинарах по теоретическим и методологическим проблемам практической психологии приняли участие более 2 000 студентов, практических психологов, аспирантов, преподавателей из Украины, России, Армении, Грузии, Латвии.

В рамках деятельности научной школы Т.С. Яценко разработаны:

– основы психодинамической теории и соответствующей ей методологии, методы и инструментальные аспекты осуществления глубинной психокоррекции в процессе подготовки практических психологов;

– метод активного социально-психологического познания (АСПП), который имеет широкий спектр применения для оптимизации общения в личностном и профессиональном росте;

– прикладные аспекты метода АСПП, реализуемые в сферах психологической службы, психотерапии, медицины, спорта; учебно-воспитательных аспектах в школе с детьми, учителями, родителями; в вузах – в процессе профессиональной подготовки психологов, социальных педагогов, психопрофилактике студентов с ограниченными возможностями и т. п.;

– сформирован методический инструментальный практического психолога, направлен-



ный на целостное познание и гармонизацию психики.

Перспективы исследований научной школы Т. С. Яценко связаны:

– с познанием голографических основ психического как функциональной системы;

– с исследованием специфики перекодирования идеальных (психических) реалий в визуализированные, материализовано-символические формы самопрезентации;

– с раскрытием характера взаимосвязей между категорией смысла и «информационным эквивалентом»;

– с познанием архетипа в его соотносительности с защитной системой, механизмами символизации и ценностными параметрами личности и др.;

– с интрузивией глубинного познания и др.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены достижения научной школы глубинной психологии доктора психологических наук, профессора, академика Национальной академии педагогических наук Украины Т. С. Яценко. Выделены теоретико-методологические, практические и прикладные результаты научно-исследовательской деятельности, раскрыто значение результатов научной школы для профессиональной подготовки практических психологов. Отстаивается позиция о необходимости прохождения личностной психокоррекции с целью нивелирования деструктивных и регрессивных поведенческих проявлений.

Ключевые слова: Т. С. Яценко, научная школа, глубинная психология, активное социально-психологическое познание.

SUMMARY

The article deals with the achievements of the scientific school of depth psychology, doctor of psychology, Professor, academician of the National Academy of pedagogical Sciences of Ukraine by T. S. Yatsenko. The theoretical-methodological, practical and applied results of scientific research activity are singled out, the significance of the results of the scientific school for the professional training of practical psychologists is revealed. The position on necessity of passage of personal psychocor-

rection with the purpose of leveling destructive and regressive behavioral manifestations is upheld.

Key words: T. S. Yatsenko, scientific school, depth psychology, active social and psychological cognition.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галузевий стандарт вищої освіти (розроблено під керівництвом Т. С. Яценко). Напрям підготовки: 0101 – Педагогічна освіта. Спеціальність: 6.010100 – Практична психологія. Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр. – К.: Міністерство освіти і науки України, 2005. – 325 с.

2. Методологія професійної підготовки практичного психолога / О. В. Глузман, Т. С. Яценко, О. М. Усатенко. – Дніпропетровськ, 2014. – 192 с.

3. Теория и практика глубинной психокоррекции: Первая Авторская школа академика АПН Украины Т. С. Яценко / Сост.: А. В. Глузман (и др.); под ред. Т. С. Яценко. – Донецк: ДИПиП, 2008. – 268 с.

4. Теория и практика глубинной психокоррекции: Вторая Авторская школа академика АПН Украины Т. С. Яценко / Сост.: А. В. Глузман (и др.); под ред. Т. С. Яценко. – Ялта: РИО КГУ, 2009. – 221 с.

5. Теория и практика глубинной психокоррекции: Третья Авторская школа академика НАПН Украины Т. С. Яценко / Сост.: А. В. Глузман (и др.); под ред. Т. С. Яценко. – Ялта: РИО КГУ, 2010. – 200 с.

6. Теория и практика глубинной психокоррекции: Четвертая и Пятая Авторская школа академика НАПН Украины Т. С. Яценко / Сост.: Андрущенко В. П., Глузман А. В. (и др.); под ред. Т. С. Яценко. – Изд-во НПУ имени М. П. Драгоманова, 2011. – 261 с.

7. Теория и практика глубинной психокоррекции: Шестая Авторская школа академика НАПН Украины Т. С. Яценко / Сост.: В. П. Андрущенко, А. В. Глузман; под ред. Т. С. Яценко. – К.: Изд-во НПУ имени М. П. Драгоманова, 2012. – 226 с.

8. Теория и практика глубинной психокоррекции: Седьмая Авторская школа академика НАПН Украины Т. С. Яценко / Сост.



В. П. Андрущенко, А. В. Глузман; под ред. Т. С. Яценко. – К.: Изд-во НПУ имени М.П. Драгоманова, 2013. – 236 с.

9. Усатенко О. М. Наукова школа академіка НАПН України Т. С. Яценко / О. М. Усатенко (та інші). – Черкаси: ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2010. – 243 с.

10. Яценко Т. Глибинна психокорекція та упередження психічного вигорання: в 3-х ч. / Т. Яценко (та інші). – К.: Главник, 2008.

11. Яценко Т. С. Активне соціально-психологічне навчання у системі освіти / Т. С. Яценко (та інші): монографія. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2010. – 292 с.

12. Яценко Т. С., Глузман А. В. Глубинная психология. Агрессия: психодинамическая теория и феноменология: монография / Т. С. Яценко, А. В. Глузман (и другие); под ред. Т. С. Яценко. – К.: Вища школа – XXI, 2010. – 271 с.

13. Яценко Т. С. Психоаналитическая интерпретация комплекса тематических психорисунков (глубинно-психологический аспект) / Т. С. Яценко (и др.). – М.: СИП РИА, 2000. – 193 с.

14. Яценко Т. С. Релігійна віра в світлі глибинної психокорекції / Т. С. Яценко (та інші). – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – 305 с.

15. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися: кн. для учителя. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

16. Яценко Т. С. Активное социально-психологическое обучение: теория, процесс, практика. – Хмельницький: Вид-во НАПВУ; М.: Издательство СИП РИА, 2002. – 792 с.

17. Яценко Т. С. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції / Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко. – К.: Вища школа, 2008. – 342 с.

18. Яценко Т. С. Малюнок у психокорекційній роботі психолога-практика [на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних малюнків. – Черкаси: Брама, 2003. – 216 с.

19. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посіб. – К.: Вища школа, 2006. – 382 с.

20. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психо-

логічне навчання: навч. посіб. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.

21. Яценко Т. С., Глузман А. В. Глубинная психология. Тенденция к психологической смерти: диагностика и коррекция (на рус. языке) / Т. С. Яценко, А. В. Глузман, И. В. Ка-лашник; под ред. Т. С. Яценко. – К.: Вища школа – XXI, 2010. – 231 с.

22. Яценко Т. С. Фахове вступне випробування зі спеціальностей «Психологія», «Практична психологія» / Т. С. Яценко, О. В. Глузман, О. М. Усатенко. – Черкаси – Ялта: РВВ КГУ, 2008. – 128 с.





ИННОВАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА



В. В. Долганина

УДК 1.159. 922.736.3

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ЗАСТЕНЧИВЫМИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На современном этапе развития российского общества уделяется большое внимание формированию у подрастающего поколения коммуникативных умений, настойчивости, а также готовности быть конкурентоспособным на рынке труда. При этом широко распространены вопросы родителей о том, как их детям обрести уверенность в себе, преодолеть чувство застенчивости и скованность. Ведь проявление застенчивости мешает личностному развитию ребенка. Детская застенчивость в процессе обучения может стать преградой для успешного усвоения знаний. Застенчивость, вызывающая высокое эмоциональное напряжение, способна блокировать многие мыслительные процессы, а также негативно влияет на память младшего школьника. Большим стрессом для застенчивого ребенка является выступление его перед всем классом. В дальнейшем эта проблема может перерасти в школьные страхи, тревожность, неврозы, депрессии.

В психологии выделяют разнообразные формы коррекции застенчивости: психологические этюды, психогимнастику, релаксационные упражнения, арт-терапию, телесно ориентированную терапию и пр. Современные психологи одним из основных средств коррекции застенчивости детей считают арт-терапию.

Арт-терапия ориентируется на коррекцию и развитие личности посредством творчества. Психологи указывают на то, что техники арт-терапии дают возможность относительно безболезненного доступа к глубинному психо-



логическому материалу, стимулируют проработку бессознательных переживаний, обеспечивая дополнительную защищенность и снижая сопротивление внешним изменениям.

Арт-терапия способствует расширению жизненного опыта, добавляет уверенности в своих силах. Чем лучше ребенок умеет выражать себя, – указывают современные психологи, – тем полноценнее его ощущение себя неповторимой личностью.

В отличие от многих коррекционно-развивающих направлений, техники арт-терапии особенно актуальны при работе с застенчивыми детьми, которые не всегда могут выразить словами свое эмоциональное состояние, трудность, проблему. Арт-терапевтическая коррекция способствует раскрытию ребенком своего «Я», что также приводит к позитивным результатам психологической помощи.

Цель статьи – теоретический анализ сказкотерапии, куклотерапии и игротерапии в работе психолога с застенчивыми детьми младшего школьного возраста.

Термин «застенчивость» не относится к научной терминологии, однако нашел широкое применение в повседневном языке для обозначения поведенческих и личностных особенностей человека. Застенчивость как самостоятельное свойство личности в отечественной психологии можно встретить лишь в нескольких работах Е. Н. Бойцовой, Л. Н. Галигузовой, А. Б. Добровича, И. С. Кона, Л. В. Красновой, В. Н. Куницыной, А. В. Тихомирова, Н. В. Шингаева.

Так, Л. Н. Галигузова под застенчивостью понимает один из видов амбивалентного отношения ребенка к другим людям и самому себе, которое проявляется в общении и в межличностных отношениях [2]. Л. В. Краснова рассматривает застенчивость как интегративное психическое явление, которое связано со всеми сферами личности, а также аффективно тяжело переживается и определяется высокой личностной и ситуативной тревожностью, низким самооценочным отношением, неуверенностью в себе, снижением активности, настроения, хронически плохим самочувствием, а также чувством подавленности [7].

Впервые комплексное исследование застенчивости в зарубежной психологии было проведено Ф. Д. Зимбардо и П. А. Пилконином, которые понимали под застенчивостью некий внутренний страх ребенка перед людьми. Авторы в качестве механизма, запускающего застенчивость, рассматривали социальные контакты или коммуникацию личности со значимыми для нее людьми [3; 8; 9].

Исходя из данных отечественных и зарубежных исследователей в области изучаемой проблематики, можно прийти к выводу, что в современном мире наметилась устойчивая тенденция к возрастанию количества застенчивых людей. Так, Ф. Зимбардо в своих исследованиях отмечает, что 80 % опрошенных американцев указали, что были в их жизни возрастные периоды, в которых они проявляли застенчивость. ¼ опрошенных считают себя хронически застенчивыми людьми. В отечественной психологической науке исследования В. Н. Куницыной указывают, что 30 % женщин и 23 % мужчин относят себя к категории застенчивых, а это – большая часть взрослого населения России. В школьном возрасте застенчивость отмечается в 25–35 % случаев.

Впервые застенчивость начинает проявляться еще в детстве и обычно сохраняется на протяжении всего младшего школьного возраста. Наиболее ярко проявления детской застенчивости можно наблюдать на пятом году жизни, что связано с потребностью ребенка в уважительном отношении со стороны взрослого [5].

Родители могут заметить застенчивость у своих детей в ситуации общения с незнакомыми или малознакомыми людьми, например, когда ходят с ребенком в гости или приглашают гостей к себе домой. Это проявляется в том, что ребенок начинает робеть, прижиматься к родителям, отвечает молчанием на любые вопросы взрослых, не вступает во взаимодействие со сверстниками. Это лишь небольшая часть ситуаций, в которых можно наблюдать проявления детской застенчивости.

Застенчивость, стеснительность детей также связана с их подготовкой к обуче-



нию в школе. Ребенку мешает включиться в коллективную деятельность низкий уровень развития общения, замкнутость, затруднения в контактах с другими людьми (взрослыми и сверстниками). В сложившейся ситуации ему сложно стать полноправным членом школьного коллектива. Стеснительный ребенок начинает обижаться на любую шутку, сказанную в его адрес, остро реагирует на замечания [6, с. 152–182]. Уже к моменту поступления ребенка в школу складывается своеобразное поведение в обществе, которое он в состоянии осознать и оценить.

Вступая в младший школьный возраст, ребенок приобретает внутреннюю позицию школьника, где учебная деятельность является ведущей. От того, какие у ребенка будут успехи в обучении, во многом зависит развитие его личности.

Таким образом, школьная успеваемость выступает в качестве важнейшего критерия оценки личности ребенка со стороны взрослых и сверстников. В зависимости от того, какой статус получит ребенок – отличника или неуспевающего, – зависит и уровень развития самооценки, а также его самоуважение и самопринятие.

Успешное обучение в школе формирует у младшего школьника чувство компетентности – это новый аспект самосознания, относящийся к центральным новообразованиям данного возраста. Если в учебной деятельности не формируется чувство компетентности, то у ребенка снижается самооценка, что влечет за собой возникновение чувства неполноценности.

Н. А. Богачкина, Р. Н. Сиренко в своей работе «Как преодолеть детскую застенчивость» представили следующие критерии застенчивости младших школьников [1]:

- эмоциональный дискомфорт, который испытывает ребенок в ходе общения с посторонними людьми. Это проявляется в бессвязной речи или заикании ребенка, низком голосе, его неспособности смотреть собеседнику в глаза или же в избегании общения;

- появление боязни поступков, за которые необходимо нести персональную ответственность;

- затруднение в общении с посторонними или малознакомыми людьми.

Застенчивость относится к форме эмоционального нарушения, которая наряду с другими формами нарушений (агрессией, тревожностью, импульсивностью и пр.) требует к себе особого повышенного внимания со стороны родителей, педагогов и психологов. Поэтому важно рационально и грамотно подходить к выбору средств коррекции.

В настоящее время существует множество различных средств, способствующих эффективной коррекции эмоциональных нарушений: телесно ориентированная терапия, арт-терапия, психоанализ, метод десенсибилизации, аутогенная тренировка, поведенческий тренинг и пр. В задачу нашей статьи входит рассмотреть некоторые элементы арт-терапии.

Коррекция застенчивости с использованием арт-терапии рассмотрена в трудах как отечественных, так и зарубежных психологов: А. В. Авериной, И. В. Дубровиной, Г. Л. Лэндрет, Т. Д. Марцинковской, Р. С. Немова, В. Оклеппера, Ю. М. Орлова, А. А. Осиповой, К. Г. Юнга и др. Арт-терапия относится к методу коррекции и развития, в основе которого лежит художественное творчество личности.

Анализ различных психологических исследований по использованию в качестве метода психологической коррекции арт-терапии показал, что, соприкасаясь с разными проявлениями искусства, ребенок способен избавиться от тревожности, страхов, конфликтности, стеснительности и пр. При этом он приобретает коммуникативные навыки, повышает свою самооценку и раскрывает свой внутренний мир.

Итак, арт-терапия является одним из самых распространенных методов творческого самовыражения личности. Это метод, который успешно применяется в работе с детьми, начиная с четырехлетнего возраста.

К видам арт-терапии можно отнести рисование, игротерапию, сказкотерапию, куклотерапию, живопись, графику, лепку и пр.

Психологи указывают, что использование в качестве методов психологической коррекции техники арт-терапии позволяет про-



никнуть к глубинному психологическому материалу личности, стимулировать проработку бессознательных переживаний, тем самым обеспечивая дополнительную защищенность ребенка, снижая его сопротивляемость внешним изменениям.

Арт-терапия позволяет расширить жизненный опыт личности, добавляя уверенности в собственных силах. Современные психологи отмечают, что чем лучше ребенок умеет выражать себя, тем лучше он начнет ощущать себя неповторимой личностью.

Арт-терапия использует «язык» визуальной и пластической экспрессии, что особенно ценно в работе с застенчивыми детьми, которым сложно выразить словами свое эмоциональное состояние или возникшую проблему. Погружение в творческое пространство позволяет ребенку найти пути для самовыражения, таким образом, улучшается его эмоциональная и поведенческая сферы.

Рассмотрим такие виды арт-терапии, как сказкотерапия, куклотерапия и игротерапия.

В сказкотерапии большое значение уделяется выбору персонажей и установлению взаимоотношений между ними. Важно включать в сказку героев с отношениями, приближенными к реальным.

Один из самых авторитетных сказкотерапевтов Т. Д. Зинкевич-Евстегнеева определяет сказкотерапию как набор способов передачи знаний о духовном пути души и социальной реализации человека, как воспитательную систему, сообразную духовной природе человека [4].

Алгоритм психокоррекционной сказки:

- вначале в сказке необходимо выбрать главного героя, который будет близок ребенку по характеру, а также по полу и возрасту;
- затем необходимо дать описание жизни выбранного героя в сказочной стране. При этом важно, чтобы ребенок сам смог найти много схожего со своей жизненной ситуацией;
- герою необходимо создать проблемную ситуацию, опять же схожую с ситуацией ребенка, с описанием его переживаний;
- главный персонаж сказки ищет различные варианты выходов из сложной ситуации;

– сказочную ситуацию важно усугубить существами, оказавшимися в таком же отчаянном положении, и посмотреть, какие они смогут найти пути выхода из сложной ситуации. Появляется «фигура психотерапевта», играющего роль мудрого наставника и объясняющего смысл происходящего. Важной задачей психолога на данном этапе является возможность продемонстрировать ребенку, как на сложную ситуацию можно посмотреть с другой стороны посредством сказочных событий, тем самым предложив альтернативные модели поведения. Необходимо попытаться найти положительные стороны в происходящем;

– главный сказочный персонаж осознает свои ошибки и хочет измениться.

При разработке любой психокоррекционной сказки необходимо знать скрытую причину неконструктивного поведения. Таким образом, рассмотрим пять основных причин, представленных в психологической литературе:

- привлечение к себе внимания, поэтому в коррекционной сказке необходимо содержать социально приемлемые модели способов привлечения внимания;
 - власть над ситуацией и людьми, поэтому в сказке важно предложить ребенку позитивную модель проявления лидерских качеств;
 - месть взрослому, поэтому необходимо в психокоррекционной сказке рассмотреть ситуацию искаженного видения проблемы, а также показать главному герою, какие существуют конструктивные модели поведения;
 - избегание неудачи при выраженных тревоге и страхе, в данном случае герои коррекционной сказки оказывают главному персонажу свою поддержку, а также рассматривают различные способы преодоления застенчивости;
 - отсутствие чувства меры, в этом случае сказка может довести ситуацию до абсурда, показывая последствия поступков героя и оставляя выбор стиля поведения за ним.
- В разработке психокоррекционных сказок используется личный жизненный опыт психолога, так как многие ситуации уже пере-



житы в детстве, и важно помочь поделиться этим опытом с детьми в сказочной форме.

Рассмотрим общую схему работы со сказкой.

Психолог должен предварительно сочинить сказку для конкретного ребенка. Сказка должна содержать классическую схему: завязку, кульминацию и развязку. Длительность сказки во многом обуславливается характером проблемы конкретного ребенка. Если требуется длительная сказка, а чаще всего так и бывает, ее предварительно делят на фрагменты, каждый из которых отрабатывается на отдельном занятии.

В завязке сказки обозначаются основные участвующие в ней персонажи и главный конфликт. Важно побудить ребенка к тому, чтобы он сам смог придумать продолжение сказки и при необходимости ввести новых персонажей и т. п. Так как детям этого возраста сложно сочинять длинные связные истории, необходима «наводящая» роль психолога.

Рисую исходную ситуацию, время не следует ограничивать – это своеобразное освоение «пространства» дальнейшей работы. Далее осуществляется драматизация. Ребенок начинает выбирать себе и психологу роль. Исходя из этого, подбирается обстановка и обозначается «география» действий и т. д. Мебель, одежда, игрушки и пр. выступают в качестве вспомогательных средств. В процессе драматизации, если ребенок хочет, можно изменить сюжет, предложенный им изначально. Важно психологу не настаивать на четком следовании сюжету. Тем не менее, если ребенок хочет избежать моментов, которые принципиальны с точки зрения отреагирования конфликта, то психолог должен опять вернуться к ним позже в другой форме, предложив новые условия или введя дополнительную мотивацию поступков.

После того, как фрагмент будет отреагирован ребенком, он начинает рисовать кульминационный и итоговый моменты сказочного сюжета, намечать дальнейшие события, реализуемые, исходя из затраченного времени, на этом же занятии или на следующем. Время проведения одного занятия составляет

примерно один час. При этом необходимо завершать занятия таким образом, чтобы у ребенка не сложилось чувство неудовлетворенности.

Психолог должен следить за тем, чтобы происходил постепенный переход роли ведущего от взрослого к ребенку осуществлялся переход к самостоятельному развитию сюжета. Таким образом, ребенок посредством сказкотерапии обретет возможность творчески отреагировать собственные проблемы, а не быть их пленником.

Далее рассмотрим один из наиболее распространенных методов коррекции детской застенчивости – куклотерапию.

Основной прием куклотерапии – это идентификация и обособление как основные механизмы в развитии личности. Идентификация позволяет проецировать внутренний мир ребенка, испытать реальные чувства, которые диагностирует, направляет и корректирует психолог.

Коррекция застенчивости посредством куклотерапии возможна с использованием веревочных, плоскостных фигур, кукол-костюмов, кукол-марионеток.

Так, куклы-костюмы направлены на развитие социальной уверенности в выражении эмоции, а также чувств и состояний, которые ребенок по каким-то причинам не может или не позволяет себе проявить. Куклы-марионетки позволяют проявлять посредством куклы эмоции, чувства и состояния, которые ребенок стесняется проявлять. Куклотерапия включает такие этапы, как изготовление и знакомство с куклой. Важнейшим этапом в куклотерапии является изготовление самой куклы, а также присвоение ей имени. Кукла зачастую оказывается похожа на своего автора, так как ребенок, изготавливая ее, вкладывает частичку себя, отражая в ней нереализованную часть своей личности.

Таким образом, кукла получается одухотворенной и персонализированной. Процесс изготовления кукол способствует уравновешенности и спокойствию детей.

На втором этапе – этапе знакомства с куклой и ее возможностями – ребенок начинает



оживлять куклу. Он начинает чувствовать ответственность за ее действия, слова, старается найти выражение различным эмоциям куклы, переживает за нее, проигрывая различные жизненные ситуации, а также примеряя на себя как роль обидчика, так и обиженного, сильного и слабого, заботливого и равнодушного.

Следующий вид арт-терапии, который может помочь в преодолении детской застенчивости, это игротерапия.

В настоящее время насчитывается большое количество разнообразных игр, к основным задачам которых относится повышение самооценки, приобретение навыков общения, а также достижение умения выражать свои чувства и эмоции.

Застенчивым детям, как правило, не хватает живости и подвижности, поэтому участие в подвижных играх позволяет им активно включиться в коллектив, в общую атмосферу жизнерадостности.

Подвижные игры способствуют выплеску как положительных, так и отрицательных детских эмоций. Это связано с тем, что игра, как правило, сопровождается шумными выкриками, смехом и весельем (например, «Море волнуется раз...», «Гуси и серый волк», «Где твой домик?», «Сосны, елочки, пенечки», «Веселые старты», «День и ночь», «Веселые кузнечики», «Живые бусы», «Кто вперед?», «Салочки», «Тихо и громко») [1].

Благодаря участию в подвижных играх, дети младшего школьного возраста включаются в общую деятельность, учатся выполнять действия согласованно с другими детьми; игры помогают снять эмоциональное напряжение.

Игры-пантомимы способствуют сближению детей и установлению благоприятного эмоционального контакта игроков. Участвуя в них, младший школьник учится выражать и распознавать свои эмоции, которые другие дети в игре пытаются передать при помощи мимики и жестов (например, «Где мы были – не скажем, а что делали – покажем», а также «Что изменилось?», «Кто пришел?», «Что это такое?», «Какая оценка?», «Изобрази эмоции») [1].

В ролевых играх и играх-фантазиях психолог может предложить ребенку рассказать о вымышленном герое или сказочном персонаже. При этом важно, чтобы герой вымышленной ребенком истории обладал такими же чертами характера, что и сам ребенок. Имя должно быть созвучным имени ребенку, но не точно таким же, как и у ребенка.

Сюжет игры-рассказа, в котором будет повествование о вашем вымышленном герое, психологу необходимо придумать заранее. Поэтому необходимо заранее выяснить, какая проблема есть у ребенка, какая сюжетная линия поможет ему лучше понять его чувства и желания. Лучше всего начать сочинять с главного персонажа, подробно описав его жизнь. Это важно сделать таким образом, чтобы ребенок без особого труда увидел в нем сходство с собой. Например, если у ребенка в доме есть кошка или хомячок, то и у главного героя тоже должны быть именно эти животные; если есть сестренка или братик, то и у главного героя тоже должен быть младший (или старший) ребенок и пр.

Кроме этого, у главного героя должна быть такая же проблема, что и у ребенка. Ведь зачастую дети не могут рассказать о том, что их беспокоит, а игровая форма позволяет выразить ребенку свои чувства, а также отношение к происходящему вокруг них. Если родитель внимателен, то во время игры без особого труда может выяснить мироощущение своего ребенка, его проблемы и переживания. Выяснив причину беспокойства ребенка, необходимо ввести в рассказ новый персонаж, пользующийся авторитетом у ребенка, например, школьного учителя, старшего брата, сказочную фею и т. д., то есть человека, который поможет обрисовать проблему, предложит пути ее решения, а также порекомендует способы поведения в сложившейся ситуации. Важно, чтобы придуманная история обязательно имела счастливый конец. Ребенок должен быть в игре позитивно настроен, обрести реальную поддержку, а также получить ценные рекомендации для решения его проблем. Участие ребенка в такой игре позволит ему услышать необходи-



мые советы, данные в корректной форме, когда психолог не навязывает их и не подавляет его волю. Рассказ должен быть интересным и запоминающимся для ребенка.

По желанию ребенка можно придумать «многосерийный» рассказ. Детям младшего школьного возраста не обязательно брать осязаемую игрушку для игры, так как они вполне могут представить воображаемого персонажа сказки.

Время проведения игры должно быть удобным для ребенка, место тоже. Например, на прогулке по парку или просто дома. Главное требование заключается в том, чтобы игра проводилась без спешки и суеты, в спокойной обстановке. После игры полезным будет обсуждение с ребенком придуманной истории: почему герои вели себя так, а не иначе, а что было бы, если... Такой подход позволяет сформировать у детей умение размышлять и анализировать, искоренять не последствия проблемы, а ее истоки.

Важно услышать выводы из игры, сделанные ребенком, выяснив, находит ли он им применение в жизни.

Все рассмотренные нами игры можно проводить в школе в группе продленного дня. Кроме того, они могут быть проведены как опытным психологом, так и педагогом или любящим родителем.

Итак, термин «застенчивость» не является научным, тем не менее, нашел широкое применение для описания поведенческих и личностных особенностей человека. Впервые его начали изучать Ф. Д. Зимбардо и П. А. Пилконис, описав его как внутренний страх ребенка перед людьми. Еще в детстве начинает проявляться застенчивость и сохраняется на протяжении всего младшего школьного возраста.

Важнейшим критерием оценки личности ребенка со стороны взрослых и сверстников выступает школьная успеваемость, поэтому от того, какой статус получит ребенок – отличника или неуспевающего, – зависит уровень развития самооценки, а также его самоуважение и самопринятие, что, в свою очередь, влияет на проявление застенчивости.

Арт-терапия является распространенным методом творческого самовыражения личности, успешно применяемым с детьми, начиная с четырех лет. Арт-терапия позволяет проникнуть к глубинному психологическому материалу личности, стимулировать проработку бессознательных переживаний, а также расширить жизненный опыт личности, добавляя уверенности в собственных силах.

Большое значение в сказкотерапии уделяется выбору персонажей и установлению взаимоотношений между ними; необходимо включить в сказку героев с отношениями, приближенными к реальным. При разработке психокоррекционной сказки важно выяснить скрытую причину неконструктивного поведения ребенка. Психологу необходимо заблаговременно сочинить сказку для конкретного ребенка, которая обязательно должна содержать классическую схему: завязку, кульминацию и развязку.

Коррекция застенчивости посредством куклотерапии возможна с использованием веревочных, плоскостных, кукол-костюмов, кукол-марионеток. Основным приемом является идентификация и обособление как основные механизмы в развитии личности. Куклотерапия включает два этапа: изготовление куклы и знакомство с ней.

Игротерапия как вид психологической коррекции застенчивости предполагает использование подвижных игр, игр-пантомим, ролевых игр или игр-фантазий. Подвижные игры способствуют выплеску как положительных, так и отрицательных детских эмоций. Игры-пантомимы способствуют сближению детей и установлению благоприятного эмоционального контакта ее игроков. Ролевые игры или игры-фантазии позволяют ребенку развивать творческие способности детей, их фантазию и артистизм, учат вживаться в образ того или иного персонажа, играть определенную роль, а также позволяют сформировать правильное отношение к отрицательным явлениям или лжегероям.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен теоретический анализ проблемы застенчивости младших школь-



ников. Автором рассмотрены критерии и причины застенчивости детей младшего школьного возраста. Кроме того, рассмотрены возможности использования некоторых арт-терапевтических методов работы с такими детьми. В качестве наиболее эффективной коррекционной работы психолога с описанными эмоциональными нарушениями автор представил анализ следующих элементов арт-терапии: сказкотерапия, куклотерапия и игротерапия.

Данная статья может применяться в работе психолога. Кроме того, разработанный теоретический анализ может быть использован учителями начальных классов, детскими психологами, специальными педагогами, родителями для коррекции эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: застенчивость, ребенок младшего школьного возраста, эмоциональное нарушение, арт-терапия, сказкотерапия, куклотерапия и игротерапия.

SUMMARY

The paper presents a theoretical analysis of the problems of junior school students' shyness. The author considers the criteria and causes of shyness children of primary school age. The possibility of using some of the art therapy techniques in working with such children also considered. Author presented an analysis of the following elements: art therapy, fairy tale therapy, doll therapy and play therapy as the most effective corrective psychologists work with emotional disorders described.

This article may be used in the work of the psychologist. In addition, primary school teachers, child psychologists, special educators, parents can use developed theoretical analysis to correct emotional disturbances in children of primary school.

Key words: shyness, a child of primary school age, emotional violation, art therapy, doll therapy and play therapy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богачкина Н. А., Сиренко Р. Н. Как преодолеть детскую застенчивость: кн. для родителей и педагогов. – М.: Изд-во «Академия развития», 2007. – 224 с.

2. Галигузова Л. Н. Психологический анализ феноменологии детской застенчивости // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 28–38.

3. Зими́на И. Проблемы воспитания застенчивых детей // Воспитание школьников. – 2003. – № 7. – С. 50–53.

4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии. – СПб.: Академия, 2007. – 176 с.

5. Зырянова Е. А. Застенчивость – норма или патология? // Психолого-педагогическое сопровождение детей с интеллектуальными отклонениями: сб. докл. I психол.-пед. Чтений / отв. за вып. Н. Л. Лихачёва. – Шадринск: ШГПИ, 2003. – С. 108–114.

6. Ильин Е. П. Различия в эмоциональных проявлениях // Психология индивидуальных различий. – М., 2004. – С. 152–182.

7. Краснова Л. В. Психологические особенности застенчивости на этапе ранней юности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д., 2007. – 24 с.

8. Pilkonis P. A. Shyness: Public Behavior and Private Experience: a Doctor of Philosophy Dissertation. – Stanford University, 1976. – 120 p.

9. Stodolsky D., Zimbardo P., Bascom L. Automatic Facilitation of Dialogue in Shy and Not Shy Problem-Solving Teams // Paper Presented to the Annual Meeting of the Western Psychological Association. – San Diego, 1978.





**Ю. И. Богатырева,
В. В. Соломатова,
Ю. В. Шарановская**

УДК 37.025

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ УСЛУГ

*Статья выполнена при финансовой
поддержке гранта правительства
Тульской области ДС/127 от 12.10.2016*

Данные Росстата свидетельствуют об устойчивом росте численности населения в возрасте старше трудоспособного в Российской Федерации в 2006–2017 годах, опережающем рост всего населения страны: если общая численность жителей России за этот период увеличилась на 2 %, то пожилого населения – на 20 %. Количество пожилых людей в РФ на 2016 год составляет 35 986 тыс. человек. Это 24,6 % от общей численности населения страны, на 0,6 % больше, чем в 2015-м. Ожидается, что в 2031 году в России будет более 42 млн пенсионеров. Это составит чуть менее трети общей численности населения Российской Федерации [7].

В силу физических, физиологических и психологических особенностей люди пожилого возраста являются наиболее социально уязвимой группой населения. Можно выделить основные проблемы пожилого возраста:

– материальные (экономические). Старшее поколение по ряду объективных причин является нетрудоспособным, и в результате возникает проблема их материального обеспечения;

– проблемы здоровья особенно остро проявляются в пожилом возрасте;

– проблемы взаимоотношений и досуга [4, с. 71].

Все перечисленные проблемы особенно ярко проявляются в жизни пожилого человека, влияют на его адаптацию к новым ощущениям, смену социального статуса, организацию свободного времени.

В настоящее время общество стоит на пороге префигуративной культуры (М. Мид), культуры интенсивных и быстрых трансформаций, в корне меняющих взаимодействие между разными поколениями. Уже сейчас отчетливо ощущается, что старшее поколение не успевает за инновационными процессами, происходящими в различных областях жизни, им приходится или учиться у молодого поколения, или самостоятельно приравниваться к стремительно меняющимся условиям [2, с. 168]. Подавляющее большинство представителей геронтологической группы находятся в информационном вакууме, обусловленном не только ограниченным доступом к информационным источникам, но и отсутствием элементарных навыков работы с ними, что повышает уровень социального и психоэмоционального дискомфорта.

Накопление этих проблем и необходимость их комплексного решения привели к разработке и принятию перечня поручений Президента Российской Федерации по итогам заседания президиума Государственного совета Российской Федерации «О развитии системы социальной защиты граждан пожилого возраста» 5 августа 2014 г. и постановления Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 296. Акцент на проблематике социального обслуживания вытекал из положений Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, определившей в качестве одного из основных целевых ориентиров социальной политики решение к 2020 году одной из самых острых проблем пожилого населения – полного удовлетворения потребности в постоянном постороннем уходе. Целью Стратегии [5] является повы-



шение продолжительности, уровня и качества жизни людей старшего поколения. Одной из задач Стратегии является обеспечение доступа граждан старшего поколения к информационным и образовательным ресурсам.

В настоящее время можно назвать научные разработки, раскрывающие отдельные аспекты включения пожилых граждан в современное информационное общество, возможности использования информационно-коммуникационных технологий в их жизни [3; 4; 6]. П. Ветцель определяет положительные и негативные аспекты использования информационных технологий в жизни пожилых, выделяет возможности и опасности для данного использования, Т. Кононыгина рассматривает информационное пространство как современное эффективное средство развития и/или повышения активности пожилого человека. Ю. И. Богатырёва определяет социально-педагогические аспекты обучения людей пожилого возраста использованию компьютера [1].

В этой связи предстоит решить две взаимосвязанные задачи: организовать обучение пожилых людей основам практической работы с компьютером и в то же время создать условия, предоставляющие им возможность выхода в Интернет для получения доступа к государственным электронным услугам. Вследствие этого в январе 2015 года было принято постановление Правительства Российской Федерации, в соответствии с которым определено новое направление социальных программ – обучение неработающих пенсионеров компьютерной грамотности и использованию электронных государственных и муниципальных услуг.

В настоящее время общество диктует для пожилого человека условия комфортного проживания. Начальная компьютерная грамотность, культура использования современных информационно-коммуникационных технологий, а также определенная психологическая готовность к жизни в информационном обществе – это основные требования информатизации общества, которые в настоящее время являются эффективными средствами ре-

шения различных задач для каждого человека независимо от возраста. Важным фактором развития пожилых людей является наличие у них знаний и умений, соответствующих потребностям современного информационного общества, отличительными особенностями которого являются открытость, технологичность, интеллектуальность, доступ к мировым информационным ресурсам, глобализация и всемирная информатизация. Эти изменения приводят к расширению сферы информационной деятельности и вызывают необходимость повышения информационной культуры граждан.

Компьютерная грамотность для граждан старшего поколения заключается не только в том, чтобы подготовить пожилых людей к жизни в современном информационном пространстве, но и к восприятию различной информации, научить взрослого человека понимать информационно-коммуникационные технологии, использовать способы общения на основе современных форм коммуникации с помощью технических средств. Эта форма грамотности является необходимой для участия гражданина в государственной и культурной жизни современного общества.

«Информационные потребности пожилых имеют свою специфику, обусловленную, с одной стороны, особенностями их социального положения, а с другой – их биологическими характеристиками. Вместе с тем ограниченность их ресурсов предопределяет недостаточный уровень удовлетворения информационных потребностей» [6, с. 3].

Очевидно, что информационные и коммуникационные технологии способны стать связующим звеном при взаимодействии пожилых людей и государства, обеспечить открытость государственных и муниципальных услуг. Другими словами, реальное обеспечение прав граждан на свободный поиск и получение информации является одним из важнейших условий развития демократии и правового государства.

При организации образования пожилых людей необходимо помнить, что существует ряд особенностей, отличающих взрослого уча-



шегося от ученика или студента. Взрослый осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью и критически относится к любым попыткам руководить им, даже если вслух этого не высказывает.

Зрелый человек накапливает большой запас жизненного, социального и профессионального опыта, который формирует его мировоззрение, с точки зрения которого он оценивает любую поступающую информацию.

Мотивация к учению у пожилых людей заключается в прагматическом подходе – стремлении с помощью обучения чему-то новому решить свои жизненные проблемы (общение, коммуникация, адаптация к меняющимся жизненным условиям, улучшение психологического, эмоционального состояния, приобретение уважения младшего поколения), стремлении к незамедлительному применению полученных знаний или к получению удовлетворения от самого процесса учебы.

Считаем, что при работе с взрослой аудиторией необходимо, чтобы следующие принципы определяли выбор технологии проведения занятий, методов работы с пожилыми людьми:

1. Принцип равенства. Следует сразу показать пожилому человеку, что он такой же участник группы, как и все остальные. Здесь имеет значение все: расстановка мебели (круг или полукруг вместо рядов), положение преподавателя (не стоять перед группой, а сесть в круг), стиль речи (не докладывать, а беседовать), обращение к группе (не «участники» или «товарищи», а «друзья» и «коллеги»). Любую информацию можно и нужно обсуждать и подвергать сомнению.

2. Принцип активного творчества. Ученые вывели своеобразную пирамиду обучения: взрослый усваивает 20 % того, что слышит; 40 % того, что слышит и видит; 60 % того, что слышит, видит и обсуждает; 80 % того, что пытается вывести самостоятельно. Следовательно, любое новое знание необходимо не просто обсуждать, но и самостоятельно формулировать. Этому могут способствовать наглядность, яркость, обсуждение в микрогруппах, парадоксы, движение, музыка.

3. Принцип личностного подхода. Следует всегда помнить, что каждый пожилой человек – это личность со своими особенностями, что необходимо понимать и уважать.

4. Принцип комфортности. Ничто так не способствует обучению взрослого, как его позитивные эмоции. Необходимо создавать атмосферу радости в группе, комфортный темп занятия, что поможет снять напряжение и даст время на обдумывание новой информации.

5. Принцип доступности основан на законах познания: познание всегда идет от известного к неизвестному, от простого к сложному; соответствие учебного материала возрасту, индивидуальным особенностям, уровню подготовленности обучающегося [3, с. 10].

При обучении пожилых людей работе на компьютере необходимо руководствоваться следующими правилами обучения: а) учебный процесс следует вести в оптимальном темпе; б) обучение требует известной напряженности (работать в полную силу); в) необходимо использовать аналогии, сравнение, сопоставление, противопоставление: они дают толчок мысли, делают сложные мысли доступными для понимания; г) избегать монотонности речи, иллюстрировать яркие факты.

Дело не только в том, чтобы человек научился обращаться грамотно с компьютером и другими современными средствами коммуникации. Для пенсионеров это просто насущная потребность, поскольку сильно облегчает жизнь. В настоящее время в России широко внедряется электронная форма общения власти с гражданами. Граждан стараются привлечь к Интернету, к общению с родственниками и друзьями с его помощью; к пользованию электронной почтой, различными редакторами. Особенно поощряется умение граждан общаться с государственными учреждениями, не выходя из дома, через домашний компьютер. Такое общение отличается точностью, повышенной оперативностью и удобством.

Разработанный в Тульском государственном педагогическом университете им. Л. Н. Толстого совместно с правительством Тульской



области учебно-методический комплекс по программе обучения «Компьютерная грамотность для старшего поколения» адресован людям пенсионного возраста и ориентирован на овладение информационными технологиями для адаптации пожилых людей к современной жизни. Учебная программа направлена на формирование у пожилых людей базовых знаний о компьютере и первоначальное овладение компьютерными и Интернет-технологиями. Цель внедрения программы: повысить уровень информационной культуры людей пенсионного возраста, дать им возможность обрести уверенность в собственных силах при использовании компьютера, проявить свои творческие способности, почувствовать себя активными пользователями глобальной сети Интернет, получать электронные государственные и муниципальные услуги через официальные сайты и порталы Российской Федерации.

Пенсионеры получают доступ к современной компьютерной технике и информационным технологиям, осваивают необходимые навыки пользования ими. Это дает им возможность чувствовать себя на достойном уровне среди прочих граждан, повышает их мобильность, делает более свободными и уверенными. Программа обучения «Компьютерная грамотность для старшего поколения» проходит в очной форме. Занятия проводятся в компьютерном классе, на весь курс выделяется 72 часа.

Курс рассчитан таким образом, чтобы учесть особенности возраста и менталитета пенсионеров, и в то же время обеспечить их необходимыми знаниями и умениями использования ресурсов интернета.

Преподаватель, который ведет занятие, старается найти способ донести информацию до каждого из слушателей в предельно понятной и интересной форме. В такой благоприятной обстановке пенсионеров знакомят с тем, что им может больше всего пригодиться, а именно:

- работе с популярными офисными приложениями, наиболее удобными и понятными;
- поиску в Интернете нужной информации средствами различных поисковиков;

- пользованию электронной почтой;
- работе со Скайпом, настройке его под себя;
- пользованию государственными порталами и веб-сайтами.

Слушателей курсов обучают электронному общению с местными и федеральными органами власти. Например, слушатели курсов узнают, как обратиться на сайт Президента или губернатора; как выяснить подробности, касающиеся ЖКХ; как задать вопрос или подать заявление в Пенсионный фонд; как воспользоваться информационно-правовыми системами.

Слушателей учат, как заполнить декларацию, анкету, скачать формуляр, забронировать билет на поезд или место в гостинице, защитить свой компьютер от вредоносных программ, как вести себя на тематических форумах.

В Тульской области данный проект функционирует с 2014 года, и осуществлено уже несколько этапов этой программы. Самые простые и необходимые умения составляют первый этап. Он в основном охватывает работу с пожилыми людьми по обучению их компьютерной грамотности. На втором этапе слушатели получают возможность углубленно изучать базовые компьютерные технологии.

Слушатели курсов обеспечиваются необходимым комплектом учебно-методических материалов. Они проходят по окончании занятий независимый тест, который показывает, насколько им пошла на пользу занятия. Кроме того по окончании учебного года для пожилых людей проводится Чемпионат по компьютерному многоборью, организаторами которого выступают Отделение ПФР по Тульской области, Общественная организация «Тульский региональный Союз пенсионеров» при поддержке Тульского филиала ПАО «Ростелеком» и Тульского Отделения ОАО «Сбербанк России». Обязательным является привлечение на мероприятие волонтеров – студентов Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого.

Социально значимые результаты реализации проекта: обучение пожилых людей



использованию электронных государственных услуг на безвозмездной основе; обучение пожилых людей поиску нужной информации с использованием Портала государственных услуг; вовлечение граждан в активную образовательную и творческую деятельность; поддержание социально-культурной активности пожилых людей.

В дальнейшем планируется проведение подобных обучающих программ в муниципальных районах Тульского региона. Обучение компьютерной грамотности становится важным элементом социальной государственной поддержки старшего поколения. Освоив компьютер и Интернет, пожилые люди открывают для себя мир информатизации с его новыми возможностями.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются актуальные вопросы обучения и использования пожилыми людьми электронных государственных и муниципальных услуг. В статье сформулированы принципы, определяющие выбор технологии проведения занятий, методов работы с пожилыми людьми, конкретные знания и умения, приобретаемые пожилыми людьми на обучающих курсах. Представлены психолого-педагогические основания для внедрения в практику применения учебно-методического комплекса по программе обучения «Компьютерная грамотность для старшего поколения». Также обоснованы психолого-педагогические аспекты проведения занятий с людьми пожилого возраста, требования к учебно-методическому контенту, сфера применения людьми пожилого возраста полученных компетенций, умений и знаний; сформулированы критерии для контроля и оценки результатов освоения программы обучения, принципы организации самостоятельной работы слушателей.

Ключевые слова: обучение пенсионеров, геронтообразование, обучение электронным услугам, принципы и особенности обучения пожилых.

SUMMARY

The article deals with topical issues of training and use of electronic state and municipal services by older people. The article outlines the

principles that determine the choice of technology for conducting classes, methods of working with older people, specific knowledge and skills acquired by older people in training courses. Psychological and pedagogical grounds for introducing the teaching and methodological complex into the training program "Computer literacy for the older generation" are presented. The psychological and pedagogical aspects of conducting classes with older people, the requirements for teaching and methodological content, the sphere of application of the acquired competences, skills and knowledge for elderly people, the criteria for monitoring and evaluating the results of mastering the training program, the principles of organizing independent work of listeners are formulated.

Key words: retirees training, geronto education, training in electronic services, principles and features of elderly education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богатырева Ю. И. Социально-педагогические аспекты обучения людей пожилого возраста использованию компьютера [Электронный ресурс] / Ю. И. Богатырева [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – URL: <http://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=17328> (дата обращения: 24.04.2017).
2. Велешко Е. Н. Виртуализация жизненного мира как феномен информационного общества // Гуманитарные науки. – 2016. – № 1 (33). – С. 164–169.
3. Галичин В. А. Основные характеристики и тенденции развития образования взрослых в условиях глобализации // Век глобализации. – 2012. – № 1. – С. 6–15.
4. Соломатова В. В. Электронно-сетевая социальная работа: реальности, возможности и перспективы / В. В. Соломатова, В. А. Фокин // Сотис. – 2008. – № 1. – С. 69–83.
5. Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 5 февраля 2016 г. № 164-р [Электронный ресурс]. – URL: <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm> (дата обращения: 24.04.2017).



6. Трифонова И. В. Информационная поддержка представителей третьего возраста в современном российском обществе: автореф. дис. ... канд. социолог. наук. – Саратов, 2006. – 18 с.

7. Численность пенсионеров в России. Статистика численности [Электронный ресурс]. – URL: <https://franshiza.pro/myblog/statistika/chislenmost-pensionerov-v-rossii.html> (дата обращения: 12.04.2017).



Ганзин И. В.

УДК 159.9.072 – 616.89

КОГНИТИВНО- ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ТЕРАПИЯ ОБСЕССИВНО- КОМПУЛЬСИВНОГО РАССТРОЙСТВА

Реабилитация больных с обсессивно-компульсивными расстройствами является длительным и трудоемким процессом, что обусловлено феноменологическими особенностями данной патологии. Обсессивно-компульсивное расстройство (ОКР) – вариант невротической патологии с преобладанием обсессивного и/или компульсивного синдрома, тесно сопряженных с тревожными расстройствами. Представим типологию ОКР [4].

Обсессии – навязчивые мысли, образы, идеи и представления. Могут быть следующих типов:

– мизофобия (обсессия загрязнения) – страх заболевания различными инфекционными заболеваниями в результате несоблюдения должных норм чистоты и личной гигие-

ны. Интересным является подвариант психического заражения, когда больные, находясь в рамках магического мышления, говорят о возможности заражения негативной энергией, эмоциями, болезненными состояниями;

– контрастные обсессии – хульные, кощунственные мысли, находящиеся в антагонизме с морально-этическими принципами пациента; страх причинения вреда себе и окружающим. В большинстве случаев представляют из себя образные навязчивости и могут быть проспективными – переживания навязчивых страхов, возможности совершения неприемлемых и опасных действий в будущем и ретроспективные – болезненные сомнения о возможности совершения катастрофических ошибок, причинивших кому-либо ущерб в прошлом;

– навязчивые сомнения: навязчивости повторного контроля – многочисленные действия, подтверждающие правильность и завершенность, технологический контроль; навязчивые представления по контрасту – повторные представления, полярные по семантике ведущим переживаниям; навязчивые тревожные руминации – умственная жвачка, касаемая определенных событий, вызывающих беспокойство и неуверенность.

Компульсии – навязчивые действия и движения:

– собственно компульсии представляют из себя сравнительно простые двигательные акты, контекстно не связанные с другими обсессивно-фобическими симптомами;

– ритуалы – сочетание сложных двигательных актов, мыслей и представлений, направленных на стабилизацию психического состояния в связи с симптоматикой ОКР: компульсивные – навязчивое повторение определенных двигательных актов с целью противостояния обсессиям; контраксионные ритуалы – система сложных действий и когнитивных защитного характера; моторный перфекционизм – повторные действия, направленные на достижение идеального результата в определенной деятельности; хординг – невозможность отказываться от ненужных вещей, бессмысленное коллекционирование и собирательство.



При ОКР нередко встречается коморбидная патология, осложняющая терапевтически-реабилитационный процесс: тревожно-фобические расстройства, депрессивные расстройства, химические зависимости.

Наиболее действенным психотерапевтическим подходом при ОКР является когнитивно-поведенческая терапия (КПТ). Когнитивная концептуализация при ОКР выявляет ряд типичных для всех пациентов ошибочных убеждений:

- все усилия должны давать весомый результат;
- неспособность быть совершенным наказуема;
- специальные магические ритуалы позволяют избежать катастрофы;
- мысль о действии равнозначна действию;
- неспособность предотвращения определенных негативных вещей себе или другим равнозначна совершению негатива;
- ответственность не устраняется и не снижается крайне низкой вероятностью события;
- неспособность нейтрализации навязчивости приравнивается к ее реализации;
- индивид должен и может осуществлять контроль над своими мыслями [1; 2; 3].

Навязчивые мысли эгодистонны – вызываемые ими автоматические мысли эгосинтонны и соответствуют глубинным убеждениям. Этим фактом объясняются значительные сложности психологической работы с больными с обсессиями. В литературе по психотерапии ОКР в большей степени рассматриваются подходы, направленные на работу с компульсиями – она включает длительную экспозицию к стимулам, вызывающим навязчивые состояния и процедуру, направленную на их блокирование [1; 2; 5]. Помимо этого, применяют методики десенситизации, остановки мыслей, предотвращение реакции и аверсивного обусловливания [1; 4].

В настоящем исследовании нами рассматриваются когнитивная концептуализация больных с ОКР с преобладанием обсессий и представляется психотерапевтическая программа работы с данными больными. Ис-

следование базировалось на материале психотерапевтической работы с пятью больными ОКР, осуществляемой в течение последних шести месяцев.

Результаты исследования:

1. Психотерапевтическую работу с больными ОКР можно представить в виде трех этапов. На первом этапе осуществляется ознакомление пациентов с основными особенностями их болезненного расстройства, раскрывается идеология и методология КПТ. Пациенты обучаются умению распознавать автоматические мысли, знакомятся с принципами самостоятельной работы, включающей выполнение домашних заданий, ведение дневника. На втором этапе пациенты обучаются методикам совладания с тревогой, скорой психологической помощи. На этом этапе пациенты обучаются методике остановки мыслей, различным методикам релаксации, дыхательным техникам. На третьем этапе продолжается сбор информации о пациенте для детализации и уточнения когнитивной концептуализации, осуществляется психотерапевтическая работа, направленная на выявление и изменение иррациональных убеждений. Работа включает различные варианты когнитивных диспутов, методики экспозиции, тренинги.

2. В ходе работы с больными ОКР нами выделены типичные когнитивные ошибки для данной патологии:

- страх потери контроля над своим поведением (страх безумия). Связан с категорией долженствования («я должен все контролировать»);
- страх причинения вреда, ущерба, опасности другим людям своими активными неконтролируемыми действиями, ошибочным поведением или пассивностью;
- страх причинения вреда, ущерба, опасности посредством своих мыслей, представлений и фантазий навязчивого характера. Связан с магическим мышлением, представлениями о долженствовании контроля своей психической деятельности;
- приписывание себе ответственности и вины за возможные катастрофические собы-



тия по причине невозможности контролировать в себе свои мысли;

– непереносимость тревоги по причине фатального и необратимого ее влияния на организм как физического, так и психического. Связана с катастрофизацией тревоги и низкой фрустрационной толерантностью;

– чувство вины, стыда, ответственности за возникновение единичных и навязчивых мыслей и представлений негативного характера;

– страх из-за допущения возможности регуляции событий в мире посредством магии, колдовства, сверхъестественных сил. Связан с магическим мышлением;

– амбивалентное чувство: ритуал должен уменьшить вероятность негативного события и снизить тревогу, и в то же время тревога и страх увеличиваются по мере выполнения компульсий по причине возможной ошибки, неточности, погрешности в его регламенте по внутренним и внешним факторам. По этой причине увеличение компульсий усиливает тревогу и страх, формирует порочный круг, вызывает ощущение беспомощности и безысходности, что, в свою очередь, способствует развитию депрессивного фона;

– возникновение чувства вины и стыда за навязчивое выполнение идеаторных и поведенческих ритуалов по причине осознания их неестественности, необычности, болезненности, бессмысленности. Способствует развитию депрессивного фона.

3. Психологическая работа с пациентами с ОКР предполагает значительную длительность и сопряжена с рядом сложностей, обусловленных клинико-психопатологическими и феноменологическими особенностями расстройства:

– многие больные страдают ОКР в течение многих месяцев и лет, не обращаясь за помощью. Болезненные переживания и погруженность в них пациентов могут занимать значительную долю дневной активности. Все это приводит к тому, что obsessions и compulsions интегрируются в личность больного и становятся значимыми паттернами его жизнедеятельности. Попытки взаимодействия с бо-

лезненной симптоматикой сталкиваются с выраженным сопротивлением со стороны больного;

– obsessions и связанные с ними автоматические мысли делают когнитивную активность пациентов достаточно инертной и вязкой. Большое количество представленных выше когнитивных ошибок вдобавок к типичным иррациональным промежуточным установкам (долженствование, катастрофизация, перфекционизм, полярное мышление, оценочные суждения, низкая фрустрационная устойчивость) предполагают устойчивость системы болезненных когниций и убеждений к терапевтическим воздействиям;

– склонность все подвергать сомнению, неуверенность, распространяемая и на терапевтический процесс, долженствование и перфекционизм, предполагающие плохую переносимость слабых продвижений в лечении и терапевтических неудач требуют дополнительных усилий, настойчивости и уверенности со стороны психотерапевта;

– болезненная симптоматика, попытки ее терапевтической трансформации тесно сопряжены с аффективными переживаниями, в первую очередь, с выраженной тревогой, аффективной неустойчивостью, депрессивными переживаниями, что требует учета в составлении плана терапии, является фактором в пользу психофармакотерапии.

В качестве иллюстрации представленного материала представляем клинический случай.

Больная Л., 30 лет, диагноз: обсессивно-компульсивное расстройство с преобладанием obsessions.

Наследственность отягощена: бабушка по отцовской линии в зрелом возрасте страдала депрессивным расстройством. Раннее развитие без особенностей. Себя характеризует как активную, общительную, эмоциональную, чувствительную, тревожно мнительную, обязательную и исполнительную. Сколько себя помнит, всегда не любила себя, очень критично относилась к любым действиям, была к себе очень строга, стремилась во всем достичь максимального результата. Глубинное убеждение в недостаточности принятия и



любви базируется на травматичности перенесенного sibсового конфликта в семь лет (родился младший брат), обусловлено неэмоциональностью матери, ее строгостью и критичностью. После успешного окончания школы поступила в университет на экономический факультет. По специальности не работала по причине настоящего заболевания. Заболевание развивается с 20 лет. На фоне психологической травмы (переезд будущего мужа в другой город) развилась симптоматика умеренного депрессивного эпизода с астенопатической депрессией. Эпизод длился в течение шести-семи месяцев и разрешился без терапевтического вмешательства. В середине эпизода параллельно нарастала симптоматика ОКР с obsессиями и обусловленными ими интенсивной тревогой. Obsессии касались страха сойти с ума, возможности совершения опасных действий, навязчивым счетом, навязчивым повтором бытовых действий и перепроверок. Расстройство протекает с некачественными ремиссиями и остаточной obsессивной симптоматикой, длительность ремиссии 6-8 месяцев. За время болезни отмечалось 3 ремиссии, когда больная активизировалась, трудоустроивалась, вышла замуж. Некоторое время жила в другом городе вместе с мужем. В период обострения возвращается домой к родителям. Погружается в бездеятельность, болезненные переживания. И хотя все обострения сопровождаются легким депрессивным фоном, депрессивных эпизодов больше не отмечалось. За весь период лечения дважды консультировалась психиатрами, в течение последних 5 лет непрерывно принимает фармакотерапию: карбамазепин 400 мг/сутки и амитриптилин 50-75 мг/сутки. Прием медикаментов является дополнительным психотравмирующим фактором, так как не позволяет больной забеременеть. На момент обращения болезненная симптоматика определяется выраженным obsессивным синдромом, умеренной тревожностью на астено-субдепрессивном фоне. Obsессии занимают от трех-четырех до восьми часов дневной активности больной. Obsессии касаются страха причинения ущерба окружающим своими

неосторожными действиями; страха того, что остатки ее медикаментов по ее небрежности могут нанести вред другим лицам и, в первую очередь, привести к отравлению детей, в связи с чем прием медикаментов строго ритуализирован как в бытовых действиях, так и в сложном комплексе когнитивно-имажинативных ритуалов больной; ретроспективные сомнения в том, что она была недостаточно аккуратна, когда ухаживала за мужем после тяжелой травмы: у мужа был выявлен вирусный гепатит В, и больная считает, что окружающие могли инфицироваться по ее небрежности. Переживает по причине собственной беспомощности, что не может работать, завести детей. При мыслях о перспективах трудоустройства испытывает выраженный страх, так как не уверена, что сможет справиться с работой, будет очень сильно переживать, может снова заболеть.

В ходе когнитивной концептуализации у больной выявлены все вышеописанные иррациональные когниции и ошибочные убеждения. Учитывая длительность болезни (10 лет), выраженность клинической симптоматики и социально-психологическую дезадаптацию пациентки, мы столкнулись со всеми представленными трудностями при лечении ОКР. Пациентка была крайне эмоциональной, реагировала обострениями симптоматики на малейший терапевтический прогресс, переживала, что должна лечиться и помогать себе более эффективно. Отмечались выраженные сомнения в себе, перспективности терапии. Пациентка раньше никогда не лечилась психотерапевтическими методами, но с достаточным энтузиазмом восприняла идеологию КПТ, при которой она может обучаться активной и эффективной самопомощи, что позволит ей контролировать болезненный процесс, успешно совладать с негативными эмоциями в ближайшей перспективе отказаться от приема медикаментов. Ведение дневниковых записей и выполнение домашних заданий помогло пациентке более эффективно распознавать автоматические мысли, находить иррациональные умозаключения, разрабатывать альтернативные стратегии в мышлении



и поведении. На сегодняшний день после проведения десяти сеансов отмечается редукция выраженности обсессивных расстройств как по продолжительности, так и по интенсивности, существенно снизилась тревога, стабилизируется настроение, больная стала более активной, уверенной в себе. Имеется хороший комплайенс, высокая приверженность КПТ, мотивация к выздоровлению, что позволяет рассчитывать на успешное продолжение терапии.

Специфичность ОКР с преобладанием обсессий предполагает значительные трудности в осуществлении терапии и реабилитации. Разработанная психотерапевтическая программа, опирающаяся на методики КПТ, детальное изучение феноменологии расстройства позволяет успешно преодолевать все сложности и добиваться эффективных результатов.

АННОТАЦИЯ

В статье представлена психотерапевтическая программа реабилитации больных с обсессивно-компульсивным расстройством. Программа опирается на методики когнитивно-поведенческой терапии и детальное исследование клинико-психопатологических и феноменологических особенностей варианта обсессивной-компульсивного расстройства с преобладанием обсессии. Детально исследованы типичные для данного варианта невротического расстройства когнитивные ошибки и иррациональные суждения. Представлены этапы осуществления психотерапевтической программы, детально изложены особенности и сложности проведения психологической работы. Результаты исследований иллюстрированы клиническим примером.

Ключевые слова: обсессивно-компульсивное расстройство, когнитивно-поведенческая терапия, феноменология.

SUMMARY

The article presents psychotherapeutic rehabilitation plan of patients with obsessive-compulsive disorder. Plan draws from methods of cognitive-behavioral therapy and detail investigation of clinic psychopathologic and phenomenological features of variant obsessive

compulsive disorder with prevalence of obsession. Typical cognitive errors and irrational misjudgment were investigated. It's presented phasing of approaching psychotherapeutic plan, including difficulties of management of psychotherapeutic work. Results of investigation illustrated with clinical example.

Key words: obsessive compulsive disorder, cognitive-behavioral therapy, phenomenology.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бек Дж. Когнитивная терапия. Полное руководство. – М. – СПб. – К., 2006. – 400 с.
2. Клиническое руководство по психическим расстройствам / Под ред. Д. Барлоу. – СПб.: Питер, 2008. – С. 312–390.
3. МакМилан Р. Практикум по когнитивной терапии. – СПб.: Речь, 2001. – 560 с.
4. Психиатрия: в 2 т. / Под ред. А. С. Тиганова. – М.: Медицина, 2012. – Т. 2. – 896 с.
5. Уоллен С., Ди Гусепп, Р. Уэсселер. Рационально-эмотивная психотерапия: когнитивно-бихевиоральный подход. – М.: Институт гуманитарных знаний, 1997. – 257 с.



Г. П. Григорьев

УДК: 159.99. 82-14

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ

Проблема того, каким образом личность автора находит свое отражение в художественном произведении, уже давно исследуется учеными в рамках различных наук о человеке. В решение этой проблемы внесли свой



вклад такие ученые, как З. Фрейд, К. Юнг, М. М. Бахтин, Л. С. Выготский, Ч. Ломброзо, У. Эко и многие другие.

Обращаясь к проблематике искусства, З. Фрейд пишет: «Мы осознали, что царство фантазии – это «заповедник», учрежденный в период болезненно воспринятого перехода от принципа удовольствия к принципу реальности для того, чтобы обеспечить замену удовлетворения влечений, от которых человек вынужден отказаться в реальной жизни. Подобно невротичу художник удалился от неудовлетворяющей действительности в мир фантазии, но в отличие от невротика он сумел найти обратную дорогу из него и вновь обрести прочную почву в реальности. Его творения, художественные произведения, удовлетворяют бессознательные желания в мечтах, совершенно сходно со сновидением... но, в отличие от асоциальных, нарциссически продуктов сновидения, они рассчитаны на соучастие других людей» [19].

К. Юнг о поэтическом творчестве писал следующее: «Ради ясности я хотел бы обозначить первый тип творчества как психологический. Психологический тип имеет в качестве своего материала такое содержание, которое движется в пределах досягаемости человеческого сознания, как-то: жизненный опыт, определенное потрясение, страстное переживание, вообще человеческую судьбу, как ее может постигнуть или хотя бы почувствовать обычное сознание. Этот материал воспринимается душой поэта, поднимается из сферы повседневности к вершинам его переживания и так оформляется, что вещи сами по себе привычные, воспринимаемые лишь глухо или неохотно и в силу этого также избегаемые или упускаемые из виду, убеждающей силой художественной экспрессии оказываются перемещенными в самый освещенный пункт читательского сознания и побуждают читателя к большей ясности и более последовательной человечности... Поэт уже выполнил за психолога всю работу [23, с. 129].

По словам К. Юнга, «тайна творческого начала, так же как и тайна свободы воли, есть

проблема трансцендентная, которую психология может описать, но не разрешить. Равным образом и творческая личность – это загадка, к которой можно, правда, приискивать отгадку при посредстве множества разных способов, но не всегда безуспешно» [23, с. 143].

С этой точки зрения справедливо утверждение Г. А. Карцевой, считающей, что «мы не можем рассматривать процесс художественного творчества в отрыве от личности художника и отнюдь не потому, что нас интересуют какие-то парадоксальные или сомнительные страницы его биографии, а потому, что процесс творчества составляет единое целое с жизненным процессом художника» [13].

Еще в 30-е годы прошлого века В. В. Виноградов начал глубокую разработку понятия «образ автора» в художественной литературе. Образ автора строится на основе восприятия читателя, слушателя, зрителя продукта художественного творчества. Это двусторонний процесс, обусловленный коммуникацией двух сторон. Во-первых, при восприятии произведения образ автора возникает на основе свойств художественного продукта, созданного личностью этого автора, во-вторых, он может быть создан только тем читателем, зрителем, слушателем, который обратился к данному произведению.

Образ автора занимает центральное место в теории художественной речи В. В. Виноградова, который исследовал средства языкового выражения. В. В. Виноградов дефинировал образ автора как «индивидуальную словесно-речевую структуру, пронизывающую строй художественного произведения и определяющую взаимосвязь и взаимодействие его элементов» [7]. По определению исследователя, образ автора – это «общий принцип стиля литературного произведения» [7]. В. В. Виноградов отмечает, что образ автора – отражение личности художника в его произведении, «центр, фокус, в котором скрещиваются и объединяются, синтезируются все стилистические приемы произведений искусства» [7].

Рассматривая процесс отражения личности автора в художественном произведении,



следует остановиться на понятии «языковая личность». Ю. Н. Караулов определяет языковую личность как совокупности способностей и характеристик человека, направленных на создание автором речевых произведений, которые могут различаться по степени сложности языковых средств, по глубине и точности отражения действительности, по целевой направленности. В этом определении связаны воедино творческие способности человека и характеристики созданных им текстов. Языковая личность может быть представлена на трех уровнях: вербально-семантическом, когнитивном, мотивационном. Языковая личность писателя проявляется в его художественных произведениях [12].

Однако в этой же работе автор предлагает и принципиально другое толкование: «...языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [12, с. 38].

Е. В. Иванцова отмечает, что «...перспективы использования термина «языковая личность» связаны с обозначением конкретного носителя языка, с тем определением Ю. Н. Караулова, которое пока осталось почти не замеченным в лингвистике» [11].

По мнению Д. Н. Мурзина, «языковая личность есть индивид, представленный через посредство своего речевого воплощения» [15, с. 11].

В поэтическом творчестве существенным образом проявляется психологический тип автора, поскольку поэзия, зарождающаяся в бессознательном, переходит в сознание путем специфической, характерной для данного поэта вербализации [9]. В качестве главного типологического подхода в работе используется психологическая типология личности по К. Г. Юнгу, которая дополнена психогометрическим описанием типов по С. Деллингер.

Цель настоящей работы заключается в изучении проявления психологического типа личности и образа автора в поэтических произведениях с точки зрения учения о языковой личности.

В самом кратком представлении типоло-

гия, по мнению К. Юнга, – это разделение людей на экстравертов и интровертов. У экстравертов все психические процессы направлены на объекты внешнего мира. Они активно взаимодействуют с внешним миром, открыты, легко вступают в контакты. У интровертов, наоборот, психические процессы направлены вовнутрь, они избегают контактов с внешним миром. К. Юнгу потребовалось около десяти лет работы по наблюдению и сравнению различных типов, чтобы прийти к заключению о том, что каждый человек в жизни использует свою наиболее развитую психическую функцию, которая в результате становится критерием привычного способа реагирования. В итоге ученый выделил четыре типа главных функций (и соответственно четыре психологических типа): мыслительный тип (логик), ощущающий, чувствующий (сенсорик) и интуитивный. С учетом экстраверсии и интроверсии различных типов оказалось восемь [23].

В 70-е годы прошлого века в США С. Деллингер предложила оригинальную методику для исследования психологических типов – психогометрический тест [1]. Суть теста заключается в предъявлении испытуемым геометрических фигур: квадрата, треугольника, круга, зигзага и прямоугольника с последующим выбором предпочитаемой фигуры. На основе большого числа испытаний была составлена психологическая характеристика типов людей, предпочитающих ту или иную фигуру. При сопоставлении их характеристик с типологией К. Юнга оказалось, что Квадрат – это мыслительный тип (логик), Треугольник – чувствующий (сенсорик), Круг – ощущающий, а Зигзаг – интуитив.

В качестве первого объекта исследования возьмем такое стихотворение:

Зеленый вал отпрянул и пугливо
Умчался вдаль, весь пурпуром горя...
Над морем разлилась широко и лениво
Певучая заря.
Живая зыбь, как голубой стеклярус.
Лиловых туч карниз.
В стеклянной мгле трепещет серый парус.
И ветер в снастях повис.
Пустыня вод... С тревогою неясной



Толкает челн волна.
И распускается, как папоротник красный,
Зловещая луна.

(М. Волошин, 1904) [8]

Случайно ли, что в этом стихотворении на двенадцать строк приходятся не менее одиннадцати зрительных образов? Здесь нам необходимо обратиться к такому понятию, как «ведущая репрезентативная система», используемому в нейролингвистическом программировании. Наши органы чувств передают в мозг огромное количество информации. Мы видим окружающие предметы, слышим различные звуки, ощущаем тепло и холод, запахи цветов и вкус пищи и т. п. Мозг отсеивает большую часть поступающей информации. У каждого человека в процессе жизнедеятельности формируется наиболее предпочитаемая система получения и использования информации, которая называется репрезентативной системой. Так, некоторая часть людей оперирует в так называемой визуальной системе, другая часть – в аудиальной, еще одна – в кинестетической. Важно отметить, что если у человека есть какая-то ведущая репрезентативная система, это не значит, что он не пользуется другими. В зависимости от ситуации он может обращаться ко всем модальностям.

Вернемся к стихотворению М. Волошина. Обилие зрительных образов свидетельствует о том, что его ведущей репрезентативной системой является визуальная система, которая присуща чувствующему психологическому типу по К. Г. Юнгу и Треугольнику по С. Деллингер. Достаточно ли данных для однозначного заключения о психологическом типе М. Волошина?

Обратимся к более детальной характеристике Треугольника. Эта фигура символизирует лидерство, и многие Треугольники ощущают в этом свое предназначение: «рождены, чтобы быть лидером». Особенность истинного Треугольника – способность концентрироваться на главной цели. Треугольники – энергичные, неудержимые, сильные личности, которые ставят ясные цели и, как правило, достигают их. Их сильная прагматиче-

ская ориентация направляет мыслительный анализ и ограничивает его поиском эффективного (и часто эффективного) в данных условиях решения.

Телосложение – коренастый, развитый плечевой пояс, крупная голова. Нижняя часть тела менее развита. Уверенная, энергичная походка (широкий, твердый шаг). Движения тела напоминают мягкие волны, что говорит о полном контроле над собой: никакой суеты или нерешительности. Широкие, выразительные жесты. Арсенал жестов невелик, но они точны и определены (привлекают внимание других и хорошо читаются).

Истинного Треугольника можно узнать и по тому, как он носит одежду. Он одинаково хорош и в смокинге на официальном приеме, и в потертанных джинсах на пикнике. Иначе говоря, Треугольники умеют носить одежду, и если она соответствует ситуации, они как бы ее не замечают, расслаблены и небрежны [1].

Приведем цитату, которая принадлежит писателю Э. Миндлин: «На нем был костюм серого бархата – куртка с отложным воротником и короткие, до колен, штаны – испанский гранд в пенсне русского земского врача, с головой древнего грека, с голыми коричневыми икрами бакинского грузчика и в сандалиях на босу ногу», – вспоминал Э. Миндлин в своей книге «Необыкновенные собеседники» [14, с. 6]. Серые мерцающие глаза Волошина он называет смеющимися.

Живописец и поэт Л. Фейнберг познакомился с М. Волошиным в 1911 году. Л. Фейнберг пишет следующее: «Широкий, отвесный лоб был несколько выдвинут вперед, с упорным доброжелательным вниманием. Взгляд не очень больших светлых, серо-карих глаз был поражающе острым – вместе с тем и бережно-проницательным. В его глазах было нечто от спокойно отдыхающего льва» [18]. Теперь понятно, почему у М. Волошина есть такие стихи:

Сквозь сеть алмазную зазеленел восток.
Вдаль по земле, таинственной и строгой,
Лучатся тысячи тропинок и дорог.
О, если б нам пройти чрез мир одной дорогой!
Все видеть, все понять, все знать, все пережить,
Все формы, все цвета вобрать в себя глазами,



Пройти по всей земле горящими ступнями,
Все воспринять и снова воплотить.

(М. Волошин 1904)

Эти стихи являются гимном «чувствующего» психологического типа по К. Юнгу и Треугольника по С. Деллингер. Анализ представленных в статье (и других – не представленных) поэтических произведений М. Волошина создают образ автора в полном соответствии с определением, данным В. В. Виноградовым: «Индивидуальная словесно-речевая структура, пронизывающая строй художественного произведения и определяющая взаимосвязи и взаимодействие его элементов» [7]. И этот образ возникает еще до знакомства с описанием портрета М. Волошина в воспоминаниях современников. На этом же основании мы можем составить представление о языковой личности М. Волошина, используя определения Ю. Н. Караулова и Д. Н. Мурзина.

Для последующего анализа были взяты стихи, которые с некоторых пор стали общеизвестными:

Мне нравится, что вы больны не мной,
Мне нравится, что я больна не вами,
Что никогда тяжелый шар земной
Не уплывет под нашими ногами.
Мне нравится, что можно быть смешной –
Распушенной – и не играть словами,
И не краснеть удушливой волной,
Слегка соприкоснувшись рукавами.

(Марина Цветаева) [20]

Проанализируем те словесные образы, которые Марина Цветаева использует в этом стихотворении. «Мне нравится» – внутреннее субъективное отношение к происходящему (нравится – не нравится), «больна не вами» – внутреннее кинестетическое ощущение, «тяжелый шар земной» – тяжесть объекта – это ощущение, «Не уплывет под нашими ногами» – ощущение, знакомое многим, когда «земля уходит из-под ног», и наконец, «И не краснеть удушливой волной, слегка соприкоснувшись рукавами» – так мог написать только истинный представитель психологического типа «Круг», ощущающий эту удушливую волну. Исходя из анализа, перед нами

интровертный ощущающий тип.

В интровертной установке ощущение изначально основано на субъективном компоненте восприятия. Хотя сама природа делает его зависимым от объективных стимулов, ощущаемый объект стоит на втором плане по отношению к ощущающему субъекту.

«В то время как экстравертный ощущающий тип определен интенсивностью воздействия со стороны объекта, интровертный представлен интенсивностью субъективного ощущения, вызванного объективным раздражением» [24].

Вспользуемся описанием Марины Цветаевой в воспоминаниях Э. Миндлина: «В силуэте, рисованном Кругликовой, все, даже отложной белый воротничок на широкой «цыганской» блузе, и короткие волнистые волосы, и девическое выражение округлого лица – все напоминает мне Марину Цветаеву такой, какой я встретил ее весной 1921 года в Москве» [14, с. 42]. «Цветаева ходила в широких, почти цыганских юбках, в свободной блузе с белым отложным воротничком. Разве только в своей комнате-кеleyке с окошком во двор, наедине с собой, сама себе скажет без слов, каково ей. И кроме нее самой, ни одна душа не услышит, в чем призналась себе Марина. Закроется у себя – и словно нет ее ни дома, ни на планете. Вся в себе» [14, с. 50].

Сопоставим это с описанием Круга в психогометрии. Естественно, что женщины «Круги» более склонны к фантазиям и причудам в оформлении внешности, чем мужчины. Однако и у них в одежде доминируют темы непреднамеренности, случайности, простоты и удобства. Они, как и Круги-мужчины, терпеть не могут изысканно одеваться. Делового стиля женщины-Круги не придерживаются. Чаще всего это одежда свободного покроя из материала, приятного для кожи: легкой шерсти, джерси, ангоры, хлопка и т. д. Женщины-Круги любят носить широкие, свободные (со складками) юбки и блузки, с бантами и воланчиками, что придает им пышный вид [1].

Исходя из анализа поэтического творчества и биографического описания современ-



ников, можно с большой вероятностью предположить, что Марина Цветаева является представителем ощущающего типа по К. Юнгу и Кругом по С. Деллингер.

В произведениях М. Цветаевой определенно проявляется личность автора так же, как и языковая личность, поскольку именно в поэзии слова из подсознания переходят в сознание, в наибольшей степени раскрывая личность автора.

Произведем психологический анализ еще одного стихотворения, не похожего на приведенные выше.

Я возглас боли, я крик тоски.
Я камень, павший на дно реки.
Я тайный стебель подводных трав.
Я бледный облик речных купав.
Я легкий призрак меж двух миров.
Я сказка взоров.
Я взгляд без слов.
Я знак заветный, – и лишь со мной
Ты скажешь сердцем:
«Есть мир иной».

(Константин Бальмонт 1908) [4, с. 27]

В этом стихотворении автор также передает свои ощущения, которые направлены не во внешний мир, а внутрь себя. Но если у М. Цветаевой ощущения базируются на объективной реальности, то у К. Бальмонта ощущения очень далеки от нее. Они в высшей степени фантастичны. Какому психологическому типу свойственны такие ощущения?

Обратимся к Д. Шарпу. «Интуиция, – пишет он, – как и ощущение, есть иррациональная функция восприятия. Там, где ощущение мотивировано физической реальностью, интуиция ориентирована на реальность психическую. В экстравертной установке субъективный фактор вытеснен, но у интроверта он является решающим. Когда такой способ функционирования оказывается доминирующим, мы имеем интровертный интуитивный тип» [21].

«Интровертная интуиция направлена на содержание бессознательного. Хотя она и может стимулироваться внешними объектами, – пишет К. Юнг, – но сама по себе совершенно не озабочена внешними возможностями, а

фокусируется на том, что было вызвано внешним внутри субъекта» [24].

Юнговский интуитив в психогометрии соответствует Зигзагу. Ему свойственна образность, интуитивность, интегративность, мозаичность. Строгая, последовательная дедукция – это не его стиль. Мысль Зигзага делает отчаянные прыжки от одного объекта к другому. «Правополушарное» мышление не фиксируется на деталях; поэтому оно, упрощая в чем-то картину мира, позволяет строить целостные, гармоничные концепции и образы, видеть красоту. Зигзаги обычно имеют развитое эстетическое чувство [1].

Этот психологический тип находит свое проявление и во внешнем виде. Зигзаги вообще не придают значения своему внешнему виду просто потому, что реальные, осязаемые вещи представляют для них гораздо меньший интерес, чем идеи. В одежде и внешнем виде большинства Зигзагов есть одна общая особенность: небрежность и неряшливость. Несвежая рубашка и мятый галстук, месяцами не глаженные брюки, нечищенная обувь, оторванные пуговицы, и т. д. Волосы Зигзага могут быть растрепаны, в парикмахерской он появляется от случая к случаю. Пренебрежение к одежде и внешности особенно заметно в период вынашивания очередной новой идеи. Тем не менее манеры поведения, выражение лица, и особенно глаз, легко позволяют отличить неряху-Зигзага от опустившегося человека [1].

А теперь посмотрим, каким был и казался своим современникам Константин Бальмонт. Андрей Белый характеризовал К. Бальмонта как необычайно одинокого, оторванного от реального мира и беззащитного человека, а причину бед видел в свойствах мятущейся и непостоянной, но при этом необычайно щедрой натуры: «Он не сумел соединить в себе все те богатства, которыми наградила его природа. Он – вечный мот душевных сокровищ... Получит – и промотает, получит и промотает. Он отдает их нам. Пролитает на нас свой творческий кубок. Но сам он не вкушает от своего творчества» [6, с. 10].

А. Белый оставил и выразительное описание внешности Бальмонта: «Легкая, чуть



прихрамывающая походка точно бросает Бальмонта вперед, в пространство. Вернее, точно из пространства попадает Бальмонт на землю – в салон, на улицу. И порыв переламывается в нем, и он, поняв, что не туда попал, церемонно сдерживается, надевает пенсне и надменно (вернее, испуганно) озирается по сторонам, поднимает сухие губы, обрамленные красной, как огонь, бородкой. Глубоко сидящие в орбитах почти безбровые его карие глаза тоскливо глядят, кротко и недоверчиво: они могут глядеть и мстительно, выдавая что-то беспомощное в самом Бальмонте. И оттого-то весь его облик двоится. Надменность и бессилие, величие и вялость, дерзновение, испуг – все это чередуется в нем, и какая тонкая прихотливая гамма проходит на его истощенном лице, бледном, с широко раздувшимися ноздрями! И как это лицо может казаться незначительным! И какую неуловимую грацию порой излучает это лицо!» [6, с. 7].

«Слегка рыжеватый, с живыми быстрыми глазами, высоко поднятой головой, высокие прямые воротнички <...> бородка клинышком, вид боевой. (Портрет Серова отлично его передает). Нечто задорное, готовое всегда вскипеть, ответить резкостью или восторженно. Если с птицами сравнивать, то это великолепный шантеклер, приветствующий день, свет, жизнь...», – таким запомнил Бальмонта Борис Зайцев [10].

Илья Эренбург вспоминал, что читал свои стихи Бальмонт голосом «вдохновенным и высокомерным», как «шаман, знающий, что его слова имеют силу если не над злым духом, то над бедными кочевниками». Поэт, по его словам, говорил на всех языках с акцентом – не с русским, а с бальмонтовским, своеобразно произнося звук «н» – «не то по-французски, не то по-польски». Говоря о впечатлении, которое Бальмонт производил уже в 1930-х годах, Эренбург писал, что на улице того можно было принять «...за испанского анархиста или просто за обманувшего бдительность сторожей сумасшедшего» [22].

Когда луна сверкнет во мгле ночной
Своим серпом, блистательным и нежным,
Моя душа стремится в мир иной,
Пленяясь всем далеким, всем безбрежным.

К лесам, к горам, к вершинам белоснежным
Я мчусь в мечтах; как будто дух больной,
Я бодрствую над миром безмятежным,
И сладко плачу, и дышу – луной.
Впиваю это бледное сиянье,
Как эльф, качаюсь в сетке из лучей,
Я слушаю, как говорит молчанье.
Людей родных мне далеко страданье,
Чужда мне вся земля с борьбой своей,
Я – облачко, я – ветерка дыханье.

(Константин Бальмонт, 1894) [4]

Поразительно точный автопортрет внутреннего состояния Зигзага – интровертного интуитива.

Настало время предварительно обобщить то, что было показано выше. Содержание нашего сознания включает в себя чувственные и умственные образы. Во всех представленных выше стихотворениях авторы используют чувственные образы. Можно видеть яркие зрительные образы в стихах Максимилиана Волошина, передачу внутренних ощущений в стихах Марины Цветаевой, Константина Бальмонта через чувственные образы, что является закономерным, поскольку поэты в своем творчестве использовали свою главную психическую функцию – ощущение, чувство и интуицию.

Кроме того, в приведенных примерах поэтических произведений и в их анализе подтверждаются идеи о личности автора и языковой личности.

Посмотрим, как выглядит Квадрат в психогометрии С. Деллингер. Психологические свойства – организованный, но педант, дотошный, эрудированный, внимателен к деталям, рациональный, благоразумный, но излишне осторожный, аналитичный. Пристрастие к письменной речи. По-видимому, это можно объяснить любовью Квадрата ко всему осязаемому, реальному. Выраженные устно мысли кажутся Квадрату слишком неуловимыми, эфемерными. Поэтому Квадраты любят записывать все сами и получать информацию от других в письменной форме.

Телосложение – правильное. Общей тенденцией в оформлении внешности Квадратов – и мужчин, и женщин – является не акцен-



тирование своей индивидуальности, неповторимости, а скорее, наоборот, подчеркивание своей принадлежности к определенной группе – профессиональной, социальной, возрастной и т. д.

Речь. Организованность, логичность, последовательность мышления Квадратов отражается и в их речи. Квадраты могут ясно излагать свои идеи. Однако они почти никогда не бывают хорошими ораторами, способными увлечь аудиторию. Аналитичность мышления и пристрастие к деталям затрудняет понимание речи Квадрата, а пристрастие к фактам и эмоциональная сухость и холодность делают ее неяркой, монотонной» [1].

На основании изложенного складывается впечатление, что представители этого психологического типа чрезвычайно далеки от поэтического творчества. Им гораздо ближе научные труды или, в крайнем случае, инструкции по технике безопасности. Однако это утверждение требует тщательной проверки.

Вот стихотворение молодой Анны Ахматовой.

Прозрачная ложится пелена
На свежий дерн и незаметно тает.
Жестокая, студеной весна
Налившиеся почки убивает.
И ранней смерти так ужасен вид,
Что не могу на божий мир глядеть я.
Во мне печаль, которой царь Давид
По-царски одарил тысячелетья.

(Анна Ахматова, 1916) [3]

В первом четверостишии изложение фактического материала о ранней весне. Ничего необычного. Мы все это наблюдали. И вдруг мысль о бренности, о смерти и временной проскок к царю Давиду! Однако все словесно-поэтические образы в этом стихотворении мыслительные, строго логические.

Даже в самой прочувствованной поэме Анны Ахматовой «Реквием» ничего нет, кроме констатации фактов и событий да выдуманных образов типа «Ленинград как привесок к тюрьмам».

Это было, когда улыбался
Только мертвый, спокойствию рад.
И ненужным привеском качался

Возле тюрем своих Ленинград.
И когда, обезумев от муки,
Шли уже осужденных полки,
И короткую песню разлуки
Паровозные пели гудки,
Звезды смерти стояли над нами
И безвинная корчилась Русь
Под кровавыми сапогами
И под шинами черных марушь.

(Анна Ахматова, 1935) [2]

Но в это перечисление столько вложено души, что вызывает мороз по коже.

Об Анне Ахматовой написано множество воспоминаний. Возьмем цитаты только некоторых из них. Вот что писал о первой встрече с Ахматовой Анатолий Найман: «Сама она была ошеломительно – скажу неловкое, но наиболее подходящее слово – грандиозна, неприступна, далека от всего, что рядом, от людей, от мира, безмолвна, неподвижна. Первое впечатление было, что она выше меня, потом оказалось, что одного со мной роста, может быть, чуть пониже. Держалась очень прямо, голову как бы несла, шла медленно и, даже двигаясь, была похожа на скульптуру, массивную, точно вылепленную – мгновениями казалось, высеченную, – классическую и как будто уже виденную как образец скульптуры» [16].

Наиболее известным живописным портретом Ахматовой является портрет, написанный художником Альтманом. Однако Алексей Баталов высказал интересную мысль: «Глубочайшая связь стихов Ахматовой с ее личностью, судьбой, со всем, что ее окружало, породила удивительный резонанс. Теперь, когда ее нет, но большинство сочинений стало известно публике, оказалось, что и без пояснения специалистов, а просто из стихотворений, статей, кусочков прозы Анны Андреевны люди легко и верно составляют ее портрет (курсив наш – Г. Г.)» [5, с. 568]. При восприятии стихов Анны Ахматовой в нашем сознании формируется вполне определенная языковая личность.

Какая же тайна сокрыта в стихах мыслительного психологического типа?

Возможно, стихи Квадратов, которые



умеют очень точно передавать свои переживания при помощи мысли, облеченной в слова, обладают особым свойством сродни нейролингвистическому программированию. Прав был А. А. Потебня, когда писал, что «поэзия, рассматриваемая как деятельность, есть создание сравнительно *обширного значения* при помощи единичного словесного образа» [17].

На основании проведенного анализа поэтического творчества известных поэтов, их биографических данных и воспоминаний современников прослеживается тесная взаимосвязь используемых поэтом словесных выразительных средств с психологическим типом автора. Кроме того, во многом абстрактное понятие «языковая личность» наполняется конкретным содержанием.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу взаимосвязи психологического типа личности по К. Юнгу с проявлениями так называемой языковой личности, которая является личностью, выраженной через язык и реконструированной на основе языковых средств, используемых автором художественного произведения. Показано, что языковая личность поэта в значительной степени обусловлена его психологическим типом.

Ключевые слова: языковая личность, психологический тип, поэтическое творчество, язык поэзии, поэтический образ.

SUMMARY

The article is devoted to the analysis of the relationship of the psychological type of personality according to K. Jung with the manifestations of the so-called language personality, which is a person expressed through language and reconstructed on the basis of language tools used by the author of a work of art. It is shown that the language personality of the poet is largely due to his psychological type.

Key words: language personality, psychological type, poetic creativity, language of poetry, poetic image.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А. А., Громова Л. А. Психогеометрия для менеджеров. – Л.: «Знание», 1991. – 106 с.

2. Ахматова А. Поэма Реквием [Электронный ресурс]. – URL: <https://rustih.ru/anna-ahmatova-rekviem-poema>.

3. Ахматова А. Стихотворения. Библиотечка журнала «Полиграфия». – М., 1987. – 96 с.

4. Бальмонт К. Д. Стихотворения Библиотечка журнала «Полиграфия». – М., 1987. – 64 с.

5. Баталов А. Рядом с Ахматовой. Воспоминания об Анне Ахматовой. – М.: Советский писатель, 1991. – С. 556–568.

6. Белый А. Бальмонт [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.litres.ru/andrey-belyy/balmont>.

7. Виноградов В. В. Проблема авторства и теория стилей. – М.: Государственное издательство «Художественной литературы», 1961. – 612 с.

8. Волошин М. Стихотворения. Библиотечка журнала «Полиграфия». – М., 1987. – 64 с.

9. Григорьев Г. П. Психологический тип личности и поэтическое творчество // Проблемы современного педагогического образования. – № 49-1. – С. 355–368.

10. Зайцев Б. Бальмонт. Воспоминания о серебряном веке / сост., авт. предисл. и коммент. В. Крейд. – М.: Республика, 1993.

11. Иванцова Е. В. О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования // Вестник Томского государственного университета. Филология. – № 4 (12). – 2010. – С. 24–32.

12. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – Изд. 7-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.

13. Карцева Г. А. Личность художника в создании произведения искусства // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – Выпуск 12 (104). – С. 314–318.

14. Миндлин Эм. Необыкновенные собеседники. Литературные воспоминания. – М.: Советский писатель, 1979. – 560 с.

15. Мурзин Д. Н. Антропологическая ниша в языковой науке // Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики. – Екатеринбург, 1995. – С. 11–12.

16. Найман А. Воспоминания об Анне Ахматовой [Электронный ресурс]. – URL:



<http://terijoki.spb.ru/history/templ.php?page=nai>
man.

17. Потебня А. А. Психология поэтического и прозаического мышления // Слово и миф. – М., 1989. – С. 201–235.

18. Фейнберг Л. Е. Три лета в гостях у Волошина: мемуары, эссе, стихи. – М.: Аграф, 2006. – 490 с.

19. Фрейд З. О добывании огня / пер. с нем. Р. Ф. Додельцева, М. Н. Попова. – СПб.: Азбука: Азбука-Аттикус, 2012. – 224 с.

20. Цветаева М. И. Мне нравится, что Вы больны не мной. Чудное Мгновенье. Любовная лирика русских поэтов. – М.: Художественная литература, 1988.

21. Шарп Д. Психологические типы. Юнговская типологическая модель / пер. с англ. В. Зеленского. – 2 изд., перераб. и доп. – СПб.: Б.С.К., 1996. – 216 с.

22. Эренбург И. Портреты современных поэтов [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.synnegoria.com/tsvetaeva/WIN/silverage/erenburg/pspbalmont.html>.

23. Юнг К. Г. Психология и поэтическое творчество / под ред. Д. Л. Лахути. – М., 1995. – 157 с.

24. Юнг К. Г. Психологические типы / под общ. ред. В. В. Зеленского. – Мн.: ООО «Попурри», 1998. – 653 с.

25. Янкелевич М. С. Отражение личности автора в художественном произведении // Известия Самарского научного центра Российской Академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2013. – Т. 15. – № 1–2. – С. 163–168.



**Т. А. Севрюкова, О. Л. Ковалева,
Ю. П. Деревянко**

УДК 159.9.01

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ БОС-ТРЕНИНГА

В связи с большой информационной и событийной нагрузкой в условиях дефицита времени современные студенты испытывают серьезное перенапряжение, при котором организм как динамическая система постоянно вынужден приспосабливаться к условиям окружающей действительности [13, с. 24–25]. Студентам в данных обстоятельствах необходимо овладеть способами эффективного управления своим временем, что позволит им в кратчайшие сроки включаться в учебную деятельность и продуктивно решать жизненные задачи. Оптимально выстроить временную перспективу для преодоления информационных нагрузок и успешной адаптации к условиям учебной деятельности студенту позволяет сформированная саморегуляция.

Проблема влияния саморегуляции на развитие оптимальной временной перспективы студентов средствами БОС-тренинга (биологической обратной связи) является значимой для психологической науки, позволяя раскрыть связи между психофизиологическими (саморегуляция) и психологическими (временная перспектива) компонентами человеческого организма.

Огромная заслуга в постановке и раскрытии важных аспектов проблем психической саморегуляции принадлежит В. М. Бехтереву, Л. Ф. Лазурскому, М. Я. Басову, В. Н. Мясищеву, Б. Г. Ананьеву. Последователи В. М. Бехтерева придерживаются точки зрения о том, что психическая саморегуляция осуществля-



ется только благодаря воле, которая воздействует на изменение функционирования тех или иных психических процессов.

К. А. Абульханова-Славская понимает под психической саморегуляцией человека его «способность к организации собственной активности; ее мобилизации, регулирования, согласования с объективными требованиями и активностью других людей» [1, с. 78]. По мнению К. А. Абульхановой-Славской, проблема психической регуляции деятельности должна ставиться с учетом как конкретных механизмов регуляции, так и общих методологических принципов, прежде всего, принципа субъекта деятельности [1, с. 81]. Как указывает И. С. Морозова, этот принцип позволяет понять, каким образом согласованы регуляция с деятельностью и обществом, с одной стороны, и личностью – с другой [19, с. 42]. По мнению А. О. Прохорова, механизмы саморегуляции, имея место уже на клеточном уровне организации жизнедеятельности человека, определяют и опосредуют механизмы саморегуляции вышеописанных уровней любой функциональной системы. Таким образом, в основе единства и целостности организма человека как биологической системы лежат химическая и нервная саморегуляции физиологических функций; саморегуляция пронизывает все физиологические, психофизиологические и психические явления, присущие человеку, от физиологических гомеостатических механизмов до социального поведения субъекта [23, с. 63].

Проблемы саморегуляции рассматривались также в русле деятельностного подхода О. А. Конопкиным, Н. Д. Заваловой, Б. Ф. Ломовым, А. В. Махнач. В рамках данного подхода большинство ранних исследований проблем саморегуляции были направлены на поиск путей оптимизации деятельности, например, повышения продуктивности в условиях взаимодействия в системе «человек-машина» или повышения эффективности деятельности в экстремальных условиях.

О. А. Конопкин экспериментально раскрыл функциональную структуру саморегуляции деятельности и поведения человека. По его

мнению, «психическая саморегуляция человека является высшим уровнем регуляции поведенческой активности биологических систем, отражающих качественную специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности и самого себя, своей активности и деятельности, поступков, их оснований» [15, с. 160]. В. И. Моросанова [21, с. 122] понимает саморегуляцию как «целостную систему выдвижения и управления достижением целей поведения и деятельности». Эта система реализуется процессом осознанной саморегуляции, который имеет универсальную структуру для разных видов активности и деятельности человека. В концепции осознанной саморегуляции В. И. Моросановой не только констатируется, что когнитивные процессы переработки информации имеют определенную структуру, но и обоснованы теоретические и методические подходы к исследованию индивидуальных различий и их личностных предпосылок [21, с. 123]. Понятие индивидуального стиля саморегуляции предложено В. И. Моросановой [21, с. 125] как «средство реализации субъектного подхода к исследованию индивидуально-типических форм произвольной активности человека» и представлено в виде специфических профилей индивидуальных особенностей саморегуляции личности.

В системно-деятельностной концепции Л. Г. Дикой психическая саморегуляция рассматривается одновременно как «психическая деятельность и как психологическая система» [10, с. 54]. Это позволяет утверждать, что саморегуляция является системной организацией, которая выражается в целенаправленной активности субъекта и имеет иерархическую структуру. По мнению А. А. Кацера, А. В. Кобзарь, «саморегуляция является внутренней целенаправленной активностью человека, которая реализуется при участии разных процессов, явлений и уровней психики. В процессах саморегуляции выражаются единство и системная целостность психики» [12, с. 10].

Интерес психологической науки к проблеме времени обусловлен, прежде всего, тем,



что окружающий мир является динамичным, развивающимся, ускоряющимся. Для успешной адаптации человеку необходимо уметь управлять своим временем, психофизиологическими ресурсами, эмоциональным состоянием [9, с. 60].

К. Левин [17] впервые дал научное обоснование понятию «временная перспектива». Он использовал его для описания целостного видения человеком своей жизни в прошлом, настоящем и будущем. Ж. Нюттен, развивая идею К. Левина, рассматривает временную перспективу как восприятие в некоторый определенный момент объективно представленных последовательных событий с интервалом между ними. Согласно его концепции, временная перспектива создается присутствием в сознании человека разноудаленных во времени объектов. Эти мотивационные объекты имеют своей функцией временную перспективу и определяют ее глубину, структуру, степень реальности и содержательную характеристику [22, с. 115]. По мнению Ф. Зимбардо, у каждого человека есть своя собственная временная перспектива. Под «перспективой» им понимается «точка видения», из которой человек смотрит на всю свою жизнь как через фильтр и воспринимает тем или иным способом свое прошлое, настоящее и будущее. Однако каждому человеку свойственно фиксироваться по большей части на одном из времен, что приводит к формированию временного «пристрастия». Когда это «пристрастие» проявляется хронически, оно становится личностной диспозицией, чертой личности. Ученый выделяет «сбалансированную временную ориентацию» – психологическую структуру, которая позволяет гибко переключаться между прошлым, будущим и настоящим в зависимости от ситуативных требований, оценки ресурсов или личностных и социальных оценок. Такая временная ориентация является наиболее психологически и физически здоровой – оптимальной для функционирования человека в обществе [11, с. 69].

В отечественной психологии проблема субъективно переживаемого времени – соотношения прошлого, настоящего и будущего

на протяжении всей жизни и в отдельные ее периоды, а также той роли, которую играет их восприятие в детерминации поведения личности, – впервые была поставлена С. Л. Рубинштейном. Он сформулировал положение, которое может быть принято в качестве критерия в тех случаях, когда необходимо квалифицировать представление взрослеющего человека о себе как субъекте определенного рода изменений, а также характер его «движения» из прошлого в настоящее и будущее [24]. Е. И. Головаха, А. А. Кроник [7, с. 33] отмечают, что измерение параметров временной перспективы позволяет оценить ее как благоприятный или негативный фактор развития личности и ее жизненного пути. Т. В. Кошельская, обобщив взгляды ученых на понимание временной перспективы, пришла к выводу, что «временная перспектива – способ, которым человек проживает, осмысляет, структурирует время своей жизни. Временная перспектива имеет сложную структуру. В горизонтальном измерении она представляет собой единство прошлого, настоящего и будущего, включает в себя различные длительности и масштабы» [16, с. 257].

Можно говорить о вертикальном измерении временной перспективы – различных уровнях интенсивности времени жизни. А. В. Чигарькова и С. В. Забегалина экспериментально убедились в том, что оптимальным сочетанием является способность смещать свою временную перспективу в зависимости от выполняемой деятельности или ситуации [25, с. 99].

В психологической науке существуют исследования, направленные на раскрытие специфики взаимосвязи саморегуляции и временной перспективы. В. И. Моросанова и А. В. Ванин [20] провели одно из таких исследований, направленное на изучение роли индивидуальных особенностей временной перспективы и осознанной саморегуляции при выборе профессии старшеклассниками. Полученные результаты показали, что при высоком уровне саморегуляции учащиеся ориентированы на будущее, при низком уровне саморегуляции – на фаталистическое настоящее и негативное прошлое. Е. А. Медовико-



ва, опираясь на представления системного подхода, согласно которому временная перспектива рассматривается в тесной взаимосвязи с осознанной саморегулирующей деятельностью, пришла к некоторым выводам. У студентов на начальном этапе обучения существует четкое представление о настоящем, через призму которого они воспринимают прошлое и будущее. Перспектива будущего в ранней юности «размыта» и выражена общими понятиями, при этом студенты не могут связать поставленные цели с перспективой развития будущих событий. Однако с переходом на следующие ступени обучения благодаря развитию волевых качеств, автономности, детальному построению жизненных целей, развивается осознанная саморегуляция. Она благоприятствует формированию единой временной перспективы, выраженной временной осью «прошлое-настоящее-будущее». В свою очередь, это способствует самоактуализации личности [18, с. 127]. В. Е. Василенко и А. А. Лебедева, изучая специфику взаимосвязей между психологическим временем личности и особенностями ее саморегуляции, обнаружили следующую тенденцию: чем выше уровень саморегуляции, тем больше он связан с временной перспективой, направленной на будущее [6, с. 153].

Отечественные физиологи в рамках работы с функциональными системами открыли новое научное направление – учение об инструментальных условных рефлексах (биологической обратной связи). Это научное направление возникло в начале XX века, далее получило развитие в идеях П. К. Анохина.

П. К. Анохин предложил сложную схему рефлекторного кольца, объясняющую саморегулирующийся характер поведения. Он утверждал, что функциональная система обладает способностью к саморегуляции, которая присуща ей как целому [2, с. 37]. При возможном дефекте функциональной системы происходит быстрая перестройка составляющих ее компонентов так, чтобы необходимый результат, пусть даже менее эффективно (как по времени, так и по энергетическим затратам), но все же был бы достигнут. Она поддерживает свое единство на основе цир-

куляции информации от периферии к центрам и от центров к периферии. Важным дополнением к традиционным представлениям о деятельности мозга явилось положение о роли обратной афферентации, что предвосхитило те идеи саморегуляции, которые были значительно позднее внесены кибернетикой и привели, таким образом, к развитию метода биологической обратной связи (БОС) [2, с. 37].

Как отмечает С. С. Бесова, метод БОС-тренинга проводится с целью формирования эмоциональной устойчивости к экстремальным условиям и ситуациям, воспитания способностей быстро снимать последствия острого нервного и физического перенапряжения. Данный метод дает обучающемуся объективный показатель его способности произвольно изменять свое состояние и служит ориентиром для более быстрого достижения желаемого состояния [4, с. 48]. С. А. Датченко указывает, что необходимыми условиями для БОС-обучения являются осознанная включенность субъекта, мотивация на достижение результата, волевые усилия и понятность выполняемых заданий. В результате прохождения серии БОС-тренингов человек способен осознанно научиться в повседневной жизни произвольно изменять исходно ощущаемые и несознаваемые внутренние психофизиологические процессы [8, с. 9]. В. Р. Бильданова, Г. Р. Шагивалеева и О. М. Штерц указывают, что одной из наиболее сложных задач, решаемых инновационными технологиями, является формирование у студентов системы саморегуляции, необходимой для выполнения учебной деятельности. Исследователи считают, что для коррекции и профилактики стрессов следует использовать аутогенную тренировку, релаксацию, психотерапию, физические и дыхательные упражнения. Одним из способов формирования навыков саморегуляции у студентов посредством применения инновационных технологий, по мнению ученых, является БОС-тренинг [5, с. 21].

Л. О. Баталова, А. Н. Белова, О. Л. Ковалёва, изучая выраженные черты патологического развития личности студентов, пришли к выводу, что у студентов с такими личност-



ными чертами преобладает высокий уровень проявления тревоги. Полученные результаты позволили им предположить, что при коррекционной работе с выделенной группой студентов эффективно будет использовать именно метод БОС-тренинга [3, с. 296]. В. В. Колбанов отмечает, что использование данной технологии в виде компьютерных игр оказывается эффективным для преодоления стресса у субъектов образовательного процесса. При этом наиболее предпочитаемыми являются тренинги, основанные на принципах ЧСС-БОС и ТЕМП-БОС [14, с. 30], из чего следует, что на данный момент времени существуют исследования, подтверждающие как теоретически, так и экспериментально эффективность работы БОС-тренинга как метода, способствующего формированию осознанной саморегуляции человека и оказывающего благоприятное влияние на его функциональное состояние.

Таким образом, при постановке и решении проблемы влияния сформированной саморегуляции на развитие оптимальной временной перспективы студентов средствами БОС-тренинга мы предлагаем рассматривать саморегуляцию с позиции системно-деятельностного подхода вслед за Л. Г. Дикой. В таком случае саморегуляция является системным психофизиологическим состоянием, имеющим определенную иерархию – от физиологического до психологического уровня. Следовательно, в качестве метода формирования саморегуляции возможно использование БОС-тренинга, который будет оказывать непосредственное влияние на физиологический и опосредственное – на психологический уровень саморегуляции. Существует ряд исследований, доказывающих взаимосвязь временной перспективы и осознанной саморегуляции, что и дает нам право говорить о влиянии сформированной саморегуляции на развитие оптимальной временной перспективы.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются теоретические подходы к определению саморегуляции и временной перспективы. Описываются особенности работы БОС-тренинга как эффективно-

го метода формирования саморегуляции студентов. Проанализированы аспекты влияния сформированной саморегуляции на развитие временной перспективы студентов.

Ключевые слова: саморегуляция, индивидуальный стиль саморегуляции, временная перспектива, биологическая обратная связь, БОС-тренинг.

SUMMARY

Theoretical approaches to the self-regulation and temporal perspective definition are considered. Functioning features of biofeedback-training as an efficient method of self-regulation formation in students are described. Aspects of formed self-regulation influence on students' time perspective development are analyzed.

Key words: self-regulation, individual style of self-regulation, time perspective, biological feedback, biofeedback-training.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1970. – 336 с.
2. Анохин П. К. Теория функциональной системы // Успехи физиол. науки. – 1970. – Т. 1. – № 1. – С. 19–54.
3. Баталова Л. О. Возможность использования БОС-тренинга у тревожных студентов с чертами пограничного расстройства личности / Л. О. Баталова, А. Н. Белова, О. Л. Ковалёва // Актуальные проблемы психологии личности в норме и патологии. – 2016. – С. 290–296.
4. Бесова С. С. Использование биообратных связей в тренинге саморегуляции // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2004. – Т. 41. – № 6. – С. 48–50.
5. Бильданова В. Р. Инновационные здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе (на примере использования метода биологической обратной связи) / В. Р. Бильданова, Г. Р. Шагивалеева, О. М. Штерц // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 4. – С. 20–29.
6. Василенко В. Е. Психологическое время и саморегуляция поведения личности: ген-



- дерный и возрастной аспекты / В. Е. Василенко, А. А. Лебедева // Горизонты зрелости: сб. тезисов участников пятой Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. – С. 148–153.
7. Головаха Е. И., Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – М.: Смысл, 2008. – 272 с.
8. Датченко С. А. Предпосылки возникновения и история развития современной психофизиологической технологии БОС // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2015. – № 49. – С. 7–12.
9. Дервянко Ю. П. Образ времени студентов в стрессовой ситуации как детерминанта эффективного жизнетворчества // Психология здоровья и болезни: клинико-психологический подход. – 2015. – С. 60–64.
10. Дикая Л. Г. Психологическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). – М.: Институт психологии РАН, 2003. – 318 с.
11. Зимбардо Ф., Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд / пер. с англ. О. Гатановой. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.
12. Кацера А. А. Подходы к трактовке саморегуляции в психологии / А. А. Кацера, А. В. Кобзарь // Психологические науки: теория и практика. – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 10–12.
13. Ковалёва О. Л. Изучение некоторых аспектов стрессоустойчивости и процесса адаптации к среде вуза у студентов-первокурсников / О. Л. Ковалёва [и др.] // Сборник научных трудов SWorld. – 2013. – Т. 23. – Выпуск 3. – С. 24–28.
14. Колбанов В. В. Саморегуляция на основе биологической обратной связи как средство повышения психоэмоциональной устойчивости человека // Валеология. – 2002. – № 1. – С. 27–31.
15. Конопкин О. А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения // Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. – М., 1989. – С. 158–172.
16. Кошельская Т. В. Содержание понятия «Временная перспектива личности» // Инновационная наука. – 2016. – № 1. – С. 256–257.
17. Левин К. Теория поля в социальных науках. – СПб.: Сенсор, 2000. – 368 с.
18. Медовикова Е. А. Особенности содержательных характеристик временной перспективы личности на начальных этапах обучения в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – Т. 2. – № 4 (60). – С. 123–128.
19. Морозова И. С. Личность и саморегуляция деятельности: учебное пособие. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 110 с.
20. Моросанова В. И., Ванин А. В. Роль индивидуальных особенностей временной перспективы и осознанной саморегуляции при выборе профессии старшеклассниками [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2010. – № 5 (13). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 14.11.2016).
21. Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегуляции личности // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 121–127.
22. Ньютен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
23. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 352 с.
24. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии: учеб. пособие. – М.: Сфера, 2003. – 456 с.
25. Чигарькова А. В. Временная перспектива молодого поколения / А. В. Чигарькова, С. В. Забегалина // Социальные явления. – 2013. – № 2. – С. 95–99.





Е. А. Быкова

УДК 37.015.31

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Современное общество развивается достаточно быстрыми темпами, вследствие чего необходимым становится инновационная восприимчивость человека и готовность к инновационной деятельности во всех звеньях человеческих ресурсов и отношений. Развитие современного общества невозможно без инноваций. В эпоху изменений успех отдельного человека, а также всего общества зависит от способности воспринимать и использовать разного рода нововведения.

Инновационная экономика поставила перед современной системой образования проблему выявления инновационных факторов формирования у выпускников образовательных учреждений инновационных способов мышления и действия, психологической и функциональной готовности к инновационной деятельности. Этот вопрос является актуальным, поскольку современные исследования показывают, что общеобразовательная школа не формирует навыков, выходящих за рамки умственной деятельности, определяемых учебными программами.

Согласно концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года от 17 ноября 2008 г. № 1662-р, «...стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина...» [4]. Реализация этой цели предполагает решение одной из приоритетных задач – «обеспечение инновационного

характера базового образования, в том числе обновление структуры сети образовательных учреждений в соответствии с задачами инновационного развития, в том числе формирование федеральных университетов, национальных исследовательских университетов» [4].

Инновационная стратегия государства требует научного поиска системы психологических оснований инновационной деятельности учащихся, построения системы принципов по формированию и развитию готовности к инновационной деятельности выпускников современной школы.

Рассматривая вопросы педагогической инноватики, ученые приходят к выводу, что фундаментальное образование должно обеспечивать саморазвитие и инновационное поведение человека на основе нравственного и интеллектуального потенциала, детерминирующего его инновационное поведение [1, с. 94].

Все это требует от системы образования существенной перестройки и подчинения логике инновационного развития. В настоящее время инновационная деятельность является одним из главных компонентов образовательной деятельности любого учебного заведения, поскольку является основой для создания конкурентоспособности выпускника, способного эффективно существовать в инновационном пространстве. Современный человек живет в постоянно меняющемся мире и должен уметь быстро к нему приспосабливаться. Успешным будет тот, кто сможет научиться быстро реагировать на новые обстоятельства.

Формирование готовности учащихся к инновационной деятельности приобретает особую актуальность в решении задач модернизации образования. Система образования, ориентированная на формирование инновационного поведения учащегося, должна инициировать инновационный характер процессов, протекающих в его внутреннем мире [1].

В программных документах, определяющих перспективы развития системы школьного образования страны, установлены требования к личностным, метапредметным, пред-



метным результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу среднего (полного) общего образования.

Современный Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10–11 кл.) ориентирован на становление личностных характеристик выпускника [8]. В стандарте описан «портрет выпускника школы», в соответствии с которым выпускник характеризуется как «креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества; владеющий основами научных методов познания окружающего мира; мотивированный на творчество и инновационную деятельность; готовый к сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность» [8]. Важнейший желаемый результат заявлен как подготовка молодежи, обладающей следующими характеристиками: способностью к самообучению и самореализации; способностью к конструированию «своего» знания, необходимого для решения возникающих задач; способностью к инновационной деятельности.

Образование рассматривается как социально, культурно, личностно детерминированная образовательная деятельность, в процесс изменения которой включены и субъекты этой деятельности.

В образовании инновационные изменения сегодня идут по таким направлениям, как формирование нового содержания образования; разработка и реализация новых технологий обучения; создание условий для развития и самоопределения личности в процессе обучения; изменения в образе деятельности и мышления как преподавателей, так и учащихся, изменение взаимоотношений между ними, развитие творческих инновационных коллективов и отдельных личностей [7].

Анализ современных исследований проблемы педагогических инноваций показывает, что вопрос об их внедрении и реализации в современном научном сообществе остается

достаточно актуальным и широко обсуждаемым. Так, сущность инновационной педагогической деятельности, ее структура и классификация рассматривались в трудах А. И. Пригожина, С. Д. Полякова, Н. Р. Юсуфбековой, В. А. Слостёнина, Л. С. Подымовой, К. Ангеловски, М. М. Поташиной, М. В. Кларини, В. И. Загвязинского и др.; проблемы, связанные с механизмами применения и внедрения педагогических новшеств, изучали А. А. Орлов, И. Ф. Исаев, А. Г. Кругликов, С. А. Безгородько, С. Д. Поляков и др.; проблемы творческого саморазвития учителя, педагогического коллектива в условиях инновационной деятельности, затруднений, стимулов и препятствий рассматривали В. А. Кан-Калик, А. В. Попов, Н. Ш. Чинкина, В. П. Кваша, К. А. Алибаев, А. В. Лоренсов, О. Г. Хомерики и др.

Однако анализ теоретических изысканий показывает, что в большинстве случаев исследованиям подвергается педагогическая инновационная деятельность, в то время как психологические аспекты формирования инновационной деятельности обучающихся изучены недостаточно.

Большая часть исследований посвящена проблемам подготовки студентов университетов к инновационной деятельности, к применению инновационных технологий обучения в школе (Н. М. Анисимов, С. Д. Поляков, В. С. Пылаева, В. Э. Тамарин, Е. П. Морозов, И. В. Штых, Н. А. Щербаков и др.).

Актуальным сегодня становится вопрос о том, что современная система образования требует от учащихся школ и выпускников осуществления инновационной деятельности, однако отсутствуют специальные методы и приемы (специализированные программы) формирования готовности к инновационной деятельности, личностной подготовки учащихся к инновационной активности и инновационному поведению.

Таким образом, возникает противоречие между отсутствием систематической программы формирования готовности к инновационной деятельности обучающихся уже на ступени школьного образования и возрастающими



ми требованиями общества в ее совершенствовании уже на этапе обучения в вузе.

Растет потребность в новом теоретическом осмыслении сущности инновационной деятельности обучающихся в образовательном учреждении, разработке условий, обеспечивающих формирование готовности учащихся к новым видам и формам деятельности, носящей инновационный характер.

В современном образовании не существует определенной и общепринятой концепции инновационной деятельности. Кроме того, педагогические инновации рассматриваются чаще с прикладной точки зрения, как результат образовательной практики. Несмотря на отсутствие единой концепции, большинство образовательных учреждений ставят перед собой задачу внедрения инноваций. В качестве предметной области инновационной деятельности в образовании выступает проектно-исследовательская деятельность [7].

По мнению М. В. Кларина, инновация относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, которые с этими новшествами связаны [3]. В. Г. Суворнина определяет инновационную деятельность как внедренное новшество, обладающее высокой эффективностью. С точки зрения автора, инновационная деятельность является конечным результатом интеллектуальной деятельности человека, его фантазии, творческого процесса, открытий, изобретений и рационализации в виде новых или отличных от предшествующих объектов.

Н. И. Лапин определяет инновационную деятельность как предметно-практическую продуктивную деятельность людей, которая является творческой и создает новые качества в различных сферах их жизни [5, с. 45]. Автор подчеркивает важность формирования инновационных личностей среди подрастающего поколения [5]. По его мнению, инновационная личность – это особый тип творческой личности, она противопоставляется личности традиционной и обладает определенными качествами. Необходимо с ранних лет прививать ребенку уверенность в себе, настой-

чивость в достижении цели, уважение к напряженному труду.

Таким образом, инновационная деятельность во всех случаях рассматривается как деятельность, направленная на создание новшества, как творческий процесс, направленный на достижение поставленной индивидом цели, реализуемый активной, самостоятельной, целеустремленной и творческой личностью.

Применительно к обучающимся инновационная деятельность может определяться как самостоятельная продуктивная, творческая, целенаправленная деятельность, в которой учащийся, используя новые средства достижения цели деятельности, развивается как субъект инноваций, как инновационная личность. Результатом инновационной деятельности является создание нового образовательного продукта, нового знания в предмете. Она всегда сопровождается наличием определенной цели, которая осознается учащимся, и действий, направленных на ее достижение. При этом такая деятельность может носить как индивидуальный, так и коллективный характер.

Бесспорным является тот факт, что для формирования способности к инновационной деятельности необходима специальная целенаправленная работа целого круга специалистов образовательной организации по созданию специальных условий, работающих над развитием соответствующих личностных качеств, обеспечивающих инновационную активность.

На практике инновационное мышление и деятельность в большей степени зависят от учебной атмосферы в школе, возможностей и желания педагогов использовать новые технологии, быть тьюторами в инновационной деятельности школьников.

На наш взгляд, к условиям, обеспечивающим эффективную подготовку обучающихся к инновационной деятельности, можно отнести:

1. Развитие внутреннего (личностного) потенциала с таким набором качеств и способностей, которые обеспечат успешность в инновационной деятельности. Среди таких ка-



чества могут быть самостоятельность, вера в собственные силы, жизнестойкость, инициативность, толерантность к неизвестному, готовность включаться в инновационную деятельность, способствующие осознанию молодежью своих места и роли в решении задач, стоящих перед обществом, ценности взаимодействия с другими людьми, познанию своей уникальности посредством развития своего инновационного потенциала, обусловленного наличием интеллектуальных и природных задатков, развитию активности в социальных контактах [6].

2. Создание внешней среды, отвечающей потребностям и возможностям развивающегося субъекта инновационной деятельности. Под влиянием фактора среды происходит формирование и качества личности, и инновационного мышления, и обеспечиваются возможности для творческой самореализации. Инновационная деятельность оказывается невозможной без развитого особого типа мышления. Сущностью, регулирующей все поведение и деятельность индивида, является интеллект. Следовательно, интеллект выступает в качестве главного механизма, определяющего инновационное поведение и порождение инноваций.

В процессе решения исследовательской проблемы важным фактором выступает творческое мышление, когда обучающийся сам находит, сам открывает неизвестный путь ее решения. Мы считаем это необходимым условием инновационной деятельности. Чем выше уровень творческого мышления, тем более оригинальным получается результат.

Таким образом, важное условие формирования инновационного мышления – творческий потенциал личности обучаемого, т. е. способность генерировать новые результаты, а также гибко реагировать на новые обстоятельства. Творчество обеспечивает создание новых материальных и духовных ценностей, характерных для инновационного поведения и инновационной личности. Применительно к деятельности учащихся творчество предполагает наличие у них способностей, мотивов, умений, благодаря которым создается пред-

мет, отличающийся от аналогичных новизной и оригинальностью.

Исследуя образовательные процессы массовых школ, гимназий и лицеев, Е. Г. Белякова и С. Н. Дегтярёв установили, что в настоящее время «актуализирована роль ученика как осмысленного субъекта своего образования и развития». В качестве одной из целей Программ развития образовательных учреждений выступает создание возможностей для продуктивной самореализации в творчестве [2, с. 8]. Это как раз и соответствует требованиям подготовки инновационной личности.

В практику обучения и воспитания внедряются развивающие технологии, стимулирующие активность обучающихся в процессе освоения содержания образования. К таким технологиям относятся как технологии когнитивного характера, развивающие интеллектуальный ресурс инновационной личности, так и технологии, обеспечивающие развитие гуманитарных ценностей и смыслов. Одним из приемов развития творческого потенциала обучающихся выступает использование в работе педагога дивергентных карт, текстовых моделей на основе ключевых понятий, тематических опорных схем на базе заданной структуры, метод «кластеров», креативные методы решения задач и «мозговой штурм» [2, с. 9].

3. В качестве важного условия, стимулирующего инновационную активность, помимо стратегий обучения и воспитания, мы видим стиль взаимоотношений педагога и учащихся, при котором поощряется любая инициатива и настойчивость, проявление самостоятельности, толерантность к стремлению учеников выразить свое мнение, сотрудничество с учащимися. Важным является также в работе педагога поиск методических средств, позволяющих ученикам проявлять свои интересы, стимулирующих мотивацию достижения и поисковую активность.

Каждая из трех переменных способна влиять на другую переменную. В различных ситуациях и для разных обучающихся сила влияния определенной переменной будет различной. Иногда наиболее сильны влияния



внешнего окружения, иногда доминируют внутренние силы, а для кого-то большую помощь окажет именно характер взаимоотношений с наставником по инновационной деятельности.

Таким образом, соблюдение перечисленных условий, целенаправленная работа по вовлечению учащихся в творческую научно-исследовательскую деятельность по актуальным для них проблемам будут способствовать развитию самостоятельности, целеустремленности, позитивно направленной мотивации, креативных способностей, инновационного характера мышления. Результатом такой деятельности становится креативный продукт, носящий оригинальный, индивидуальный характер; принятие учащимися ценностей творчества, самореализации; раскрытие личностного потенциала обучающихся, готовых к созданию нового, восприимчивых к инновациям в современном обществе, собственной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется проблема формирования инновационной деятельности обучающихся школ. Представлена актуальность проблемы формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности и выделены условия, способствующие формированию инновационного поведения и мышления обучающихся.

Ключевые слов: инновации, инновационное поведение, инновационная деятельность, условия инновационной активности.

SUMMARY

The article analyzes the problem of formation of innovative activity of pupils. The urgency of the problem of forming readiness of students for innovative activity is presented and conditions that contribute to the formation of innovative behavior and thinking of students are identified.

Key words: innovation, innovational behavior, innovation, innovation conditions.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барболин М. П. Методологическая концепция инновационного развития образова-

тельных систем // *Философия образования.* – 2011. – № 1 (34). – С. 85–94.

2. Белякова Е. Г. Оценка смыслообразующего потенциала инновационного образовательного процесса // *Образование и наука.* – 2011. – № 3. – С. 3–15.

3. Кларин М. В. *Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта.* – М., 1997. – 223 с.

4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.

5. Лапин Н. И. *Теория и практика инноватики: учеб. пособие для вузов.* – 2-е изд. – М.: Логос, 2010. – 326 с.

6. Мещерякова Э. И., Ларионова А. В. Особенности становления личностного потенциала субъекта инновационной деятельности // *Психологическая наука и образование.* – 2013. – № 2. – С. 69–75.

7. Слободчиков В. *Инновации в образовании* // *Учитель.* – 2011. – № 3. – С. 18–22.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10-11 кл.) [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/documents/2365> (дата обращения: 01.07.2016).





И. В. Султанова

УДК: 159.9

ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ

Проблема готовности психолога к профессиональной деятельности была и остается актуальной для психолого-педагогической теории и практики профессионального образования, так как возрастает общественная потребность в специалистах в области практической психологии. На сегодняшний день меняются приоритеты и требования к личности психолога: его активности, творческому потенциалу, способности к самореализации и самосовершенствованию, готовности и желанию приносить пользу остальным членам общества. Современные исследования в области профессионального становления личности как субъекта профессиональной деятельности базируются на следующих концептуальных понятиях: «пригодность/непригодность», «подготовленность/неподготовленность», «направленность», «мотивированность» и др.

В нашем исследовании основой для анализа и оценки профессионально-личностного развития личности является понятие «готовность». Категория «готовность» включает профессиональную пригодность субъекта к профессиональной деятельности, его направленность, определенную подготовленность и психическое состояние. Мы считаем категорию готовности наиболее целесообразной в формулировании психологических проблем профессионального становления будущих специалистов в области психологии.

Формирование готовности к профессиональной деятельности стало предметом ис-

следований во второй половине XX века и было представлено трудами К. Дурай-Новиковой, Н. Кузьминой, А. Мороза, В. Сластенина, А. Щербакова и др. Особенности профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования изучались в исследованиях А. Богуш, Н. Емельяновой, Ю. Замазий, Н. Ковалёвой, Т. Котик, С. Ладивир, А. Маринушкиной, М. Семаго, А. Федий и других. Учеными определены теоретико-методологические основы подготовки специалистов в современных условиях, доказано, что сущностью профессионально-педагогической подготовки является система содержательно-педагогических и организационно-методических мероприятий, направленных на обеспечение готовности будущего специалиста к деятельности с детьми дошкольного возраста. В проведенном теоретическом анализе научной литературы обобщен опыт работы с эмоциональными проблемами детей и взрослых, описаны индивидуальные и групповые формы работы, которые указывают на то, что в основе оказания помощи детям лежат принципы открытого выражения эмоций, диалогическая природа общения (Э. Эриксон, К. Изард, К. Роджерс, К. Рудестам, З. Фрейд, А. Фрейд и др.). Анализируя существующие методы диагностики и коррекции эмоциональных нарушений, важно обращать внимание на психолого-педагогические аспекты формирования готовности будущих специалистов к коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с нарушениями эмоциональной сферы. Ученые подчеркивают, что во время формирования готовности будущего психолога, который будет работать в системе образования, необходимо обращать внимание на:

– индивидуальные качества (сила, уравновешенность, высокая мобильность нервной системы; умеренная экстравертированность; стеничность эмоций и эмоциональная устойчивость (преобладание положительных эмоций от общения с детьми – радости, удовольствия), умение стать на позицию ребенка);

– уровень морально-этических качеств (гуманистическая направленность на личность ребенка, эмпатийность, искренность в



отношениях с ребенком, духовность, чувствительность к детским проблемам);

– потребность в профессиональном самосовершенствовании, легкость и скорость овладения новыми профессиональными идеями, методами, средствами (интеллектуальность, активность, интернальность, адаптивность, способность к рефлексии, умение анализировать, обобщать);

– гибкость и динамичность в решении проблемных ситуаций (наблюдательность; уравновешенность, оптимизм, толерантность, адекватная самооценка, чувство достоинства, ассертивность, креативность);

– ответственность при проведении диагностической и коррекционной работы (объективность, решительность, гибкость, пластичность и динамичность мышления, фасилитативность, гуманность, высокая работоспособность, желание заботиться о детях);

– коммуникативные качества (заинтересованность в процессе общения; владение демократическим стилем общения; высокий уровень развития качеств социальной перцепции);

– статусно-позиционные особенности (пластичность и легкость смены психологом социальной роли; готовность принять позицию ребенка) [2].

От личностного и профессионального уровней психолога зависит характер протекания у детей дошкольного возраста механизмов их адаптации к окружающему миру, к человеческим взаимоотношениям. Поэтому важным условием оптимизации процесса развития индивидуальности дошкольника, эмоциональной уравновешенности, адекватности, ценностной этической ориентации является высокий уровень сформированной готовности психолога к деятельности в учреждениях дошкольного образования. Заметим, что недостаточно сформированная готовность будущих психологов к коррекции эмоционального развития детей дошкольного возраста может привести к ошибкам в осуществлении коррекционной работы с детьми, неадекватным, возможно, деструктивным формам взаимодействия с ними.

Учитывая указанный выше спектр научных подходов к формированию готовности

студентов к будущей профессиональной деятельности и концепций закономерностей эмоционального развития детей дошкольного возраста, рассмотрим следующие структурные компоненты данного феномена:

1. Мотивационно-ценностный – готовность определяется как целостное проявление всех сторон личности, с помощью которых она может выполнять свои профессиональные обязанности в системе дошкольного образования. Мотивационно-ценностный компонент включает в себя профессиональные установки, интересы, стремление заниматься любимой работой. Опираясь на утверждения ученых, можно констатировать тот факт, что среди мотивов профессионального выбора стоит интерес к любимому делу, уверенность в своих способностях, возможностях. Профессия психолога в дошкольном учреждении мотивируется интересом к детям, желанием оказывать им помощь в решении проблем общения, деятельности, взаимоотношений с ровесниками и взрослыми.

В состав данного компонента входят ценностно-профессиональные ориентации, основой которых является профессиональная этика (нравственные нормы, оценки, контроль и самоконтроль, уважение к нормам и требованиям общественной жизни, умение передавать эти нормы другим людям). Сформированные взгляды, принципы, убеждения, готовность действовать в соответствии с ними обеспечивают психологу последовательность в профессиональных действиях, целеустремленность в деятельности с детьми дошкольного возраста. Основой мотивационно-ценностного компонента является профессиональная направленность (личное стремление человека применить свои знания в выбранной профессиональной сфере), в которой выражается положительное отношение к профессии психолога в дошкольном учреждении, наклон и интерес к ней, желание совершенствовать свою подготовку и тому подобное. Стойкость, глубина и широта профессиональных интересов и идеалов определяется психологической направленностью. Уровень сформированности профессионального интереса определяет ха-



рактик работы будущего специалиста над собой, используя свои возможности и способности.

2. Когнитивный – готовность является психическим состоянием личности и определяет потенциальную активизацию имеющихся знаний, умений и навыков по своей будущей профессиональной деятельности (Г. Овчарова, С. Пряжников, Д. Узнадзе и др.). К когнитивному аспекту готовности относят профессиональную направленность внимания, представлений, восприятия, памяти, мышления, способности, знания, действия, необходимые для успешного осуществления коррекции эмоционального развития детей дошкольного возраста. В центре внимания психолога во время коррекционной работы постоянно находится группа детей, отдельные дети. Целенаправленное формирование профессионального внимания, памяти, представления являются важным фактором готовности к предстоящей деятельности. Среди качеств когнитивного компонента готовности значимое место занимает мышление. Оно проявляется в умении выявлять психологические ситуации, явления, факты, распознавать, моделировать их, прогнозировать возможные последствия. Для этого психологу необходим высокий уровень теоретических знаний об особенностях и закономерностях развития детей дошкольного возраста, творческое мышление и основательный уровень общей культуры. Профессиональные знания, умения и навыки, высокий уровень их сформированности – важные элементы когнитивной готовности к коррекции эмоционального развития детей дошкольного возраста. Еще одним важным качеством когнитивного компонента являются способности психолога к профессиональной деятельности с детьми дошкольного возраста: наблюдательность, психологическое прогнозирование, представление. Видеть внутреннее состояние ребенка, заглянуть в его духовный мир, уметь анализировать, систематизировать факты и явления, правильно оценивать все взаимоотношения в системе «взрослый – ребенок», предвидеть конечные результаты работы – необходимые качества личности, которые следуют формировать у будущего специалиста [5].

3. Коммуникативно-практический – готовность рассматривается как проявление индивидуальных качеств личности, которые определяются характером будущей профессии и имеют влияние на специфику профессиональной деятельности (Г. Балл, М. Боришевский, Л. Долинская и др.). Данный компонент рассматривается как проявление индивидуальных качеств и умений личности, которые определяются спецификой деятельности в области дошкольной психологии. Это проявляется в умении общаться с детьми, оказывать им эффективную психокоррекционную помощь по решению их личных проблем, безусловном принятии индивидуальности ребенка, эмпатийном реагировании на детское поведение в конфликтных ситуациях.

4. Рефлексивно-оценочный – готовность определяется как понятие субъектности, которая возникает в результате осмысления, накопления собственного опыта при формировании профессиональной деятельности. Рефлексивно-оценочный компонент готовности студентов-психологов к коррекции эмоционального развития детей дошкольного возраста предполагает адекватную самооценку собственной профессиональной подготовки, готовность к решению профессиональных задач эффективными путями. Рефлексивные умения образуют органичный комплекс познания собственных индивидуально-психологических особенностей, знаний, умений, оценки своего психического состояния, а также обеспечивают осуществление разностороннего восприятия и адекватного познания личности ребенка, его проблем [7].

Ряд исследователей (Н. П. Эпова, Р. А. Сатыбалдиева, Н. В. Шелепанова, Я. Э. Неверова и др.) среди наиболее важных профессиональных составляющих личности психолога выделяют рефлексивность. В своих работах авторы отмечают, что рефлексивные компоненты самосознания будущего специалиста являются неотъемлемой составляющей профессиональной готовности к деятельности в области практической психологии, поскольку они не только направляют процесс мышления и принятия решения, но и обеспечивают



регулирование и саморегулирование деятельности и поведения, сохранения психофизического и энергетического потенциала специалиста. Такой подход позволяет рассматривать профессиональную рефлексию как регулирующий и стабилизирующий балансировый механизм в деятельности практического психолога. М. Бадалова рассматривает рефлексивность будущих психологов как системную категорию, которая состоит из двух взаимосвязанных подсистем:

– совокупность представлений специалиста об особенностях эффективной профессиональной деятельности: наличие индивидуальной обобщенной теории, на основе которой создается и развивается собственная концепция психологической помощи, теоретическая сензитивность – открытость новому теоретическому знанию, принятие своего несовершенства и пути дальнейшего профессионального развития, система профессиональных ценностей, принятие трудностей и противоречий разных сторон профессиональной деятельности как стимула для дальнейшего развития, способность выйти за пределы непрерывного потока профессиональной деятельности с целью увидеть свой труд в целом;

– совокупность представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности, наличие профессионально значимых личностных качеств, степени их сформированности, определение способов их развития и коррекции.

В этом контексте особое внимание следует обратить на профессиональную самооценку. В частности, С. Семёнова называет профессиональную самооценку частью личностной самооценки, которая формируется и актуализируется в контексте профессиональной деятельности и содержательно направлена на качества, необходимые в предметно-профессиональной деятельности. Согласно исследованиям Г. Бернса, успешность деятельности человека зависит от его представлений о своих способностях не меньше, чем от самих способностей [3]. Следовательно, особое значение приобретает исследование само-

оценки профессионально значимых качеств будущих психологов. Как утверждает Г. Радчук, рефлексивная адекватная самооценка профессионально значимых качеств личности является одним из важнейших критериев успешности профессионального становления, а следовательно, и необходимым условием эффективного профессионального самоопределения. В отличие от общей самооценки самооценка профессионально значимых качеств личности относится не к личности в целом, а является специфической самооценкой по отношению к определенным проявлениям, качествам и возможностям личности. По мнению ученого, самооценка профессионально значимых качеств личности является специальным, профессионально ориентированным отражением общей самооценки и дает возможность проецировать себя в будущее через осознание настоящего.

Склонность будущего специалиста к рефлексии способствует тому, что он может испытывать существенные изменения в собственном мировоззрении, в своих взглядах на окружающих его людей, их поведение. Такие изменения не всегда удовлетворяют его. Но они происходят и имеют положительные результаты для личности будущего психолога. Стоит быть готовым к таким переменам и принимать их должным образом. В подготовке специалистов важным является формирование готовности к пониманию внутренних проблем личности ребенка и предоставления ей своевременной квалифицированной помощи. Готовность к коррекции эмоционального развития детей дошкольного возраста – это сложное психологическое образование, которое включает совокупность многих структурных компонентов. Готовность будущего психолога к деятельности с детьми дошкольного возраста необходимо рассматривать как совокупность качеств личности как субъекта деятельности, которые способствуют формированию его как будущего профессионала в области дошкольной психологии. В структуре готовности студентов-психологов к коррекции эмоционального развития детей дошкольного возраста входят такие компоненты:



мотивационно-ценностный; когнитивный; коммуникативно-практический; рефлексивно-оценочный.

Таким образом, готовность студентов-психологов к будущей профессиональной деятельности рассматривается как базовая категория выборочной направленности на профессиональную деятельность. Она возникает на почве положительного отношения и направляется соответствующими потребностями, мотивами, интересом к деятельности. Данный феномен является интегративным многоуровневым психологическим образованием, включающим в себя ряд компонентов, адекватных требованиям, условиям и содержанию будущей деятельности.

Эмоциональные нарушения у детей дошкольного возраста – одна из актуальных проблем современного общества. Эмоциональные нарушения рассматриваются как негативное состояние, возникающее на фоне личностных конфликтов, которые трудно решаются. Спектр эмоциональных нарушений в детском возрасте чрезвычайно велик. Содержание и система работы психолога в дошкольном учреждении обуславливают ряд основных требований к организации его деятельности с детьми: профессионализм при применении специфических методов и приемов воздействия на личность ребенка и его поведение; ответственность специалиста за результаты диагностико-коррекционной работы и предоставленные им рекомендации.

Феномен готовности будущего психолога к деятельности с детьми дошкольного возраста необходимо рассматривать как совокупность тех качеств личности как субъекта деятельности, которые способствуют формированию его как будущего профессионала в области дошкольной психологии. Структура готовности студентов-психологов к коррекции эмоционального развития детей дошкольного возраста включает следующие компоненты: мотивационно-ценностный; когнитивный; коммуникативно-практический; рефлексивно-оценочный.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена готовности специалистов к пониманию внутренних проблем лич-

ности ребенка и предоставления своевременной квалифицированной помощи. Готовность к коррекции эмоционального развития детей дошкольного возраста – это сложное психологическое образование, включающее совокупность многих структурных компонентов. В статье рассматривается структура готовности студентов-психологов к коррекции эмоционального развития детей дошкольного возраста, в которую входят мотивационно-ценностный; когнитивный; коммуникативно-практический; рефлексивно-оценочный компоненты.

Ключевые слова: студенты; психологи; готовность; компоненты; дети; психокоррекционная деятельность.

SUMMARY

The article is devoted to willingness of specialists to understand the internal problems of the child's personality and to provide timely qualified assistance. Willingness to correct the emotional development of preschool-age children is a complex psychological formation that includes a combination of many structural components. The structure of readiness of students-psychologists to correction of emotional development of children of preschool age is considered in the article, which includes motivation and value; cognitive; communicative and practical; reflexive evaluation.

Key words: students; psychologists; readiness; components; children; psychocorrective activities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акмеология: учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
2. Бадалова М. В. Профессиональная рефлексия практических психологов: опыт изучения // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С. 28–30.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
4. Вачков И. В. Введение в профессию «психолог»: учеб. пособие / И. В. Вачков, И. Б. Гришпун, Н. С. Пряжников. – 3-е изд., стер. – М.: МОДЭК, 2004. – 464 с.
5. Гончаровська Г. Ф. Підготовка студентів-психологів до здійснення корекції емо-



ційного розвитку дітей дошкільного віку // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2013. – Т. XV. – Ч. 1. – С. 74.–81.

6. Психологическое сопровождение профессионального становления личности в системе гуманитарного образования: коллективная монография. – Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – 436 с.

7. Усатенко О. Н. Методология саморефлексии профессиональной подготовки практического психолога: монография. – Ялта, ВУЗ КГУ, 2013.

8. Чуб Е. В. Компетентностный подход в образовании // Инновации в образовании. – 2008. – № 3. – С. 21–26.



А. В. Старовойтов

УДК 159.98:7

ФАНТОМНЫЕ ФИГУРЫ СЕМЕЙНОЙ СИСТЕМЫ: ВОЗМОЖНОСТИ ИДЕНТИФИКАЦИИ В СИСТЕМНО- АНАЛИТИЧЕСКОЙ АРТ-ТЕРАПИИ

Каждая семья – это уникальная система отношений, связанных со стремлением человека организовать свою жизнь в рамках социальной действительности определенным образом с тем, чтобы обеспечить возможность

продолжения существования последующих поколений. Каждая семья живет в своей специфической и уникальной *реальности*, обусловленной особым набором мифологем, со своими тайнами и переплетениями судеб [3; 4]. В некотором роде такую реальность можно обозначить как *фантазматическую*, и она может обладать большей или меньшей степенью адекватности, порождая из поколения в поколение различного рода дисгармонии.

Цель статьи видится нам в том, чтобы показать внутреннюю природу процесса формирования, а также взаимную связанность того, что принято обозначать такими понятиями, как белые пятна семейной истории, фантомные фигуры семьи, трансгенерационные передачи и системные семейные симптомы. Экспликация их смысла будет осуществляться в непосредственной связи с практикой психологической помощи семье в русле техник системно-аналитической арт-терапии.

Для того чтобы оценить масштабы функционирования семьи как системной целостности, следует рассмотреть ряд ключевых понятий. Именно они раскрывают содержание феномена фантомных фигур или латентных факторов бессознательной динамики семьи.

1. *Фантазм семейной системы*. Фантазматичность следует рассматривать как тенденцию к переносу внутриспсихических содержаний (идей, образов, мнений, установок, фантазий, стереотипов, сценариев) во внешний план действий и их проявление в качестве поведенческих стратегий, системы отношений и восприятий. Иными словами, фантазматичность строится не на реальных, объективных и рациональных основаниях, а на бессознательных предпосылках и иррациональных установках.

2. *Семейная память*. Семья как системный феномен не является изолированным, замкнутым в себе явлением. Она вплетена в различные отношения и окружена множественными связями. Любая семья возникает на фоне уже существующего родового опыта, сформированного рядом предшествующих поколений. Каждый индивид, составляя часть семьи, является хранителем всей или части семей-



ной памяти посредством того, что он увидел, услышал, пережил, и того, что ему было передано через предметы, свидетельства или рассказы. Его собственная идентичность получает подпитку от этой памяти [3; 6].

С онтологической точки зрения жизнь каждого нового человека строится на истории жизни тех, кто жил до него, на жизни живших прежде, т. е. его предков. Унаследованное человеком от его предков действует через сферы совместного семейного бессознательного, определяя экзистенциальные ориентиры жизни, склонности, выборы и смыслы [4].

Наследование касается всех областей существования – генетического, аффективного, символического, экономического и социального. Механизмом наследования выступает процесс передачи, который следует рассматривать как тотальный и неизбежный феномен. Утрата и лишение семейной памяти оказывается одной из наиболее значимых причин дисфункций и нарушений судьбы, деформации трансгенерационных передач. Феномен подобного рода обозначается как генеалогический тупик – это ситуация, когда ребенок по какой-либо причине лишен возможности осознания, переработки и интеграции своей генеалогической информации [2]. Генеалогические тупики формируются на фоне белых пятен семейной истории, т. е. всего имеющегося объема незнания, неизвестности относительно своего семейного прошлого, родовых связей и предпосылок. Ввиду отсутствия истинной семейной памяти, определяющей направленность передач, у человека оказывается «ампутирована» часть его субъектности, часть его истории. Вокруг может не оказаться никого, кто мог бы поддерживать память обо всем том, что было пережито, и с чем связана судьба. Для такого человека «поиск утраченного времени» является актуальной жизненной потребностью, иногда связанной с задачами собственного выживания, выстраивания отношений и продолжения рода. В случае ложной памяти о своем прошлом или белых пятен в собственной истории все вышесказанное (выживание, отноше-

ния, продолжение рода) оказывается затруднительным. Подмена судьбы (ложная память) может привести человека к гибели, поскольку любое зияние в личной истории воспринимается как невыносимое отсутствие смысла, а недостаток рефлекслируемой генеалогической базы – как оставленность, брошенность в мире, приводящие к состоянию экзистенциальной паники. Система родства и генеалогический императив – единственная надежда на преодоление панического чувства одиночества. Только воспоминание о себе в контексте своей судьбы, данной человеку с момента рождения, способно вывести человека из состояния генеалогического тупика.

4. *Семейные связи.* Семейная система подразумевает группу людей, связанных друг с другом общей судьбой. Такая группа включает в себя несколько поколений, члены которых могут быть бессознательно сплетены с судьбами других членов той же системы. Радиус действия какой-либо системы, широта ее охвата распознается по радиусу действия судеб, приведших к аффективным переплетениям в данной системе [5; 6].

5. *Скрытые лояльности.* Явление семейной лояльности (принятия, привязанности) основывается на факте кровного родства и на принадлежности к роду. Кровное родство выступает фактором непосредственного обусловливания переплетений судеб и отыгрывания в последующих поколениях несправедливостей и неоплаченных «долгов». Вместе с тем следует помнить, что данную трактовку наследования «грехов отцов» не следует принимать буквально, без оговорок. В западно-европейской культуре прослеживаются две генетические тенденции, определяющие скрытые динамики на уровне больших систем и популяционных сообществ. Эти тенденции связаны с принципами воздаяния и прощения, корнями своими уходящими в ветхозаветные и новозаветные тексты. Ветхозаветный принцип указывает на наследование и воздаяние, и на то, что дети наследуют ошибки своих отцов и вынуждены расплачиваться за них. Новозаветный принцип связан с императивом прощения и возможностью снятия с



себя груза «непрощенных грехов» в связи фундаментальным заветом искупления.

Если между родительскими фигурами развивается конфликт, то за ним можно усматривать конфликт генеалогий – тогда следует говорить о системном генеалогическом конфликте. Конфликт генеалогий проецируется в душу ребенка, когда он вынужден решать, чью сторону ему занять в этом конфликте. Интенсивность конфликтного напряжения в его душе возрастает по мере испытываемого затруднения в выборе. Данную ситуацию следует обозначать как конфликт лояльности – когда ребенок вынужден делать выбор между отцовской и материнской линией родства. Конфликт в детской душе может проявиться по-разному – через нарушения поведения, через эмоциональные затруднения или через различные формы соматизаций. Но в любом случае ребенок выступит носителем системного симптома или системной жертвой генеалогического конфликта. Родители могут использовать его в качестве посредника в решении данного семейного конфликта. Однако ребенок не является оптимальным средством решения в данной ситуации или средством отыгрывания дисфункциональных сценариев, поскольку такое решение или отыгрывание происходит за счет благополучия или здоровья ребенка и не сулит полноценного разрешения ситуации.

Результатом семейного конфликта может быть удаление части генеалогии без всякого объяснения. Часто так происходит после развода или конфликтного расставания родителей, когда ребенок оказывается на иждивении одной из семей и больше не может выражать свою привязанность к представителям другой части семьи. В этом случае говорят о разрыве лояльности, когда перед лицом конфликтных требований явно выраженная привязанность по отношению к одному из родителей автоматически воспринимается другим как проявление нелояльности [2].

Эти конфликты провоцируют внутренний разлад у ребенка, в связи с невозможностью им реализовать свою экзистенциальную потребность в принадлежности (экзистенциаль-

ную лояльность) никаким иным способом, кроме как через попытки примирить своих родителей в идеальном союзе, которого ему никогда не удастся достичь. Ребенок теряет таким образом веру в свои силы, а его глубинная идентичность оказывается деформированной, как если бы ему больше не удавалось добиться сосуществования двух частей в нем самом – внутренняя целостность ребенка равносильна изначальной целостности его семейной системы и целостности образов парентальных фигур в его душе.

6. Трансгенерационные передачи – судьба и неизбежность. Феномен трансгенерационных передач уникален. Он исследован в работах А. А. Шутценбергер, И. Бузормени-Надя и В. де Гольжака. Центральный феномен, который следует помнить при рассмотрении трансгенерационной динамики семейной системы и который определяет закономерности трансляций, заключается в том, что в семейной системе ничего не исчезает бесследно [2, с. 124–125].

Фиксация информации в семейном системном со-бессознательном связана с закономерностями функционирования системы – она способна развиваться и дифференцироваться лишь в том случае, если у нее есть исторические основания и предпосылка в виде содержаний прошлого. Отсутствие таких содержаний автоматически приводит к тому, что система дегенерирует, в ней запускаются инволюционные процессы распада и нарастания системного хаоса. Временной параметр и мультигенерационный контекст, на основании которого выстраивается историческое время существования семейной системы, выполняет функцию ее структурирования и дальнейшего развития, или, иными словами, обеспечивает процесс структурирования хаоса и препятствует процессам распада. Мультигенерационное время существования семейной системы (рода) поддерживает возникновение и существование последующих поколений, т. е. воспроизводство поколений людей, и выступает негэнтропийным фактором, препятствующим угасанию последовательности поколений и родов.



7. *Трансгенерационная память.* Помимо генерализированных в социальных системах закономерностей родства и наследования, существуют и более частные аспекты, связанные с надеждами человека на то, что память после его смерти сохранится, что он не исчезнет полностью и часть его продолжит свое существование в какой-то иной форме, например, в виде информации, заключенной в семейную, трансгенерационную память.

Потребность в сохранении части себя (информации о своей судьбе) актуализируется в тех случаях, когда:

- была допущена какая-либо несправедливость или упущение;
- кем-либо было пережито страдание и горе;
- часть жизненного плана по каким-то причинам не была реализована;
- обстоятельства не позволили осмыслить и исправить несправедливость, страдание или ошибки.

В случае присутствия в семейной системе памяти об подобных явлениях потомки будут рассматриваться как ответственные за преодоление последствий тех действий, которые были совершены их предками в одном из предыдущих поколений. Всякая ошибка, допущенная кем-то в семейной системе, должна быть восполнена («оплачена» и компенсирована), и судьба выступает своего рода «судьей», который берется наказать «виновных». Привлекая для анализа бытовые верования и мифологемы, можно предположить, что на потомство накладываются ошибки предков, которые воспринимаются как некая тайна, действующая как семейное (родовое) «проклятие». «Проклятие» в данном смысле не следует вульгаризировать и приравнивать к категориям бытовой магии (хотя стоит отметить, что в системном контексте ряд феноменов бытовой (народной) магии, описанных в отечественной этнографической литературе, не лишен своих психологических оснований; в ряде случаев они могут быть расценены и интерпретированы как значимые факторы, влияющие на динамику семьи и рода [1]), но скорее рассматривать как скрытую сис-

темную предпосылку к актуализации дисфункционального сценария, базирующуюся на фиксации в памяти семьи «ошибочного действия», нелегитимного акта кого-либо из значимых предков.

Детерминирующей силой в семейной системе обладают: а) семейные ошибки и нелегитимные акты; б) эдипальные мотивы, конфликты и их фиксации. Механизм фиксации события в системной памяти связан с тем, что бессознательная вина накладывается на реальную виновность, на реальное действие. Совпадение внутренней готовности, оценки и идентификации с внешним действием замыкает ситуацию, формируя круг обреченности, который циклично повторяется от поколения к поколению до тех пор, пока кто-либо в настоящем или в будущем, осознав всю патологичность привычной закономерности в судьбах, не прервет эту навязчивую повторяемость ошибок и упущений. Деструктивная связь, переплетения судеб и трансляции усиливаются, когда совмещаются стыд, чувство вины и тайна. Из индивидуальной души виновный в поступке/событии вытесняет вину и стыд в системно семейное бессознательное. Именно оттуда исходят и тянутся нити, влияющие на судьбы семьи.

8. *Фантомные фигуры и белые пятна семейной истории.* Семья как целостное образование включает в свою структуру и динамику различные фигуры. Эти фигуры могут носить различный по своей природе и характеру смысл. В качестве фигур могут выступать:

– *персоны семейной системы*, присутствующие в ней актуально, т. е. живые люди, активно участвующие в построении семейной истории и включенные в перекрестные отношения;

– *проекции живых людей* в структуру подсистем семьи, например, персона расширенной семьи опосредовано, через психику носителя данного устойчивого интроекта в виде фантома проецируется и внедряется в пространство жизни нуклеарной семьи (мать, реже отец, мужа или жены в пространство их собственных отношений);



– *фантомные фигуры умерших*, память о которых сохраняется в системе. Такая память может носить как положительные коннотации, так и отрицательные; фантомные фигуры умерших («призраки») могут быть представлены в различных формациях: а) в виде миметических образов-копий в памяти живых носителей семейной истории, б) в виде неясных и устойчивых состояний и переживаний (трансгенерационные аффекты), в) в виде фантазматических образов сновидений и галлюцинаций, г) в виде навязчивых идей и мыслей, д) в виде повторяющихся событий, совпадений и дат (эффект годовщины).

Фантомная фигура или, если речь идет об уже умерших, «призрак», является следствием латентного функционирования бессознательной семейной тайны, в качестве которой могут выступать нелегитимные события – инцест, преступление, незаконное рождение и пр. Такое событие актуализирует данный феномен. Явление системного призрака по аналогии близко тому художественному образу, который описан в классической английской готической прозе – из этих произведений известно, что явление призрака всегда обусловлено определенной причиной, связанной с его неудовлетворенностью и неуспокоенностью; дух мертвого возвращается к живым и требует от них решения ситуации из прошлого и успокоения, как своего рода напоминание. Преодоление действий призрака сопровождается выяснением ужасной семейной тайны, после чего совершается некое ритуальное действие, после которого «призрак» умершего предка обретает покой. С технической стороны, данная схема описывает логически правильную последовательность снятия актуальности «призрака» и его возвращение из мира живых в системное бессознательное поле, его ассимиляцию и растворение. Поэтому любой «призрак» должен быть возвращен из мира живых в мир мертвых. Этот процесс осуществляется через разоблачение и прояснение тайны посредством герменевтической процедуры толкования и символического выражения. Технически это может быть психоанализ или любая глубинно-ори-

ентированная системная техника. Рассматриваемое явление требует особого подхода и внимательного отношения, поскольку данная тема описывает собой пограничный спектр феноменов, при неаккуратном обращении и вульгаризации которых существует опасность скатывания в область примитивной метафизики, бытового оккультизма и иррациональных страхов.

Н. Абрахам, предложив понятие *призрака*, рассматривает его в качестве центрального объяснительного механизма бессознательных трансгенерационных передач [2, с. 134]. Присутствие бессознательного фантома лежит в основе «возвращения мертвых» в мир живых. Если абстрагироваться от бытовых верований и страхов, существует своего рода бессознательный механизм оживления мертвых, точнее их образа, в душе живых и в семейной памяти. Следует при этом помнить, что существует различие между системными закономерностями этого процесса и бытовыми опасениями. Обыденное сознание приписывает фантомным фигурам некоторую (иногда значительную) степень автономности и произвольности в выборе действий, в связи с которой они, как кажется, могут возвращаться в мир живых, вмешиваясь в события жизни. В действительности ситуация складывается иначе, но эта инаковость не очевидна, что, в свою очередь, запускает работу страхов и связанных с ними фантазий. Мертвые не имеют произвольной автономности для возвращения в мир живых; не они возвращаются, но живые пытаются заполнить пробелы в истории (белые пятна), связанные с судьбами и тайнами других. Эти тайны проникают в самую сердцевину нашей души, поскольку наравне с ясно читаемыми аспектами генеалогической истории, принимают участие в формировании нашей идентичности – возникает проблема ее целостности и полноты. Чем больше тайн таит в себе история семьи, чем больше не проясненных моментов биографии, тем более идентичность лакунарна, и эти зияния будут настойчиво требовать своего заполнения в связи с невыносимостью для субъекта отсутствия структуры. В том



случае, если нет подлинной информации и исторических свидетельств, зияния заполняются фантазиями, страхами и домыслами. В сумме данные феномены объективируются как призрак и во внешнем мире, в сфере актуальной активности проявляются в соответствии с механизмами случайных совпадений и синхронизаций, обретая в этом свою материализацию. Следовательно, призрак является формой объективации/материализации фантазма. Субъект, сталкиваясь с явлением фантома, оказывается в поле действия чуждого бессознательного (своих родителей или фигур старшего поколения). Парадоксальным образом в фигуре призрака сталкиваются амбивалентные тенденции. С одной стороны, фактом своего присутствия он сигнализирует о потребности раскрытия тайны, прояснения ситуации и потребности в успокоении, с другой же – как продукт бессознательного функционирования он стремится к тому, чтобы никогда не быть осознанным. Как бессознательное явление фантом способен быть транслируемым из бессознательного родителей в бессознательное ребенка, который погружен в совместное поле бессознательных взаимодействий. Данный процесс может напоминать вытеснение, как оно известно из теории психоанализа. Однако психическую динамику фантомной фигуры следует отличать от функций вытеснения. Вытеснение представляет собой механизм функционирования собственной психики, бессознательно иницируемый самим субъектом; объектами вытеснения оказываются опасные или чуждые компоненты психики. В случае актуализации фантома ситуация обстоит несколько иначе: фантом оформляется внедрением инородного смысла, который часто не может быть подвергнут рефлексивной оценке даже потенциально с какой-то степенью вероятности, поскольку касается чуждой судьбы и чуждой истории, к которой субъект оказывается причастен относительно и косвенно, как принадлежащая семейному контексту часть. Инородный смысл внедряется (инкорпорируется) в психический аппарат субъекта как нечто, как интенция, пришедшая извне. Основным

содержанием для субъекта такого смыслового наполнения является его незнание и непонимание. Именно незнание оказывается основным движущим механизмом актуализации фантомной фигуры, которая вступает с субъектом в тесные зависимые отношения, оказывая влияние на его идентичность. Однако такая идентичность на фоне присутствия фантомной фигуры оказывается лакунарной, т.е. не полной, и лакуны заполняются необусловленными аффектами. За лакунарной идентичностью стоят зоны неясности и белые пятна семейной истории.

Непосредственно данная ситуация достаточно интенсивно затрагивает душу ребенка, поскольку белые пятна, связанные с незнанием, возникают именно в его душе. Вместе с тем следует всегда помнить, что появление призрака из прошлого отсылает к вполне реальным фактам, но не доступным для субъекта, поскольку они связаны с чуждой биографией, порождены чуждой жизнью и не переданы в рассказах. «Создание» призрака непосредственно не касается бессознательного субъекта, а касается бессознательного другого человека, что приводит к двойному столкновению с непроговариваемым: с одной стороны, запрет снимать покров таинственности с того, что должно оставаться тайной, чтобы хранить «хорошую» память об умерших; с другой стороны, невозможность выразить словами нечто, что субъект не испытал сам, о чем он не может вспомнить, потому что он этого не прожил, и память чего не была передана с помощью слов. Реализуя подобный сценарий, субъект почти не может воздействовать на призрак, который его преследует. Он может чувствовать эту «беспокоящую странность» в себе, но не в состоянии ни понять, ни выразить то, что он чувствует. Активность призрака является источником бесконечных повторений, что препятствует возможности рационального осмысления.

Для ребенка эта ситуация усиливается еще и фактом его отношений к идеализированным парентальным фигурам (отец и мать). Он готов молчать и бессознательно уходить от правды для того, чтобы в собственных



глазах не разрушились его родительские фигуры, на основе которых выстраивается структура его идентичности. Проговаривание и поиск правды ставит под вопрос собственную идентичность. Однако кризис ломки идентичности «открывает глаза» на истинные аспекты биографии и истории. Молчание в семье не должно являться препятствием к постановке гипотез относительно фактов прошлого и его присутствия в настоящем в виде призрачных фигур и напоминаний. Связанные с призраком белые пятна требуют поиска информации. Этот процесс может длиться годами, но только это позволяет заполнить внутренние пустоты, прерывая круг навязчивых повторений судьбы. В связи с этим особо актуальным становится вопрос понимания механизма и логики формирования фантомных фигур, а также их идентификации.

9. *Семейные тайны.* Семья несет коллективную ответственность за создание и поддержание семейной тайны. Она оказывает воздействие на отношения между родителями, между сиблингами, а также между представителями нескольких поколений семьи. В том числе тайна оказывает влияние на то, как помнят об умерших, в виде каких мнемических концептов они присутствуют в семейной памяти. Память об умерших, точнее ее качество, способно оказывать влияние на ныне живущие поколения семьи. В том случае, если в семье есть тайна, молчание относительно ее содержания действует парадоксально: оно разделяет, поскольку устанавливает дистанцию, и в тоже время оно устанавливает незримую связь замалчивания между членами семьи.



Рис. 1. Модель формирования и реализации «фантомной фигуры» семейной системы

Передача тайны (как негативного сценария) осуществляется от бессознательного к бессознательному. Причем этот процесс не связан с вытеснением, поскольку содержание тайны может быть неизвестно индуктору и реципиенту. Тайна передается как негативный сценарий, выстроенный как фантазм на основе пробела в знании – пустоты и неясности, зияния в истории семьи, что выражается в смутной интуитивной тревоге и ощущении опасности, идущей из прошлого. Субъект пытается нейтрализовать это тревожащее и ужасающее зияние и заполняет приемлемой фантазией или поведенческим актом. Сценарий может быть деструктивный (самоубийство, сумасшествие), но эта определенность кажется более приемлемым решением, нежели ужасающая неопределенность пустоты. Такой сценарий воспринимается как судьба и безысходность. В схематическом виде механизм формирования трансгенерационного сценария может быть представлен следующим образом – см. рис. 1.

Суммируя все, что касается трансгенерационных передач, тайн и фантомных фигур, можно сделать несколько заключений.

1. Тайны, скрывающие, отвергнутые и непризнанные предками факты передаются потомкам как «нечитаемая» память; тайна указывает на ошибки, допущенные в прошлом, которые всплывают из семейного бессознательного в виде фантазматических элементов.

2. Передается именно тайна (ощущение неясности), а не память о событии – это должно указывать потомкам на необходимость восполнения пробела и исправления ошибки, признание события хотя бы символически.

3. Тайна представляет собой способ маркировки семейной истории, за которую на потомков возлагается ответственность против их воли.

4. Замалчивание, мотивированное желанием защитить семью от негативных воспоминаний и осознаний, дает противоположный эффект – формирование фантомной фигуры, призрака прошлого, который начинает «преследовать» потомков, указывая на неяс-



ные ошибки прошлого, и в отношении которого возникает задача терапевтического изъятия.

5. Фантом не находится в поле классической аналитической работы, поскольку не принадлежит субъекту и не может быть проанализирован как часть его биографического опыта или как структура его персонального бессознательного, скорее он является частью коллективной семейной памяти в ее бессознательных аспектах.

6. Фантом воспроизводится не как элемент личного бессознательного, но как часть бессознательного другого (предка), вписанного в семейную историю и в структуру системного семейного бессознательного поля.

7. Фантом не подвержен процедуре интерпретации, скорее он требует своего объяснения, т. е. проговаривания, поскольку он относится не к семейному роману, который выстраивается на основе семейного фантазма, но выступает частью, связанной с семейной историей, основанной на исторических фактах.

8. Поскольку тайна ставит под сомнение логику генеалогического порядка, она затрагивает не отдельных субъектов, но семейную коалицию в целом.

Областью фиксации содержания семейной истории выступает память. Индивидуальную, семейную и коллективную память в их связи между собой можно сравнить с вложенными друг в друга сферами. Информация, представленная в этих сферах, носит характер символических констелляций.

Семья характеризуется двумя параметрами: структурой, т. е. характеристиками своей организации, и мировосприятием – набором специализированных когнитивных схем и объяснительных принципов. Терапевтическое вмешательство может быть преимущественно ориентировано на переструктурирование системы, следовательно, на трансформацию функций, или на трансформацию мировосприятия. Оба эти контекста между собой тесно переплетены – изменение структуры влечет за собой трансформацию мировосприятия, и наоборот. Непосредственно это

касается фантомных фигур семейной системы и латентных симптомокомплексов.

Символический контекст семейной истории и системных симптомов может быть выражен: а) через метафорическое описание, б) через визуальные образы в ходе активного воображения и имажинативного моделирования, в) через художественное выражение символических образов. Эти три способа укладываются в рамки психотерапевтического искусства и системно-аналитической арт-терапии. Следует подчеркнуть, что художественная продукция, формирующаяся в ходе системно-аналитической арт-терапии, также имеет системный характер, поскольку способна проецировать на себя феномены, оказывающие комплексное (интегрированное) влияние на психику и тело человека, и на те социальные системы, в которые включен субъект, в данном случае речь идет о семье.

Символическая репрезентация семейной системы позволяет, во-первых, субъекту выразить свое многоаспектное видение семейной ситуации, во-вторых, символы, в которых выражается динамика и структура семейной системы, затрагивают и отражают различные контексты и уровни психической реальности, содержание которых может выходить за рамки субъектной психики индивида, и, преодолевая его контролирующие и сдерживающие инстанции, отражать семейные и коллективные бессознательные содержания.

Описанные нами приемы позволяют целостно охватить различные модальности семейного опыта и идентифицировать имеющее место в семье латентные процессы.

АННОТАЦИЯ

Семейная система представляет собой сложную целостность, включающую в себя несколько поколений членов семьи. Каждое поколение вносит свой уникальный вклад в семейную динамику, формируя ее память, опыт и способы существования. Семейная система включает в свою структуру как живых, так и умерших, способных функционировать в сфере семейного бессознательного в качестве фантомных фигур (латентные фак-



торы). Нередко именно они определяют скрытую динамику семейной системы, «невидимые лояльности», трансгенерационные аффекты и симптомы. Через образно-символические репрезентации, а также посредством системного и имагинативного моделирования мы можем идентифицировать данные фигуры.

Ключевые слова: семейная система, трансгенерационные связи, системные аффекты, фантомные фигуры, арт-терапия, идентификация латентных факторов.

SUMMARY

The family system is a complex integrity which includes several generations of family members. Each generation makes its own unique contribution to the family dynamics, forming its memory, experience and ways of being. The family system includes in its structure both living and dead, who able to function in the family unconscious as phantom shapes (latent factors). Often they determine the hidden dynamics of the family system, "invisible loyalty" transgenerational affects and symptoms. By figurative and symbolic representations as well as through system and imaginative simulation we can identify this figures.

Key words: family system, transgenerational communication, system affects, phantom figures, art-therapy, identification of latent factors.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адоньева С. Прагматика фольклора. – СПб., 2004. – 312 с.
2. Гольжак де В.. История в наследство: Семейный роман и социальная траектория. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 233 с.
3. Николс М., Шварц Р. Семейная терапия. Концепции и методы. – М.: Эксмо, 2004. – 960 с.
4. Теория семейных систем Мюррея Боуэна. – М.: Когито-Центр, 2008. – 496 с.
5. Хеллингер Б. Порядки любви: Разрешение семейно-системных конфликтов и противоречий. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 295 с.
6. Шутценбергер А. А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны,

синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциограммы. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 256 с.



М. Р. Арпентьева

УДК 159.98

ЦИФРОВЫЕ БЕСПРИЗОРНИКИ: ПОТЕРИ И ПРИОБРЕТЕНИЯ МЕДИАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Современный мир стал миром цифровых технологий, отношения к которым составили конкуренцию отношениям между людьми: выбирая себе собеседника, люди часто выбирают компьютер, цифровые или медиаустройства. Общение людей оказывается так или иначе опосредованным цифровыми технологиями, что существенно их изменяет, сводя на нет и так недостаточные усилия семьи, школы, трудовых организаций, общества и государства побудить людей переключиться с жизни виртуальной на реальную. Ученые и практики тревожатся о том, что виртуальная псевдожизнь разрушает человека нравственно, психологически и физически, она разрушает саму культуру, человека как ее носителя и создателя, человеческие отношения как часть культуры. На практике масштабы «цифрового бескультурья» и «цифровой инволюции» человека до сих пор недооцениваются, а способы препятствовать ей почти не разрабатываются.



Однако просто сказать «нет» этим технологиям бессмысленно. С помощью цифровых технологий человек может обогатить свою жизнь и жизнь общества: нужна лишь культура обращения с ними, «цифровая культура», «цифровая эволюция» как эволюция человека и человечества, обогатившая культуру новыми, беспрецедентно расширяющими возможности человека орудиями, неизбежно изменяющими его и культуру.

Цифровые технологии побуждают человека к повторному пересмотру проблемы культурных универсалий, своей сущности, а также месту цифровых орудий в жизни и сущности человека. Статья посвящена анализу направлений совершенствования современного образования и воспитания в контексте представлений о цифровой культуре («электронной», «оцифрованной культуре», «цифровой кодировке культурной наличности», «цифровой кодификации/унификации» жизнедеятельности), ее роли в обучении и воспитании людей, предотвращающим феномены цифровой беспризорности и иные виды отчуждения в отношениях человека с собой и миром.

Проблема человеческой культуры. Проблема цифровой культуры – это во многом проблема культуры в целом. Современная цифровая культура как культура взаимодействия с цифровыми технологиями и устройствами до сих пор не сложилась в целостную и развернутую систему, обращенную к культурным универсалиям человеческой жизни. Во многих своих проявлениях она этим универсалиям противостоит: начиная от фиктивности виртуального (медийно-цифрового) мира, ставящего под вопрос реальность как таковую, и заканчивая процессом, отражённым в метафорах «цифровые аборигены» и «цифровые туристы» – родители и прародители как основные трансляторы культуры включаются в освоение цифровых и медиатехнологий фрагментарно и медленнее, чем их дети, теряя привилегии статуса старшего как больше знающего и умеющего. В результате не только цифровая культура становится в определённом смысле фиктивной, спорной и фрагментарной, но и культура вообще при-

обретает элементы фиктивности, частичности, спорности.

Во многих теориях классицизма и в традиционном сциентистском понимании принципы культуры (культурные универсалии) как условия человеческого существования обладают своим особым существованием: люди руководствуются ими, как будто эти принципы имеют объективное основание («укоренены в реальности»), несмотря на то, что научного доказательства им нет, а значит и нет доказательства их объективности, как нет и полного понимания, в результате чего возникает необходимость упрощения до фикций, как это описано в концепции Г. Файхингера, или симулякров, как это описано у Ж. Бодрийера и других постмодернистов. Функция культуры и образования состоит в том, что культурные универсалии помогают человеку выживать в условиях, где выживание почти невозможно [3]. Поэтому культурные универсалии – не простые утилиты, как писал Г. Файхингер, которыми нужно пользоваться или при необходимости заменять, но имманентные основы бытия человека и человечества. Однако эти универсалии все же подвергаются пересмотру, как это происходит в мире цифровых инноваций, в мире постмодерна, – тогда культура поддерживает себя и человеческую жизнь материально весомыми, в том числе насильственными, средствами. Иногда поэтому культура предстает как то, что приходится терпеть, чтобы выжить, как совокупность условий, при которых противоположные воли и желания не уничтожают друг друга во взаимных столкновениях, а находят компромисс. В этом смысле развитие и существование культуры зависит от того, насколько приспособление к меняющимся условиям успешно.

При неуспехе культурные принципы перестают быть основами общественной жизни, ориентирами поступков, их ценность падает (наступает десакрализация), а человек отказывается от принципов как таковых вообще либо начинает искать иные принципы, перебирая между частными и еще более частными выражениями того, что ранее осмыслялось как универсальное.



В мире цифровых инноваций и постмодернистской множественности истин произошла почти полная десакрализация: почти не осталось принципов и универсалий, которые не были подвергнуты исследованию и отвергнуты, как и фикции. Однако это лишь превратило в фикции остальной мир. Власть культуры в постмодерне стала условной, разрыв индивидуального и социального увеличился, породив множественность «внечеловеческого», в том числе гибридного (практикуются римейки и «селфи», возникают «люди – киборги», «люди – зомби», «гуманоиды»; формируется «лоскутная религиозность», «лоскутное сознание»), деформирующие личность и продуцирующие в отношении такое же «лоскутное» поведение; компьютер заменил всех, кого мог: возникли «родитель – компьютер», «друг – компьютер», «тамагочи» и т.д.) Так происходит потому, что культурные универсалии вырождаются в свои противоположности. Этот процесс начался в XX веке с созданием первых концлагерей в Европе [4; 6, с. 327]. Однако это встречалось и раньше: рабство, например, целиком опирается на насильственную попытку выведения значительной части людей из культуры. В XXI веке люди «выходят» из культуры сами: становясь рабами по доброй воле. Поэтому согласие с гибелью и соучастие гибели культуры можно рассматривать как деструктивно завершающееся фарисейство: «Вслед за универсалиями в небытие отправляется и человек, оставляя взамен ... только свою природную массу» [5]. Человек без ценностей, человек, приспособивший ценности к «своей самодовольной малости», – всего лишь бутафория посткультуры: «человек вне культуры – фикция человека, культура, отчужденная от человека, подавляющая или принижающая его, провоцирующая на бунт, – фикция культуры. «Но ни человеку, ни культуре нельзя быть фикциями, это – их небытие», – пишет В. Порус [13, с. 376–377]. Необходимо их бытийное единство. Этот момент рассматривается в идее всеединства, охватывающей и отношение «человек – культура». Отвергая фикционализм, утилитаризм и аскетизм, С. Л. Франк отмечает: «Утилитаризм ни во

что не ставит отвлеченные, даже полагаемые абсолютными, ценности, предпочитая им практическую пользу; его антипод – аскетизм – выпячивает мораль как единственную опору культуры, провозглашая анафему земным стремлениям и нуждам. Оба не достигают высшего единства трансцендентного с эмпирическим и его не допускают» [7, с. 46]. На самом деле «культура есть совокупность абсолютных ценностей, созданных и создаваемых человечеством и составляющих его духовно-общественное бытие» [7, с. 49].

Парадокс культуры заключается в том, что ее основания не укоренены в эмпирических условиях жизни людей, но и не являются внешними по отношению к этим условиям: «Все старые – или вернее, недавние прежние – устои и формы бытия гибнут, жизнь беспощадно отменяет их, избобляя если не их ложность, то их относительность... Кто ориентируется только на них, рискует... потерять разумное и живое отношение к жизни ... а если он ограничивается их отрицанием – духовно развратиться и быть унесенным потоком всеобщей подлости и бесчестности» [8, с. 114]. Этот парадокс неразрешим, пока человек и культура отделены [9], но в реальности, в духовной жизни личности, они – едины [7, с. 50]. Поэтому «мир должен мыслиться состоящим из реальных деятельных существ или индивидов» [10]. Культура предстает как сфера непрерывного творчества личностей, направляемого общей для них целью. Цифровые технологии в этом мире – лишь поддержка творчества, расширяющая его возможности, но не подменяющая его, лишь компонент культуры, а не ее основа. И задача культуры – сформулировать необходимые ограничения: предписания и запреты на использование цифровых и медиатехнологий.

Основная проблема этих технологий и медиатизации – проблема выгоды, новых возможностей и потерь, новых ограничений от введения медиатехнологий в обучение в начальной, средней и высшей школах. Центральный фокус этой проблемы – вопросы духовно-нравственного осмысления и наполнения преподавания, включающего активное



или пассивное задействование медиатехнологий. При этом активное включение – целенаправленное обращение к медиатехнологиям – более освоено, а проблемы пассивного включения, в том числе стихийного использования медиатехнологий учащимися и обучающимися без рекомендаций педагогов и преподавателей, – осмыслены меньше и преимущественно в негативном ключе.

Очевидно, что данные технологии не проникли в обучение просто так, они там нужны и позволяют не просто интенсифицировать познание человеком себя и мира, но и изменить отношения человека и мира, развивать человека как существо, наделенное благодаря медиатехнологиями небывалыми для предыдущих поколений ресурсами. Вместо такого же небывалого всплеска успеваемости и воспитанности, культурного развития и развития кругозора учеников мы наблюдаем «откат» к предыдущим состояниям почти тотального невежества основной массы населения и в том числе обучающихся. Легкость доступа и множественность знаний обесценили их, создав иллюзию ненужности обучения. Создав Интернет и медиасети по принципу аномичной и отчужденной от воспитательных и образовательных целей «свалки», взрослые направили детей не к познанию мира и самих себя, а к потреблению продуктов деятельности предшествующих цивилизаций и поколений, вручив им инструменты, позволяющие трансформировать эти продукты. Селфимания и иные зависимости демонстрируют, что дети и взрослые, поддерживаемые прагматическими постулатами о том, что будущее лучше прошлого, а настоящее и индивидуальное важнее опыта, массово отказываются от опыта предыдущих поколений, фокусируясь на текущих переживаниях и представлениях, отражающих непомерность желаний. На этом пути медиатехнологии становятся не инструментами развития, а ведут к деградации и самоуничтожению.

Проблема медиабезопасности при этом – всего лишь вершина айсберга: предыдущие поколения, разработчики и производители, родители и педагоги не заботятся о том, чтоб

осмыслить вызовы медиатизации и регулировать процессы взаимодействия детей. Интернет и иные медиасистемы наполнены «цифровыми беспризорниками».

Проблема цифровой беспризорности.

Основная опасность технологий этого типа, как и вообще технологического прогресса как такового, – опасность разрушения человеческого в человеке: идущий вперед технологический прогресс почти парадоксально тормозит прогресс социальный. В результате человек остается «без присмотра»: ни его близкие, ни он сам не тратят время на то, чтобы задуматься о своем взаимодействии с цифровыми и медиатехнологиями. «Цифровые беспризорники» – новая метафора, которую мы можем предложить для объяснения происходящего в Интернет и медиасетях. Взрослые и дети как цифровые беспризорники ощущают на себе проблемы жизни беспризорников, начиная с аномии и отчуждения и заканчивая изоляцией и десоциализацией, задержкой развития и деструкцией личности, наряду с инволюцией и ускоренным взрослением и старением в результате вхождения в пространства и структуры, предназначенные для других возрастных групп и т.д.

Ранее исследовались только детская безнадзорность и беспризорность (бездомность) – социальные явления частичного или полного отстранения несовершеннолетнего от семьи, сопряженные с утратой места жительства и занятий [14; 15]. Отдельно рассматривались проблемы взрослого одиночества или «бомжевания». Сейчас эти понятия должны быть сближены и сопоставлены, особенно там, где речь идет о взрослой беспризорности: изоляции детей от взрослых и от семьи, взрослых без детей и одиноких взрослых, детей и взрослых, не имеющих дома.

Беспризорность обычно рассматривается как критический тип безнадзорности – ослабления или отсутствия опеки / попечения от родителей или попечителей [16; 17; 18]. Данный феномен угрожает гармоничному и своевременному формированию и развитию личности человека и способствует развитию социально негативных навыков [19; 20; 21].



Специфика отклонений в поведении и развитии безнадзорных и беспризорных показана в работах М. А. Алемаскина, С. А. Беличевой и др. Одно из исследований проведено еще П. Г. Вельским в 20-х годах XX века, отметившим доминирующие примитивные потребности («гиперэмоции») и нравственно-этические мотивы («этические эмоции»).

Рост беспризорности связан с социальными кризисами (войны, революции, голод, стихийные бедствия и другие изменения условий жизни, влекущие за собой сиротство, одиночество, безработицу, бомжевание и кочевничество), безработицей и дефектами образования, нищетой и разрушающей личность профессиональной и семейной эксплуатацией, конфликтной обстановкой в семьях и асоциальным поведением близких. В результате жизненные цели детей, подростков, юношей и даже взрослых могут смещаться в сторону психологического комфорта, получения сиюминутных удовольствий. Обычная беспризорность влечет за собой тяжелые общественные последствия: рост правонарушений и преступлений, проституции, наркомании, распространение заболеваний. Беспризорные люди, лишенные средств к существованию, семьи и дома, поддержки государства, опекунов, дружеских и соседских связей, могут подвергаться коммерческой и криминальной эксплуатации. Беспризорники вовлекаются в криминальные сферы деятельности, связанные с риском для физического здоровья, психологического, социального и нравственного развития.

Безнадзорность в ее традиционном измерении рассматривается как вариант девиантного поведения и результат социально-психологической дезадаптации, возникающей вследствие отсутствия правильного воспитания и обучения, внимательного, эмпатического, диалогического и искреннего отношения к человеку. Одним из внешних проявлений психосоциального неблагополучия являются самовольный уход из семьи или детского учреждения и последующее бродяжничество как в целях развлечения и удовольствия, так и для выражения протеста на чрезмерные требова-

ния или недостаточное внимание окружающих. Часто это попытка уйти от ответа в случае проступка или конфликта, психической травмы или дистресса, насилия и жестокого обращения – фрустрирующей ситуации.

Побег в медиасреду – не просто удаление из конфликтной ситуации, но перемещение в специфическую среду бродяжничества, приобщение к «уличному племени», где есть свои ценности и нравы, обычаи и нормы. С таким перемещением всегда связано освоение новых норм и ценностей: человек меняет субъектов идентификации, соответственно меняется его нравственное и правовое сознание: усиливается риск асоциальных форм поведения и закрепление таких черт, как неискренность, лживость, стремление к сиюминутным удовольствиям, отрицательное отношение к систематическому труду, оппозиция любой регламентации; заостряются патологические черты характера типа эмоционально-волевой неустойчивости, аффективной возбудимости, интеллектуальной ригидности, замкнутости.

Конечно, цифровые беспризорники не лишены семьи и дома. Однако психологически их связи с семьей разрушены, чувство дома у них утеряно или отодвинуто на задний план по сравнению с домом цифровых технологий. Особенно явно эта беспризорность проявляется там, где человека учат работать с информацией – в сфере обучения. Большое количество проблем современного образования связано с его медиатизацией. Включив цифровые технологии в образовательный процесс, общество намеревалось оптимизировать и гармонизировать образование, но помимо оптимизации технологической стороны, произошло ухудшение остальных сторон образования. Конечно, медиатизация современной жизни и образования – факт свершившийся, его нельзя и нет смысла пытаться отменить. Но этот процесс еще очень далек от завершения.

По мере переселения в виртуальный мир у цифровых беспризорников формируются неопределенность, скрытность, лживость, прагматичность, навыки взаимодействия и выживания в медиасреде, например, кибербуллинг



и противостояние кибербуллингу [5], типичны резкая смена настроения и непредсказуемость поступков, повышенная подверженность влиянию лиц с криминальным поведением или неформальной группы. Именно с состоянием ненужности следует работать специалистам, семьям, обществу, государству [1; 2; 3; 4], побуждая человека к творчеству, разработке предписаний и запретов в отношении возникающих и уже имеющихся технологий всех социотехнологических укладов в истории человечества.

Проблема цифровой культуры. Творящим в культуре является Бог или Бог, проявленный, претворенный в человеке: «Свободное культурное творчество отдельного человека ... ограничено всеобщностью культурных целей. Но признание (культуры, истока – А.М.) может быть и не свободным, а вынужденным», – отмечает В. Порус [11, с. 383]. «Отсюда невольно рождается убеждение, что развитие культуры может быть обеспечено только подчинением личностей воле целого, только разумным, руководимым общими идеалами деспотизмом» [7, с. 54]. «Прямо на этом убеждении общество и въедет в «скотный двор»: деспотизм не был бы самим собой, если бы не подменял «общие идеалы» ... своими частными интересами, а разумность – софистическими парадоксами» [13, с. 384]. Восстание творений против истока означает конец культуры потому, что творение, разрушая свой исток, разрушает само себя. С. Франк полагал, что, «если противоречие неразрешимо, это следует признать фундаментальной чертой онтологии, а не свидетельством неприемлемости последней» [13, с. 385]. Ни Бог, ни культура, ни ее части, такие как семья, друзья, труд, руководство, не нуждаются в оправдании, но в усилении веры и понимания, в любви и творчестве [11]. Жизнеспособная культура не является внешней по отношению к своему наследнику, носителю и ретранслятору. Однако, если «овнешнение» возникает, как это типично для мира «цифровых беспризорников», то это симптом утраты жизнеспособности, кризиса: духовный мир человека превращается в сферу имитаций, игры с

фикциями и симулякрами, «подлинность вытесняется подделками, ценности – ценниками, жизнь людей – театром марионеток» [13, с. 387].

Таким образом, кризис современной культуры связан с отказом от Бога. Этот отказ – результат эпистемологического разочарования в мире объективной науки и общества потребления. Это также результат нравственного и утилитарного разочарования: представления о Боге и Его царстве не приводят к автоматическому комфорту и благополучию в царстве земных, но развивают часто активное беспокойство о том, что бытие не гарантировано [12]. Человек же лишний раз беспокоить себя не хочет: культура – это труд, образование – это труд, совершаемый человеком, но не вместо человека.

Создаваемые человеком технологии как будто гарантируют постоянный отдых и ненужность соблюдения универсальных норм. Однако вместо всеобщего братства и благоденствия, вместо всеобщего счастья и самореализации, вместо развития и расширения горизонтов понимания себя и мира, человечество сталкивается с парадоксальной экзистенциальной усталостью, опустошенностью, сужением сознания, отказом от самореализации. На этом фоне растет число как обычных, так и цифровых беспризорников. Количество беспризорных детей, одиноких и лишенных семьи, работы и жилья взрослых растет параллельно и в связи с ростом отчуждения, систематического отторжения своих членов обществом. При этом в странах с действенной системой всеобщей социальной поддержки и культуры отношений в семье, школе и на работе, беспризорных детей почти нет, намного меньше и взрослых, утративших или лишенных семьи, работы и жилья. Особыми признаками беспризорности являются: полное прерывание связей с семьей, родственниками; проживание в местах, не предназначенных для человеческого жилья, «бомжевание»; добывание средств к жизни способами, не признаваемыми в обществе (попрошайничество, воровство); усвоение, подчинение и ретрансляция неформальных «законов» мира улиц (субкультуры) [29; 30; 31].



Особыми признаками цифровой беспризорности также можно назвать прекращение и/или деформации отношений в семье, с родственниками, друзьями и сослуживцами; проживание в местах, не предназначенных для человеческого жилья, или превращение места проживания в непредназначенное для человеческого жилья, цифровое «бомжевание», связанное с ощущением покоя и уверенности в себе только за компьютером и/или иными гаджетами; деформации способов обучения и профессиональной деятельности, связанные с их пассивным и активным присвоением («хакерство», его повседневные аналоги) и деформации (лоскутизация и формализация) общения и отношений в Интернет и иных средах; ретрансляция неформальных «законов» виртуального или цифрового мира.

В современном мире, как отмечают Д. Е. Прокудин и Е. Г. Соколов, «технология замыкается сама на себя, превращаясь из инструмента-механизма в феномен культуры, ценный своим существованием... Восприятие и освоение культурных пространств уже не требуют усвоения соответствующего культурного кода, но происходят в режиме «погружения/поглощения декораций»... при этом искажения неизбежны, они программируются самим сценарием» [32, с. 86]. Они отмечают также, что «любой фрагмент «аналоговой культуры» (культуры как таковой, истоком или ядром которой является Бог – А. М.) определяется в своей подлинности лишь при соотношении с истоком. Отпав от него, будучи изъят из обстоятельств контекста, поддерживающих его и им же поддерживаемых, он становится пустым, никаким, чистой поверхностью, с которой можно делать все что угодно, наделяя любым смыслом...» [32, с. 87]. Исследователи пишут, что «мультипликация реальности сама по себе вроде бы не таит опасности – если бы не происходящая параллельно ей мультипликация сознания». При этом «сознание уже и не пытается проникнуть через них в это самое «ядро» и воспринять и принять его смыслы, вполне удовлетворяя свои культурные и духовные потребности переизбытком фрагментарных цифровых «франто-

мов», разрозненных культурных реплик» [32, с. 87]. Такая мультиплектность потоков нарушает целостность понимания объектов культуры и культурных событий, а «возможность доставки контента по требованию только увеличивает фрагментарность, мозаичность, «клиповость» восприятия и осколочность формирования индивидуальной культуры» [32, с. 88]. Таким образом, ведущей является угроза разрушения общей культуры или изоляции культуры, ее сохранение и передача в узких кругах на фоне постепенного уничтожения культуры и гибели остальной части человечества: части, забывшей о Боге в бесконечных вариантах монтажа его творений.

Перечисленные выше признаки маркируют активный распад культуры на фоне медленного формирования и развития «цифровой субкультуры», с отсутствием нравственных ограничений, которое общество безуспешно пытается решить с помощью ограничений правовых. Безуспешно потому, что само общество «сбилось с пути»: нельзя транслировать детям, равным и неравным, то, чего сам не имеешь. Учителей, родителей, наставников и руководителей же, имеющих представление о культуре, остается все меньше: их часто списывают в разряд «цифровых туристов» и ретроградов, тянущих цивилизацию и молодые поколения «назад». Общество «забывает» само себя, и, конечно, забывает своих членов.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема медиатизации, обусловленная введением медиатехнологий в обучение в начальной, средней и высшей школах. Центральный фокус этой проблемы – вопросы духовно-нравственного наполнения преподавания, включающего активное или пассивное задействование медиатехнологий. Автором предложена метафора «цифровые беспризорники» для объяснения происходящего в Интернет и иных медиасетях. Взрослые и дети как цифровые беспризорники демонстрируют типичные черты жизни обычных беспризорников, начиная с аномии и отчуждения и заканчивая изоляцией и десоциализацией, задержкой развития и деструкцией личности и ее структур.



Ключевые слова: цифровые беспризорники, медиасреды, воспитание, обучение, отчуждение, ненужность, желания потребности.

SUMMARY

The article deals with the problem of mediation, caused by the introduction of media technologies in teaching in primary, secondary and higher schools. The central focus of this problem is the questions of the spiritual and moral content of teaching, which includes the active or passive use of media technologies. The author proposes a metaphor "digital homeless" to explain what is happening on the Internet and other media networks. Adults and children as digital homeless exhibit typical features of homeless life, beginning with anomie and alienation and ending with isolation and desocialization, development delay and destruction of the personality and its structures.

Key words: digital street, digital homeless, media environment, upbringing, education, alienation, uselessness, desires, needs.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кант И. Сочинения. В 6 т. – М.: Мысль, 1964. – Т. 3. – 799 с.
2. Vaihinger H. Wie die Philosophie des Als – Ob entstand // Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen. 1921. – Bd. 2. – 380 s.
3. Тевзадзе Г. Иммануил Кант. Проблемы теоретической философии. Тбилиси: Мецниерба, 1979. – 316 с.
4. Хоркхаймер М., Адорно Т. Диалектика Просвещения. Философские фрагменты. – М.: СПб.: «Медиум» «Ювента», 1997. – 271 с.
5. Межуев В. М. Идея культуры. Очерки по философии культуры. – М.: Прогресс – Традиция, 2006. – 408с. – 273 с.
6. Адорно Т. Негативная диалектика. – М.: Научный мир, 2003. – 374 с.
7. Франк С. Л. Непрочитанное. Статьи, письма, воспоминания. – М.: Моск. шк. полит. исслед., 2001. – 588 с.
8. Франк С. Л. Сочинения. – М.: Правда, 1990. – 608 с.
9. Евлампиев И. И. Человек перед лицом абсолютного бытия: мистический реализм Семена Франка. – СПб.: Наука, 1995. – 656 с.
10. Франк С. Л. Философия и жизнь. – СПб.: Типография товарищества «Общественная Польза», 1910. – 394 с.
11. Франк С. Л. Непостижимое // Франк С. Л. Сочинения. – М.: Правда, 1990. – 608 с.
12. Хаутепен А. Бог: открытый вопрос. Богословские перспективы современной культуры. – М.: ББИ, 2008. – 517 с.
13. Порус В. Н. Онтология культуры С. Л. Франка / Под ред. В. Н. Поруса. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2012. – 589 с.
14. Стивенсон С. А. Уличные дети и теневые городские сообщества // Социологический журнал. – М.: Институт социологии РАН, 2000. – № 3–4 – С. 87–97.
15. Bassuk E.L., et al. America's Youngest Outcasts: 2010. – Needham, MA: The National Center on Family Homelessness, 2011. – 20 p.
16. Beand K. Internet addiction: Current status and implications for employees // Employment Counseling. – 2002. – Vol. 39. – № 1. – pp. 2–11.
17. Campen A. The First Information War: The Story of Communications, Computers, and Intelligence Systems in the Persian Gulf War. – New York: Afcea International Press, 1992. – 195 p.
18. Flowers, R. B. Street Kids: the Lives of Runaway and Thrownaway Teens. – Jefferson, NC: McFarland, 2010. – 244 p.
19. Gibson, K. Street Kids: Homeless Youth, Outreach, and Policing New York's Streets. – New York: New York University Press, 2011. – 288 p.
20. Shapira N. Psychiatric features of individuals with problematic Internet use // **Journal of Affective Disorders.** – 2000. – № 57. – pp. 267–272.
21. Spitzer M. Digitale Demenz. – München: Droemer, 2012. – 340 p.
22. Tapscott D. Grown Up Digital. – McGraw-Hill, 2008. – pp. 15–16.
23. Young K.S. Caught in the Net. – New York: John Wiley&Sons, 1998. – 256 p.
24. Вельский П. Г., Никольский В. Н. Исследование эмоциональной сферы несовершеннолетних, отклоняющихся от нормы в своем



поведении. – М.: Юрид. изд-во наркомюста, 1924. – 89 с.

25. Доля А. А. Личностные особенности беспризорных и безнадзорных детей и подростков // Ученые записки РГСУ. – 2009. – № 11. – С. 191–194.

26. Ильченко О. Ю. Новые беспризорные: социологический анализ проблемы на примере Приморского края: дисс. ... канд. социол. наук. – Владивосток, Тихоокеан. гос. Университет, 2009. – 161 с.

27. Слуцкий Е. Г. Беспризорность в России: вновь грозная реальность // Социс. – 1998. – № 3. – С. 117–119.

28. Солдатова Г. У., Зотова Е. Ю. Кибербуллинг в школьной среде: трудная онлайн ситуация и способы совладения // Образовательная политика. – 2011. – № 5 (55). – С. 48–59.

29. Lynn R. Dysgenics: Genetic Deterioration in Modern Populations. – London: Ulster Institute for Social Research, 2011. – 381 p.

30. Willis H. Profane cultural. – London, Routledge Falmer, 1984. – 212 p.

31. Willis H. Common Culture. Symbolic Work at Play in the Young. – London: Westview Press, Open University Press, 1990. – 165 p.

32. Прокудин Д. Е., Соколов Е. Г. «Цифровая культура» vs «Аналоговая культура» // Вестник СПбГУ. – Серия 17: Философия. Конфликтология. Культурология. Религиоведение. – 2013. – № 4. – С. 83–91.



Л. Ю. Овчаренко

УДК 159.9.07

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИЩЕННОСТЬ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ

В настоящее время нарастают глобальные процессы активации формирования и полномасштабного пользования информационными ресурсами, при этом особого внимания требует психологическая защищенность и информационная безопасность детей, что является основной целью нашего изучения. Знакомство подрастающего поколения с закономерностями пользования различными информационными ресурсами, овладение знаниями об элементарных правилах отбора и использования информации, умение фильтровать информацию, критически ее оценивать с точки зрения содержания, формы и влияния, способствуют формированию системы психологической защиты детей в информационной среде, сохранению здоровья и нормальному личностному развитию. В этом контексте чрезвычайно важным является аспект самостоятельной оценки детьми поступающей информации. Ребенка надо вооружить неким инструментом критического оценивания любой информации, поступающей извне.

Обеспечение детской информационной безопасности на государственном уровне, защита их физического здоровья, нравственного и умственного развития, человеческого достоинства несовершеннолетних во всех аудиовизуальных информационных продуктах и электронных СМИ и СМК является требованием международного права. Требования международных стандартов в вопросах информационной безопасности детей нашли свое отражение и в законодательстве РФ [1], где определяются правила и требования к медиабезопасности детей при обороте на территории РФ любой информационной продукции.



Опираясь на российское законодательство, информационная безопасность детей означает состояние защищенности детей, при котором отсутствуют риски, связанные с причинением любой информацией, в том числе распространенной в сети Интернет, вреда их здоровью на, физическом, психическом, духовном и нравственном уровнях развития. Таким образом, процесс выстраивания информационной защиты детей должен включать в себя защиту со стороны государственных структур на уровне законодательства, со стороны родителей, посредством реализации различных систем родительского контроля информации и, конечно же, со стороны самих детей, через развитие взрослыми системы критического отношения к потребляемой информации на уровне ценностей, нужности, опасности/безопасности любой информации, поступающей к ребенку.

Использование Интернета дома и в образовательных организациях в настоящее время является абсолютно неотъемлемой частью жизнедеятельности личности. Сейчас сложно переоценить значимость образовательных ресурсов мировой сети. Информационная среда, безусловно, способствует повышению эффективности образования, а также получению актуальных новостей по интересующей проблематике не только родителям и педагогам, но и обучающимся. Однако масштабные темпы развития глобальной сети несут в себе и существенные сложности и недостатки. Информационная среда характеризуется слабо структурированной и не всегда надежной и достоверной информацией, которую необходимо регулярно администрировать, экспертировать на предмет точности, актуальности и, конечно, психологической безопасности. Надо констатировать факт, что объем подобной непроверенной, небезопасной, иногда травмирующей, спорной, недостоверной и т.д. информации в глобальной сети с каждым днем становится все больше.

Информационный поток сейчас оказывается переполненным противоправным и незаконным контентом. Многочисленные видеоролики, снимки, статьи, форумы, сомнитель-

ного содержания открытые и закрытые группы и интернет-сообщества могут создать внешние риски психологической безопасности личности на разных этапах ее развития. Это может стать источником дезориентации ребенка, психологических травм, нарушений в системе социальных отношений, искажении реальности и образа будущего и других серьезных личностных деформаций. Все эти факторы оказывают непосредственное воздействие на эмоциональное и физическое развитие подрастающего поколения.

Незащищенное информационное пространство может привести к психологическому давлению, манипулированию сознанием, навязыванием иррациональных мыслей и моделей поведения, игнорированию реальных потребностей личности, доминированию других субъектов в принятии жизненно важных решений ребенком, неадекватному соперничеству в Интернет-пространстве и реальной жизни и другим губительным последствиям наиболее уязвимой части социума – детей и молодежи.

Опираясь на понимание психологической защищенности как относительно устойчивого положительного эмоционального переживания и осознания индивидом возможности удовлетворения своих основных потребностей и обеспеченности собственных прав в любой, даже неблагоприятной ситуации, при возникновении обстоятельств, которые могут заблокировать или затруднить их реализацию [6], можно говорить о критериях безопасности детей в информационном пространстве, методах и средствах системы защит от рисков и угроз.

Обобщенно самым серьезным риском информационной среды становится угроза психологической травматизации ребенка, в результате которой наносится серьезнейший ущерб психическому здоровью личности, возможности ее позитивного, благополучного развития и удовлетворения ее основных потребностей в жизни.

В настоящее время с точки зрения рисков и угроз информационной среды самым уязвимым становится подростковый возраст. Ха-



рактерные особенности развития, становления, кризисных переживаний, актуализации социального статусного и ролевого наборов современного подростка, особенности организации его досуга и т.д. становятся источниками для активизации воздействия на несовершеннолетних негативных факторов окружающей социальной среды, в том числе и информационной.

Сейчас информационная среда становится основной формой и средствами социализации подростков. На фоне снижения значимости семьи и школы как агентов социализации, происходит усиление значимости виртуального социального окружения, виртуального социального статуса. При этом дети и подростки прекрасно ориентируются в информационном пространстве, пользуются информационными продуктами с образовательной точки зрения.

Современные дети являются продвинутыми пользователями и на высочайшем уровне владеют навыками пользования гаджетами, что позволяет быстро находить и потреблять любую информацию. В качестве основных изменений, характеризующих современное социальное пространство ребенка, можно отметить следующие нюансы. Современные дети – это цифровое поколение. Подростки мультимедийных технологий, социализирующиеся в информационном обществе. Такие дети связаны между собой социально-информационными узлами (глобальная сеть в целом, YouTube и другие видеохостинги, социальные сети Вконтакте, Facebook, Twitter и другие, мобильные телефоны, SMS и MP3-плееры, чаты, форумы, интернет-магазины, игры и т.д.). Сейчас интернет не ограничивается домашними компьютерами и может быть доступен в любую секунду благодаря современным мобильным телефонам и другим устройствам, сети Wi-Fi. Современные дети охотнее доверяют информации из сети, нежели сообщениям из надежных, но не цифровых источников. Чтобы получить информацию современному подростку легче найти ее в Интернете, нежели спросить у родителей, учителей или друзей.

Подростки сейчас являются более зависимыми от цифровых технологий, чем их родители, которые использовали телевидение как альтернативу книгам и газетам. Они нетерпеливы и сосредоточены в основном на краткосрочных целях, довольно амбициозны. При этом для многих современных детей характерны инфантильные проявления, что позволяет негативным субъектам пользоваться их детскостью в принятии решений. Настаивают на собственном праве принятия решений. Неограниченный доступ к информации в сети придает детям большую уверенность в своих силах, мировоззрении, которое далеко не всегда является устоявшимся и правильным.

Современное поколение несовершеннолетних отличается способностью мыслить совершенно иными категориями. Им интереснее и привычнее чтение мини-новостей, форматов блога, твиттов и статусов в социальных сетях, нежели статей, развернутых анализов и т.д. Образ их мыслей характеризуется зачастую фрагментарностью, а в некоторых случаях поверхностностью.

Объем информации, доступной школьнику, и степень ее влияния, приобрели такую значимость, что необходимо констатировать информационную социализацию личности, при которой информация становится одним из ведущих факторов социализации. Информационный поток влияет на ребенка так же мощно как семья, школа или референтная группа. Данные обстоятельства следует принять как факт и развивать психологическую защищенность детей и подростков, мировоззренческая и жизненная позиция которых еще находится на стадии апробации и формирования.

Вышеизложенное позволяет утверждать, что в контексте безопасности информационной среды, представляется актуальным изучение проблем обеспечения психологической информационной безопасности и механизмов психологической защиты учащихся в информационной среде. Несомненно, что безопасное пространство является защищенным и связано с состоянием защищенности ребенка.

Понимание критериев психологической безопасности информационной среды в на-



стоящее время неоднозначно. Во многих работах исследователей информационной безопасности последняя трактуется в качестве состояния защищенности основных интересов обучающихся от угроз и рисков, вызванных информационным воздействием на психику, психологическое состояние и социокультурное развитие несовершеннолетнего различными социальными субъектами и информационной средой общества, в том числе образовательной средой [4].

Для понимания критериев психологической безопасности необходимо определиться с пониманием видов угроз и рисков информационного Интернет-пространства, тех механизмов, посредством которых оказывается давление, влияние на психику ребенка. Для создания механизмов психологической защиты важно учитывать манипулятивные техники воздействия (игнорирование потребностей, навязывание чужих мнений и позиций), доминирование (мягкое или жесткое), соперничество, создание чужой картины мира и т.д.

К факторам информационной и образовательной среды, которые являются источниками рисков и угрозами психологической информационной безопасности детей и подростков, можно отнести следующие: неограниченный объем, неконтролируемость и доступность информации, поступающей к ребенку; использование субъектами информационной среды средств манипуляции сознанием, воздействующих на психическое и физиологическое состояние человека; целенаправленное использование специфических элементов в информационном контенте, которые изменяют психофизиологическое состояние пользователей информации; нарушения в хранении персональной информации, онлайн-мошенничество, выход в сеть с компьютеров с низкой степенью защиты (риск подвергнуться вирусной атаке), спам, вирусная реклама и т. д.; кибермошенничество, хищение персональных данных с целью обогащения; коммуникационные риски, содержащие различные межличностные отношения, контакты и связи интернет-пользователей с преступными целями (контакты педофилов с детьми, кибер-

преследования, вербование в секты, экстремистские организации, деятельность социальных групп и сообществ, влекущих за собой изменение психической жизни ребенка – суицидальные, тоталитарные группы и т. д.). В настоящее время виды киберпреследований нарастают. К ним можно отнести преследования человека сообщениями, содержащими агрессивные угрозы, оскорбления, сексуальные домогательства с помощью интернет-коммуникаций; обмен информацией, изображениями или контактами в мошеннических целях, использование чужих профайлов для преступных действий, запугивания, оскорбления и т.д.; социальное бойкотирование; хулиганство (интернет-троллинг).

В качестве неподобающего контента информация определяется с относительной точки зрения. Это означает, что в зависимости от культурных, законодательных оснований, особенностей менталитета и узаконенного возраста, в обществе и государстве определяются группы материалов, считающихся неподобающими для возрастных, гендерных, конфессиональных и иных групп. Неподобающий контент может включать материалы, которые содержат информацию любой формы о насилии, эротике и порнографии, нецензурной лексике, разжигании расовой ненависти, пропаганде суицида, анорексии и булимии, азартных игр и психоактивных веществ.

Анализируя информацию с точки зрения ее психологической безопасности, важно определить основные векторы воздействия информационного контента и продукции на физическое и психическое здоровье, развитие ребенка, соответствующие критериям психологической и информационной безопасности. Речь идет о важнейших для жизнедеятельности личности феноменах [3; 7; 8; 10; 11]: мировосприятие, мировоззренческая позиция, система представлений о мире, базовое доверие к миру, природе, обществу и личности. Доверять можно только тому, что не несет угрозы. Так, если ребенка убедить в нужности и безопасности, стабильности и надежности некой информации, действия, модели поведения, то его можно убедить в следовании данным мо-



делям. К данным феноменам можно отнести систему ценностей и смыслов, которая формируется у современных детей часто под воздействием информационного пространства; коммуникативную компетентность; ожидания, позитивный образ и опыт общения со значимыми другими, родителями, учителями, друзьями, сверстниками как равноправными партнерами по доверительному общению. Информация воздействует на развитие познавательной сферы посредством предоставления надежной, достоверной, содержательной, научно-обоснованной информации, соответствующей восприятию ребенка определенного возраста и культуры, создающей зону его ближайшего развития. Информационный поток влияет на формирование поведенческих моделей – имитация поведенческих установок и моделей значимых других (если такую значимость приобретет негативная личность, это станет небезопасным для ребенка); личностное развитие, предполагающее формирование позитивного самоотношения и самооценки; развитие эмоциональной сферы; формирование установок принятия других, лояльности, исключая этноцентризм и культуранцизм, ксенофобию, мигрантофобию, шовинизм [5].

Психологический ущерб, нанесенный личности запрещенным контентом с использованием манипулятивных инструментов, проявляется в ряде серьезных последствий: искажение мировоззрения; психологический уход от реальной действительности; нарушение картины мира и образа будущего; принуждение к определенному (выбранному кем-то другим) образу мыслей, эмоциональному состоянию и моделям поведения; препятствование личности в самостоятельном и свободном выборе образа мысли и жизни; психологическая эксплуатация; изменение эмоционального фона жизнедеятельности, депрессивные настроения, эмоциональная лабильность; нарушение нормативного психического развития и социального функционирования; усугубление психосоматических проявлений и нервно-психических расстройств; углубление инфантилизации; формирование неадаптивных моделей поведения; сужение круга социальных контактов.

Дети и подростки каждую минуту пребывания на просторах информационного поля могут подвергнуться в разной степени вышеуказанным рискам и угрозам. Попадая в ситуацию риска, ребенок не всегда способен оказать сопротивление таким угрозам. Не всегда рядом есть опытный взрослый для оказания своевременной помощи ребенку в сложной ситуации. Дети воспитываются в разных семейных системах, которые не справляются с потоком отрицательного информационного контента. Все это приводит к тому, что ребенок зачастую остается один на один с угрозами, социальными рисками и собственными переживаниями.

Ответом на такой актуальный социальный запрос может стать система психологических защит от негативного информационного воздействия на несовершеннолетних, в которой активными субъектами будут сам несовершеннолетний, его социальное окружение, семья, референтная группа, те внешние и внутренние ресурсы, которые обеспечат психологическую защищенность от информационных рисков и угроз. Конечно, в систему защиты должна входить медиаграмотность детей и подростков, которую необходимо формировать на уровне образовательной организации и семьи.

Защита детей от информации, причиняющей вред их здоровью и безопасности, обеспечивается, прежде всего, ближайшим окружением, семьей и школой, как субъектами безопасности. Это задача семейного и школьного воспитания, включающая в себя владение механизмами психологических защит на уровне личности ребенка и социальной группы.

Средства, меры и механизмы психологической и информационной защищенности и безопасности детей и подростков должны быть определены законами возрастного, психологического и физиологического развития школьников. Важнейшим фактором построения системы информационной защищенности детей и подростков становится факт максимальной подверженности детей (более чем других социальных групп) негативным воздействиям информационного пространства,



наносящим вред психологическому, психическому здоровью и нравственному развитию [4, с. 54].

При выделении критериев оценки состояния информационной среды и психологической безопасности детей и подростков учитываются такие аспекты, как потенциальная ресурсность информации, ее надежность; соответствие содержания и формы информационного контента возрастным и психологическим особенностям потребителей информации; содержание материалов, способствующих личностному и умственному развитию детей и подростков; условия здоровья сбережения, сохраняющие психическое и психологическое здоровье и благополучное развитие подростков; содержание информационной продукции с точки зрения морально-нравственной составляющей и ее художественно-эстетических качеств.

Личная безопасность может трактоваться как устойчивость личности к неблагоприятным влияниям информационной среды, способность к противостоянию вредоносным и нежелательным средовым факторам. Об основах построения системы психологических защит личности от рисков и угроз информационной среды можно говорить только с учетом *показателей психологической безопасности личности* [2, с. 107].

Показатель устойчивости личности, отражающий умение личности контролировать себя, управлять своим поведением и эмоциями. Развитие этого показателя у несовершеннолетних в условиях всеобъемлющей охваченности информацией даст возможность противостоять на личностном уровне негативному воздействию любого информационного контента. Подростка с высоким показателем устойчивости личности сложно будет заинтересовать противоправной информацией, заманить в ситуацию негативного или преступного толка.

Показатель сопротивляемости (жизнестойкости) внешним и внутренним воздействиям, проявляющийся в удовлетворенности собой, своей жизнью, жизнерадостности, склонности к эмпатии, внутреннем кон-

троле, вовлеченности в деятельность. Безусловно, эти качества являются проявлением личностной зрелости. В условиях подросткового становления необходимо говорить о важности формирования сопротивляемости и жизнестойкости, которые приведут к большей психологической защищенности молодого человека от любого негативного воздействия окружающей среды, в том числе информационной.

Показатель переживания защищенности/незащищенности личности как проявление самоотношения личности. Здесь важно говорить об оказании своевременной психологической помощи и поддержки со стороны значимых других, специалистов в ситуации востребованности такой помощи в ответ на переживания незащищенности личности подростка.

Показатель переживания позитивных или негативных психических состояний. Этот показатель особенно важен в подростковом возрасте. Подросток склонен искать поддержку и объяснения у сверстников или в рамках референтных отношений в группе. Нынешнее цифровое поколение подростков часто ищет объяснений своим состояниям в Интернет-пространстве, где становится свидетелем и участником разного рода информационного контента. Существенными становятся онлайн возможности обратной связи, предполагающей получение отклика на информационный контент в режиме реального времени, когда надо молниеносно сориентироваться в своей реакции на публикацию «здесь и сейчас», что затрудняет возможность анализа информации. Отсюда эмоциональное отношение к информации доминирует над анализом ее содержания.

Показатель результативности деятельности личности чрезвычайно важен особенно в период становления личности. Признание собственной результативности и оценка, принятие результатов деятельности значимыми другими крайне необходима личности. Если подросток не находит такого принятия своего внутреннего мира и результатов деятельности, то за поддержкой он обратится в



другие и не всегда позитивные и эффективные источники.

Показатель наличия опыта позитивного решения проблем. Личность формирует опыт, в том числе, травматический, на протяжении всей жизни. У детей и подростков такого опыта недостаточно для высокого уровня жизнестойкости. Отсюда неумение эффективно и позитивно решать жизненные проблемы может завести молодого человека в тупик. Выйти из такого тупика помогают близкие, значимые люди. Для подростка такую функцию на себя могут взять «заинтересованные» лица, которые хотят использовать энергию подросткового возраста в своих преступных целях. Дети в сетях часто самодискредитируются посредством публикации информации о себе и своих близких, которая может быть использована в негативных, преступных целях, может причинять вред их чести, достоинству, влечет репутационные потери и нарушения социализации (например, публикация собственных изображений, может быть использована для кибершантажа или преследования).

Механизмы психологических защит личности от негативного воздействия информационной среды должны строиться на понимании средств манипулятивного воздействия, которые используются на информационных просторах.

Техники манипулятивного воздействия выступают как средства осуществления вредоносного информационного воздействия и включают в себя следующие виды: рациональные аргументы, которые ориентируют подростка на уступчивость в поведении и принятии решений; апелляция к эмоциям действует эффективно на подростков в целях, например, вербовки, когда в ситуации кажущегося непонимания и оторванности подростка от семейных корней моментально находится третье лицо, «заинтересованное» в оказании поддержки одинокому подростку; социальное доказательство (часто ложное, неистинное), авторитет, симпатия при дефиците информации применяются и оказываются крайне эффективными в манипуляции не-

устоявшимся мировоззрением подростка; грубые обманы или «большая ложь» работают эффективно в ситуации растерянности подростка в оценке своих поступков; убеждение, суггестивное воздействие, включающее и некоторые формы гипноза [9].

Манипулятивное воздействие способно порождать тревожность, активирует в переживаниях субъекта воздействия чувство опасности/безопасности и психологического дискомфорта.

Все вышеописанные факторы являются базовыми источниками для конкретных информационных рисков, доступных аудитории несовершеннолетних детей.

Определяя в рамках действующего законодательства информационную безопасность детей и подростков как защищенность последних от деструктивных воздействий информационного контента и реализацию условий информационного пространства для успешной социализации и адаптации детей, оптимального их личностного, социального, познавательного, мотивационного и физического развития, сохранения психического и психологического, соматического благополучия и здоровья, формирования позитивного мировоззрения и мировосприятия, можно выделить группы критериев для оценки состояния информационной безопасности, психологической защищенности и вектора воздействия на личностное, социальное, когнитивное становление несовершеннолетних, их психологическое благополучие и эмоциональное состояние.

Прежде всего, соответствие психоэмоциональной нагрузки информационного контента возрастным и индивидуальным особенностям детей и подростков; степень и благополучие развития мировоззренческих позиций детей и подростков, особенностей их мировосприятия, формирования у несовершеннолетних позитивного образа будущего, картины мира и адекватных базисных представлений о себе, окружающем мире и обществе в целом; эффективность развития системы социальных и межличностных отношений, взаимодействий и коммуникаций детей и под-



рошков; степень усвоения представлений о семье и системе семейных ценностей; степень влияния на моральное, ценностное и нравственно-этическое развитие детей и подростков; возможность удовлетворения и развития познавательных способностей, интересов и потребностей несовершеннолетних, их исследовательской активности и детской любознательности; возможность развития личности детей и подростков, их когнитивной, эмоциональной и мотивационной сфер и творческих способностей; возможность формирования лояльности личности, установок принимающего отношения и поведения к особенностям других; возможности для развития личности, образа Я, Я-концепции, личностной и социальной (гражданской, гендерной, этнической) идентичности несовершеннолетних и для эмоционально-личностного развития и позитивного эмоционального состояния несовершеннолетних.

Важна в этой связи оценка степени риска для десоциализации, деструктивного развития и закрепления девиантных (асоциальных, делинквентных) и противоправных моделей поведения, включая следующие формы поведения: агрессивные формы поведения, применение жестокости и/или насилия, в том числе по отношению к людям и животным; совершение попытки или завершенного действия, представляющего угрозу жизни и/или здоровью несовершеннолетнего, в том числе нанесение вреда своему здоровью, аутоагрессивные действия (все формы суицида); употребление любых психоактивных или стимулирующих веществ, включая наркотические средства, психотропные и/или одурманивающие вещества, табачные изделия, алкогольную и спиртосодержащую продукцию, пиво и напитки, изготавливаемые на их основе; занятие проституцией; участие в сообществах для азартных игр; бродяжнический образ жизни, преступные модели поведения (воровство, хулиганство, разбой, грабеж); попрошайничество; нетрадиционные и девиантные сексуальные отношения; все формы противоправного поведения и/или преступлений.

В настоящее время серьезно и необратимо растет потребность в постоянном исполь-

зовании информационного пространства. Наряду с полезной и необходимой информацией пользователям приходится сталкиваться с контентом, содержащим агрессивный, травмирующий, незтичный, провоцирующий материал. Проблема определения критериев психологически безопасной информационной продукции является крайне актуальной. Необходимо понимать основные негативные действия Интернет-угроз с целью развития действенной системы предупреждений и защит детей. Важно определить, по каким каналам может поступать угрожающая информация, чтобы научить детей правильно относиться к информационной продукции и самостоятельно фильтровать ее. Неконтролируемое распространение нежелательного контента противоречит целям развития, образования и воспитания подрастающего поколения, необходимо создать систему психологической защиты детей от травмирующего воздействия негативной информационной среды.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрена проблема определения критериев безопасности информационной среды для детей и подростков, обоснована актуальность проблемы психологической защищенности и безопасности от информационных рисков и угроз детей и подростков. В результате анализа влияния на личность детей и подростков негативного информационного контента, ведущего к нарушению здоровья и нормального личностного развития, определены основные критерии психологически безопасной информационной продукции.

Ключевые слова: дети; подростки; безопасность; информационная среда; психологическая защита.

SUMMARY

The article deals with the problem of determining the criteria for the security of the information environment for children and adolescents, the urgency of the problem of psychological security and security against information risks and threats to children and adolescents is substantiated. As a result of the analysis of impact on personality of children and adolescents of negative information content



leading to a violation of health and normal personal development, the main criteria for psychologically safe information products are defined.

Key words: children, adolescents, security, information environment, psychological defense.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

2. Бершедова Л. И. Психологическая готовность человека к экстремальным жизненным ситуациям // Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. – 2013. – № 7 (123). – С. 105–110.

3. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей. – М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2014. – 272 с.

4. Бочаров М. И. Комплексное обеспечение информационной безопасности школьников // Применение новых информационных технологий в образовании. 2009. – 98 с.

5. Карабанова О. А., Подольский А. И. Психоэмоциональное благополучие современных подростков: опыт международного исследования / О. А. Карабанова, А. И. Подольский, О. А. Идобаева, П. Хейманс // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2011. – № 2. – С. 9–20.

6. Краткий психологический словарь / под общей ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с.

7. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. – СПб.: Питер, 2008. – 298 с.

8. Хорни К. Невротическая потребность в любви. – М.: Астер-Х, 2011. – 311 с.

9. Чалдини Р. Психология влияния. – СПб.: Питер, 2014. – 304 с.

10. Эльконин Д. Б. Детская психология. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 194 с.

11. Эриксон Э. Детство и общество / пер. с англ. А. А. Алексеева. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ





З. В. Масаева, Л. Ц. Кагермазова

УДК 37.015.3

СОЗДАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА С УЧЕТОМ ПРОЯВЛЕНИЙ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА В ПОСТКОНФЛИКТНОМ РЕГИОНЕ

Приоритетными задачами государственной политики в сфере образования являются сохранение здоровья, развитие и воспитание подрастающего поколения. Известно, что развитие личности происходит в средовых отношениях – «особенности, свойственные среде, так или иначе отражаются в психологических особенностях конкретных личностей». Социальная среда содержит в себе «идеальные формы, направляющие реальное развитие личности» [1, с. 102]. Однако необходимо помнить, что негативные условия среды (военные действия) могут ограничивать развитие личности и приводить к отклонениям в ее развитии. Образование является важнейшим механизмом развития, воспитания, а также социализации подрастающего поколения. Средства и условия воспитания, развития и социализации находят свое применение в психолого-педагогической реальности, называемой «образовательная среда». Одной из приоритетных практических задач образовательных организаций становится создание такой образовательной среды, которая выступает как развивающий и поддерживающий ресурс для личностного потенциала ее субъектов. Психологический компонент образовательной среды связан с ее развивающим эффектом. Данный факт проявляется в существующих классификациях образовательной среды: ориентированная на детей, развиваю-

щая, личностно ориентированная и др. Образовательная среда, обладающая названными свойствами, может по праву считаться психологически безопасной [12, с. 3].

В данной работе сделана попытка изучить механизмы обеспечения психологической безопасности в образовательном пространстве (проявления симптомов посттравматического стрессового расстройства) в условиях постконфликтного региона. Для обеспечения психологической безопасности в образовательной среде важно раскрыть пути снижения психологических угроз и рисков последствий военных действий среди всех участников образовательного процесса.

Психологически безопасная образовательная среда – это мощный ресурс для сохранения здоровья, развития и воспитания подрастающего поколения. Забота о психологической безопасности образовательной среды и здоровье обучающихся становится обязательным целевым ориентиром в работе каждой образовательной организации и педагога, показателем повышения качества образования. Утвержденный профессиональный стандарт педагога выдвигает требования к наличию у педагога компетенций, позволяющих эффективно выполнять воспитательную деятельность, создавая психологически безопасную образовательную среду. К этим требованиям относятся регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды; проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка; создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации; формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни [7; 8; 10]. Изменение парадигмы педагогического образования и превращение его по существу в образование психолого-педагогическое предопределило необходимость внесения соответствующих изменений в деятельность управленческого аппарата образовательной организации в части создания психологически безопасной среды образовательной организации.

Согласно концепции психологической безопасности [7], под психологической безо-



пасностью образовательной среды понимается состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников. Согласно подходу В. А. Ясвина [3; 6], механизмами создания и поддержания психологической безопасности образовательной среды являются:

- координация деятельности всех субъектов данной образовательной среды;
- обеспечение значимости образовательной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса;
- создание благоприятного социально-психологического климата;
- содействие формированию познавательной мотивации обучающихся;
- четкая ориентированность ее образовательных целей на социальный заказ, на создание и распространение социально значимого продукта, повышение качества образовательных услуг;
- органичные эволюционные изменения в контексте взаимоотношений с внешней средой и др.

В основу экспертизы психологической безопасности образовательной среды В. А. Ясвин рекомендует включить следующие параметры ее формального описания: интенсивность образовательной среды; эмоционально-психологический климат; удовлетворенность образовательной средой; демократичность образовательной среды; содействие формированию познавательной мотивации (учебной, профессиональной, творческой), развитию познавательных интересов; удовлетворенность качеством образовательных услуг, предоставляемых образовательным учреждением [1, с. 102].

Для каждого из участников образовательного процесса (обучающиеся, родители, учителя) указанные психологические факторы имеют свое значение.

Таким образом, психологическая безопасность как состояние сохранности психики предполагает поддержание определенного

баланса между негативными воздействиями на человека окружающей его среды и его устойчивостью, способностью преодолеть такие воздействия собственными ресурсами или с помощью защитных факторов среды. Психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга и представляют собой модель устойчивого развития и нормального функционирования человека во взаимодействии со средой.

В Чеченской республике (постконфликтный регион) после завершения военных действий стали проявляться психологические последствия среди жителей, детей – симптомы посттравматического расстройства, характерные для перенесших травматические события чрезвычайных ситуаций. В этот период проведено множество психологических исследований в Чеченской республике по выявлению имеющихся психологических проблем, у всех участников образовательного процесса изучены проявления последствий травматических событий на психическое состояние, влияющее на полноценное развитие личности в период развития, обучения и воспитания в условиях образовательного пространства.

У маленьких детей, вынесших травмирующее событие, встречается повышенная возбудимость, которая может выражаться тревожным сном, раздражительностью, приступами гнева, беспокойством, устойчивой готовностью к опасности, непомерной реакцией на раздражители, трудностями концентрации внимания и понижением активности.

У детей иногда раскрывается свободное или несомненное избегание разговоров, людей, мест, предметов или ситуаций, которые напоминают им о травме. Бесчувственность может обнаруживаться отстраненностью от семьи и друзей или односторонностью в играх или иной деятельности.

Причинами трансформаций поведенческих паттернов у ребенка служит то, что травмирующий опыт проявляет интенсивное влияние на мозг и мозговую деятельность ребенка [2]. Кроме того, когда травма задевает эмоциональную сторону детского сознания, то касается и



его когнитивной части [10]. Таким образом, дети, испытавшие травму, показывают атипичный паттерн мозговой деятельности; это обнаруживается в понижении инициативности отдельных участков мозга, втянутых в когнитивно-эмоциональную обработку входящих сигналов [4; 5]. Из-за этих специфических физиологических особенностей отдельным травмированным детям с трудом и отнюдь не всегда с успехом передаются такие вещи, как внимательное «присутствие» в аудитории в течение всего занятия. Это происходит вследствие того, что они не смогут надолго оставаться сфокусированными на одной и той же задаче, из-за чего легко лишают концентрацию или просто «абстрагируются» от всего происходящего. «Возбуждение в наилучших пропорциях способно стимулировать мозговую деятельность в самом положительном смысле, в то время как будучи в избытке оно ингибирует процессы познания, а кроме этого отрицательно воздействует на память и ее механизмы» [9].

Психологические расстройства однозначно ведут к понижению школьной успеваемости вследствие дисфункций мозговой деятельности, результирующих в уменьшении концентрации и внимания [2]. Нисходящая успеваемость может не находить у ученика никакого эмоционального отклика, однако на макроуровне это является очевидным индикатором добавочного стрессового фактора для пережившего катастрофу ребенка, который на фоне трагических событий также лишился способности приобретать установленный позитивный опыт от потенциала осуществления назначенных целей. Таким образом, помощь школы в возрождении психологического баланса детей после пережитой ими травмы включается в создании такой атмосферы в образовательном процессе, которая содействовала бы возникновению чувства интереса и комфорта у обучающихся, которое впоследствии результирует в хорошей академической успеваемости. При этом необходимо помнить о том, что учебная комната – это место, где собраны три группы детей (с клиническим диагнозом, резильентные, и из «смешанной»

категории). Для педагога в этом случае важно осознавать, каким именно образом общественная травма влияет на класс в целом, а также владеть важнейшими методиками эффективного обращения с травмированными детьми. На основе собранного абстрактного материала далее возможно сформировать несколько совместных тактик взаимодействия с травмированными детьми.

Во-первых, педагогам, работающим с детьми, пережившими чрезвычайные ситуации, нужно обратить внимание на свое собственное эмоциональное и психологическое состояние. Педагоги в этом случае не только перенимают на себя часть стресса через своих обучающихся, но еще и сами, возможно, имеют травмирующий опыт. Иногда дети могут чувствовать прибавочный стресс от общения с педагогом, который находится в психологически разбалансированном состоянии; тогда дети обозначают в своем педагоге безучастность, раздражительность, отсутствие ответа на изъясненную нужду детей в педагогической помощи. Однако, если педагог крайне чувствителен к эмоциональной хрупкости своих подопечных, они могут справиться с травмой все вместе, что ведет к отрицанию большой значимости случившегося события [4].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что на современном этапе формирования социума безопасность должна обеспечиваться не тепличностью условий, а в рамках деятельностной парадигмы образования – умением субъектов образования регулировать опасности и риски, управлять ими с целью обеспечения психологической безопасности в образовательной среде постконфликтного региона.

В целом можно сказать, что эффективно обеспечить психологическую безопасную образовательную среду в постконфликтном регионе возможно организовав психологическую коррекционную работу, направленную на снятие проявления симптомов посттравматических расстройств среди участников образовательного процесса. Совместная деятельность участников образовательного процесса может обеспечить полноценное развитие



обучающихся через создание комфортности, защищенности и безопасности.

АННОТАЦИЯ

Долгое время Чеченская республика испытывала психологические трудности, связанные с последствиями военных действий, которые отразились в целом на образовательном пространстве. В этот период практически отсутствовала эффективная работа по организации системы образования в связи с имеющимися психологическими проблемами в виде проявлений посттравматических расстройств у взрослых и детей. Самым главным показателем в этой ситуации для благополучного развития является создание психологической безопасности в образовательном пространстве посредством применения и использования психолого-педагогических механизмов, способствующих личностно ориентированному развитию для организации комфортного пребывания в образовательной среде.

Ключевые слова: психологическая безопасность, постконфликтный регион, посттравматическое расстройство, защищенность, риск, угроза.

SUMMARY

For a long time the Chechen Republic was experiencing psychological difficulties related with the consequences of military operations, which affected the educational space. During this period, there was practically no effective work on the organization of the education system taking into account the existing psychological problems in the form of manifestations of post-traumatic disorders in adults and children. The most important indicator in this situation for successful development is the creation of psychological safety in the educational space through the use and use of psychological and pedagogical mechanisms that contribute to the person-oriented development for organizing a comfortable stay in the educational environment.

Key words: psychological security, post-conflict region, PTSD, protection, risk, threat.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. – СПб.: «Союз», 2002. – 271 с.

2. Боннано Г. Потеря, травма, и человеческая устрочивость // *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. – 2008. – Т. 1. – С. 101–113.

3. Каррион В. Симптомы посттравматического стресса и мозговая деятельность // *Depression and Anxiety*. – 2008. – Т. 25. – С. 514–526.

4. Колк В. Д. Травмирующий опыт: эффекты, оказываемые на личность и общество. – Нью-Йорк: Guilford Press, 1996. – С. 24–25.

5. Липшитц Д. Клинические и функциональные корреляции посттравматического стрессового расстройства у девочек-подростков в городских районах // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. – 2000. – Т. 39. – С. 1104–1111.

6. Масаева З. В., Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц. Взаимодействие педагогов и родителей для создания безопасного пространства в образовательной среде: матер. Междунар. науч.-практ. конф. «Теоретические и прикладные вопросы науки и образования». Тамбов, 2015 г. – С. 65–66.

7. Масаева З. В., Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц. Психолого-педагогическая компетентность родителей как фактор обеспечения психологической безопасности: сб. науч. трудов по матер. Междунар. науч.-практ. конф. «Наука и образование в жизни современного общества». Тамбов, 2014 г. – С. 93–94.

8. Масаева З. В., Волков С. И. Изучение психологической безопасности в образовательной среде постконфликтного региона // *Российский психологический журнал*. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 54–61.

9. Масаева З. В., Кагермазова Л. Ц., Абакумова И. В. Психологические особенности формирования учебной мотивации в студенческом возрасте // *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*. – 2015. – Т. 21. – № 2. – С. 80–82.

10. Основы психологии безопасности: учебно-методическое пособие / сост. Д. Р. Мерзлякова. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – 83 с.



11. Тедеш Р., Калхун Л. Посттравматический рост: новая точка зрения на психотравматологию // *Psychiatric Times*. – 2004. – Т. 21. – Вып. 4.

12. Холуева К. А., Мухарлямова А. Ю. Психологическая безопасность образовательной среды / Концепт. Спецвыпуск. – № 1. – 2013. – С. 3–4.



**Ф. Ш. Мухаметзянова,
Т. М. Трегубова**

УДК 378.095

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ В КУЛЬТУРНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНОВ РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: РОЛЬ МЕЖДУНАРОДНЫХ ПРОЕКТОВ

Процессы глобализации и международная образовательная интеграция поставили перед российским образованием ряд стратегических задач, среди которых важнейшей является модернизация социально-воспитательной деятельности и системы социальной поддержки учащейся молодежи, разработка современных моделей воспитательной работы с подрастающим поколением в поликультурных и полиэтнических регионах нашей страны.

В своих исследованиях мы ставили цель сконструировать модель социально-воспитательной работы со студентами и её методическое

решение, т.е. создание соответствующей модели педагогической конструкции социально-воспитательной работы со студентами в вузе [1; 2; 3]. Однако, как свидетельствует отечественная практика и образовательный опыт, многие годы социально-педагогическая работа со студентами организовывалась вне стен образовательной организации; обедняла сама идея социально-педагогического воздействия на молодежь, т.к. функции социального влияния и воспитания, адаптации, реабилитации, социальной помощи не решались в процессе организации деятельности вуза, а ведь именно в образовательной организации юноши и девушки проводят большую часть своего времени.

В наших исследованиях социально-педагогическая работа в вузе определяется, с одной стороны, социально-экономическими, климатическими, этническими, конфессиональными и другими характеристиками региона, с другой – спецификой вуза, наметившейся тенденцией к смещению приоритетов в функциях от чисто образовательной, профессиональной подготовки – к общекультурному развитию личности, обеспечению процесса социализации и духовно-нравственного развития, а также ее взаимодействием с другими элементами системы – в этом суть системного подхода к изучению избранного нами для исследования феномена [2; 3; 5].

Несомненно, в сложной динамической целостности различных факторов, влияющих на социально-профессиональное становление личности, решающую роль играет семья студента, а также его ближайшее окружение (микросоциум), профессорско-преподавательский коллектив, средства массовой информации, социальные институты и общественные организации, которые участвуют в этом процессе. Будучи элементами системы, каждый из них, исходя из своей специфики, вносит определенный вклад в общий процесс социального воспитания и духовно-нравственного развития студентов в конкретном историческом природном и духовном окружении. В то же время студент не испытывает одно изолированное влияние, а всегда воспринимает



множество. Социально-педагогическая работа в вузе призвана интегрировать все эти воздействия.

Эффективность социального воспитания подрастающего поколения зависит также от характера взаимоотношений между педагогами и студентами. Там, где организация воспитательного процесса строится на основе сотрудничества со студентами и демократического, диалогового педагогического общения, имеются значительные результаты в реализации творческого характера процесса социального воспитания, обеспечивается духовно-нравственное развитие подрастающего поколения через его включение в конкретную социально-ориентированную деятельность.

Эффективность социального воспитания предполагает содружество учебных групп, а также сотрудничество педагогов, родителей, единомышленников, социальных партнеров в процесс социализации обучаемых, и это сотрудничество имеет следующие формы: дружеское, деловое общение; творческие занятия, беседы, встречи, социальные экскурсии; познавательные, художественно-эстетические, трудовые, спортивные коллективные творческие дела.

Социально-воспитательная работа в вузе полиструктурна. Ее можно рассмотреть через призму целей, деятельности и отношений. Структурно это могут быть психолого-педагогические центры и клубы. Есть школы-комплексы (чаще всего в сельской местности), где в единое целое объединены общеобразовательная, спортивная, музыкальная и художественная школа. Естественно, что здесь структура социальной работы особенно сложна, так как это интеграция в пространстве. Но может быть интеграция во времени: школа-колледж-вуз.

В последние десятилетия, в условиях глобализации и в связи с подписанием нашей страной Болонской декларации, ее вхождением в единое Европейское образовательное пространство, предъявляются новые требования к подготовке выпускников и их социализации, и эти требования должны быть, несомненно, адекватными международным нормам

[2; 4; 6]. Наряду с компетентностным подходом в основе нового подхода к подготовке конкурентоспособных специалистов лежат качественно иные требования к самой личности бакалавров или магистра, последняя должна обладать общечеловеческими ценностями и общечеловеческой культурой.

Глобализация, миграционные процессы, воздействие на студенчество неблагоприятных асоциальных факторов, сложности в межконфессиональных и межнациональных отношениях в российских регионах актуализировали проблему разработки новых механизмов «вращения» профессионалов, которым предстоит работать в условиях поликультурной среды. Формирование этих сторон личности невозможно без приобретения навыков межкультурного взаимодействия, что лежит в основе такого феномена XXI века, как *толерантность*.

Большую роль в воспитании толерантности, а также в воспитании поликультурно ориентированной личности играют международные программы и проекты, в частности, Программы Евросоюза «ТЕМПУС-IV», «ЭРАЗМУС+» и др.

Наш Институт с 2014 года работает в составе российско-европейского международного консорциума над выполнением задач Проекта под названием «Обучение в течение всей жизни, ориентированное на воспитание толерантности и поликультурное образование в РФ» – «ALLMEET», веб-сайт Проекта – www.allmeet.org, Грантодержатель – Болонский Университет (Италия), другие партнеры – крупные европейские университеты, такие как Университет Глазго (Шотландия), Новый Лиссабонский университет (Португалия). Целью Проекта является создание в Республике Татарстан, Республике Мари Эл, в Красноярске, Архангельске и других регионах России *поликультурных образовательных платформ* и центров по формированию толерантности в современных условиях глобализации и европеизации образования.

Создатели проекта были убеждены, что образование выполняет ключевую роль в развитии межкультурной компетенции, так как



студенты, преподаватели вузов, учителя школ должны осознавать свою решающую роль в качестве посредников в поликультурном обществе, что и стало основной причиной для реализации Проекта ALLMEET. Вызов современного общества заключается в том, чтобы обучить молодых людей навыкам, необходимым для правильного обращения с межкультурным разнообразием в целях создания целостной структуры личности гражданина России, учитывающего культурные различия между людьми, одновременно подчеркивая их сходство.

Дополнительную значимость консорциума ALLMEET придает его смешанный этнический состав, в рамках которого ведущие европейские и российские образовательные и научные учреждения, работающие в различных регионах РФ и странах Европы, сотрудничают с также и с европейскими и российскими неакадемическими учреждениями – социальными партнерами, заинтересованными в формировании толерантной личности члена гражданского общества.

По нашему мнению, формирование толерантности в противовес проявлениям национализма и ксенофобии могут быть позиционированы как механизмы достижения межнационального согласия, чему и посвящен наш проект в рамках программы «Темпус-IV». Как известно, именно толерантность составляет «сердцевину» межкультурной коммуникации, создает возможности для достижения мира и согласия в полиэтничном социуме [3; 6; 7]. Что касается толерантности, то мы понимаем ее не в узком смысле как вынужденную терпимость к иным, отличным от большинства (например, к инвалидам или национальным меньшинствам) и не как равнодушие, безразличие к возникающим в определенной социальной группе специфическим проблемам. Изучение содержания и сущности феномена «толерантность» позволяют утверждать, что современные ученые рассматривают ее как *социальную норму, определяющую устойчивость личности к конфликтам в поликультурном обществе* [3; 4; 8].

Поскольку важная роль во взаимодействии различных народов отводится межкультурному сотрудничеству, то успех в профессиональном становлении и карьерном росте бакалавров и магистров российских вузов будет напрямую зависеть от их способности взаимодействовать в условиях других культур. Учитывая все возрастающую академическую мобильность субъектов образования в России, а также наши амбиции выйти на доминирующие позиции на международном рынке труда в рамках иных национальных традиций, мы ставим важную и амбициозную задачу формирования толерантной личности, обладающей межкультурными компетенциями в системе поликультурного образования в условиях глобализации и интеграции зоны высшего образования.

Современное российское общество предъявляет повышенные требования к бакалаврам всех направлений подготовки, и мы далеки от мысли, что социокультурными и межкультурными компетенциями должны обладать выпускники только гуманитарных направлений подготовки. Наша позиция заключается в том, что в подготовке современного выпускника вуза значительное место должно занимать формирование у него межкультурных компетенций, лежащих в основе толерантности, как умения взаимодействовать в поликультурной среде, а также развивающих способности понимать чужую культуру и воспринимать ее.

При формировании толерантной личности и ее межкультурных компетенций важное место отводится проектированию педагогических технологий данного процесса. Его структура может быть представлена в виде таких компонентов, как определение базовых профессиональных компетенций; определение учебных дисциплин, в рамках которых происходит формирование базовых профессиональных компетенций, и определение стратегии организации обучения; выбор педагогических методик.

Эксперимент по формированию межкультурной компетентности будущих бакалавров в рамках проекта ALLMEET в Республике



Татарстан и Марий Эл был запланирован на период 2015–2017 годов.

I этап – 2014–2015 годы – включал изучение литературы по избранной проблеме; определение методологического аппарата эксперимента и технологий. В качестве базы исследования были избраны ЧОУ ВО «Академия социального образования» (г. Казань) и Институт педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар Ола). Общая численность студентов бакалавров двух регионов составила более 300 человек. В результате применения междисциплинарного подхода мы пришли к выводу, что в основе феномена «толерантность» лежит межкультурная компетентность, включающая совокупность знаний о культуре других народов, способность к общению с представителями иных культур, умение оценивать свое поведение в различных ситуациях межкультурного общения.

Формирование толерантной личности бакалавров есть не что иное, как ее успешное включение в социум и готовность к выполнению социальных ролей в системе поликультурного образования.

На этом же этапе проводился констатирующий эксперимент, направленный на формирование толерантной личности бакалавра, в основу которого была положена методика изучения межнационального согласия, разработанная в РМЭ сотрудниками Марийского научно-исследовательского института языка, литературы и истории им. В. М. Васильева (МарНИИЯЛИ).

Результаты констатирующего эксперимента были представлены в промежуточных докладах участников проекта Темпус-IV в марте 2015 года и позволили сделать вывод, что народы Татарстана и Марий Эл выбирают мир и согласие как показатель той благодатной среды, на которой происходит формирование толерантной личности бакалавров в системе поликультурного образования.

На II этапе – 2015–2016 годы – осуществлялась экспериментальная апробация социальных условий формирования межкультурных компетенций бакалавров различных направ-

лений. В соответствие с определенной выше структурой данного процесса, были выявлены учебные дисциплины, в рамках которых происходит формирование базовых компетенций, способствующих формированию толерантности как социальной нормы, определяющих устойчивость к конфликтам. В числе таких дисциплин «Этнопедагогика и этнопсихология», «Этика межнационального общения», «Диагностика межкультурного общения» и др. Каждая из них обладает внутренним потенциалом влияния на формирующуюся личность бакалавров, что в условиях поликультурного образования закрепляется в многообразных видах социальной практики, в том числе и за пределами наших регионов и РФ.

III этап – 2016–2017 годы – осуществляется в настоящее время и заключается в выборе оптимальных социально-педагогических методик, которые позволяют студентам старших курсов на основе ранее полученных знаний, умений и навыков находить эффективные пути взаимодействия с представителями разных культур в системе поликультурного образования. Как показывает наш опыт, наиболее продуктивным становится метод проектного обучения.

Эффективное обеспечение формирования толерантности в поликультурной среде – это включение будущих бакалавров в зону позитивного межэтнического взаимодействия, базирующегося на принципах гуманизма, доброжелательности, взаимопонимания, сотрудничества и дружбы; взаимодействие социальных институтов в организации оптимальной поликультурной среды и развития здоровой полисубъектной личности с толерантной установкой.

В связи со значительным увеличением числа зарубежных студентов в региональных вузах как в Татарстане, так и в республике Марий Эл, эффективным является реализация пилотного проекта по созданию Международного молодежного правительства. При этом сами студенты, приехавшие в Россию, в основном из стран дальнего Зарубежья и африканских стран, совместно с активистами



наших Советов студенческого самоуправления пытаются выработать пути позитивной ассимиляции в Россию с сохранением своей культуры и самобытности, но при условии изучения истории государства Российского, наших традиций, насчитывающих не одну тысячу лет.

Со своей стороны в целях актуализации интеллектуальных инициатив студенческой молодежи в обоих вузах в октябре 2015 года объявлен конкурс проектов языкового клуба, целью которого является вовлечение учащейся молодежи в изучение государственных языков России, Республики Татарстан и Марий Эл и иностранных языков через формирование и функционирование сети языковых клубов.

Формирование толерантной личности бакалавра в двух регионах – республиках Татарстан и Марий Эл, несмотря на отдельные региональные особенности, имеет много общего. Эта общность, в первую очередь, определяется многонациональностью состава населения, характером миграционных потоков, а также здоровой «температурой» межэтнических и межконфессиональных отношений, которая свидетельствует о том, что эта тенденция сохранится и в обозримом будущем.

В заключение укажем, что наши экспериментальные исследования по созданию системы социально-воспитательной работы в вузе, направленной на формирование толерантной личности дали большой объем информации для внесения коррекций и дополнений в рекомендуемые программы организации данной деятельности в вузе. Однако хотелось указать на все еще существующую «иждивенческую» направленность и пассивность студентов: около 60% студентов считают, что государство должно решать их возникающие проблемы, лишь 37% осознают, что в изменяющихся условиях они прежде всего должны надеяться на себя.

Другая же половина в той или иной степени испытывает тревогу, неуверенность в завтрашнем дне. Такое состояние мы назвали «Дрейфующее беспокойство». В меньшей

степени это чувство присуще первокурсникам, которые еще по-настоящему не задумывались о самостоятельной жизни. Ко второму же курсу чувство тревоги возрастает за счет показателей юношей. У старших курсов средний процент несколько стабилизируется – возрастает тревога у девушек – 39% и снижается у юношей – 38%. Это можно объяснить целым рядом причин. Девушек больше страшит безработица, неуверенность в успешности семейной жизни, многие разочаровались в избранной профессии, не видя перспектив карьерного роста, материального благополучия и трудоустройства, готовы ее сменить. Юноши чувствуют себя увереннее. Для многих решающим является то, что многие собираются «сходить в армию», а другие проблемы как бы отодвигаются на задний план.

Анализ специальной отечественной и зарубежной литературы по проблеме формирования толерантной личности и собственные изыскания авторов статьи позволили сделать ряд выводов. В условиях глобализации и международной образовательной интеграции актуализируется проблема формирования толерантности как интегративной черты характера у будущих конкурентоспособных специалистов как в России, так и в странах с развитой рыночной экономикой, причем толерантность авторы понимают как социальную норму, определяющую устойчивость личности к конфликтам в поликультурном обществе. Ведущая роль в формировании толерантной личности в культурно-образовательном пространстве регионов России и за рубежом принадлежит совместным международным образовательным проектам.

За рамками статьи остались важные вопросы, в частности, гендерные исследования в области формирования толерантности; воспитание толерантности у студентов со специальными нуждами; важен вопрос о роли религии в формировании толерантности, но это темы уже отдельного разговора.

АННОТАЦИЯ

В статье актуализирована важность создания системы социально-воспитательной работы в вузе, направленной на формирование



толерантной личности будущего конкурентоспособного специалиста и его поликультурное образование в условиях глобализации и единого образовательного пространства. Показана ведущая роль международных проектов и программ в данном процессе; представлен опыт реализации проекта «ALLMEET» программы ТЕМПУС-IV, охарактеризованы результаты проведения экспериментального исследования в Республике Татарстан и Республике Мари Эл по формированию толерантности и межкультурных компетенций у студентов вузов.

Ключевые слова: социально-воспитательная деятельность, социальное воспитание, социально-педагогическая работа, международный проект, проект «ALLMEET», поликультурная толерантность, межкультурные компетенции.

SUMMARY

This paper deals with the importance of creation a system of the social and educational work in higher education institution, directed on formation of a tolerant identity of a future competitive specialist and his multicultural education in the conditions of globalization and uniform educational area. The leading role of the international projects and programs in this process is shown; experience of implementation of the ALLMEET Project of the TEMPUS-IV program is presented; results of carrying out a pilot study in the Republic of Tatarstan and Mari El's Republic on tolerance and cross-cultural competences' formation of students of higher education institutions are characterized.

Key words: social and educational activity, social education, social and pedagogical work, international projects, ALLMEET project, multicultural tolerance, cross-cultural competences.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колобова Л. В. Поликультурное образование и личность: монография / Л. В. Колобова – Москва: НВИ – Тезаурус, 2006. – 396 с.
2. Мухаметзянова Ф. Ш., Куконато М., Трегубова Т. М., Шайхутдинова Г. А. и др. Теория и практика развития толерантности сред-

ствами поликультурной образовательной платформы в Республике Татарстан: коллективная монография / науч. ред. Ф. М. Мухаметзянова. – Казань: Изд-во «Печать-Сервис – XXI век», 2017. – 109 с.

3. Трегубова Т. М. Актуализация воспитания толерантной личности в процессе социально-воспитательной деятельности в условиях террористических угроз / Создание воспитательной антиэкстремистской и антитеррористической среды в современном вузе: Материалы международной научно-практической конференции 14-15 апреля 2016 г. / под редакцией В. Е. Быданова. – СПб.: СПбГТИ (ТУ), 2016. – С. 277–283.

4. Action plan for lifelong learning 2007 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.efet.net/products/documentations/actionplan/actionplanlllen.pdf>.

5. Blum L. Multicultural Education as Values Education // Harvard Projects on Schooling and Students. – 2010. – № 4. – P. 1–34.

6. Fülöp M. and Sebestyén N. Being a student abroad: The sojourner experience. In Concalves S. and Carpenter M. A. (eds) Intercultural Policies and Education. Bern: Peter Lang, 2012.

7. Gundara J. S. Citizenship and intercultural Education in an International and Comparative Context. In Grant C. A. and Portera A. (eds) Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Connectedness. London: Routledge, 2011.

8. Heriot Watt University. Department of Languages and Intercultural Studies [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.sml.hw.ac.uk/departments/languages-intercultural-studies.htm>.





Е. И. Стоянова, Ю. В. Живаева

УДК 159.9.07.; 378

**ПСИХОЛОГО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ
УСТОЙЧИВОСТИ
ЖИЗНЕННОГО МИРА
СТУДЕНТОВ
С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ
ГОТОВНОСТИ
К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВЫБОРА**

Развитие современного образования связано с процессами его модернизации и интеграции, цель которых заключается в выявлении оптимальных путей успешного вхождения России в европейское образовательное пространство, создающее соответствующие условия для развития мобильности молодых граждан, их самореализации и востребованности в обществе.

Актуальным становится рассмотрение устойчивости жизненного мира студентов посредством психолого-образовательного сопровождения с включением новых форм и методов. С точки зрения О. М. Краснорядцевой, эффективным инструментом формирования устойчивости жизненного мира студентов является именно психолого-образовательное сопровождение как управляемый системно-организованный процесс и как неотъемлемая часть составляющей открытой образовательной системы, которая предполагает включение «открытого», свободно мыслящего человека в профессиональное пространство, человека, способного выбирать и изменять траекторию профессионального становления [13].

В научной литературе накоплен теоретический и эмпирический материал, раскрывающий особенности психолого-образовательного сопровождения профессионального обучения. Значительный вклад в разработку проблемы психолого-образовательного сопровождения учебно-воспитательного процесса внесли отечественные психологи и педагоги

Б. З. Вульф, Е. В. Бондаревская, В. Л. Кан-Калик и др. В последнее время опыт развития системы психолого-образовательного сопровождения поддержки и сопровождения развития обучающихся представлен О. С. Газманом, Г. В. Мухаметзяновой, И. В. Дубровиной, О. М. Краснорядцевой, И. Ю. Малковой, Е. С. Глухой.

Проблема устойчивости человека в меняющемся мире сложна и в конкретно-практических аспектах, и теоретически, в качестве решения задачи присутствия, сохранения человека как сущности, организма, индивидуальности, личности. Без сохранения устойчивости реализация физических и духовных потенций невозможна. Следовательно, невозможно и удовлетворение от процесса самореализации, невозможно ощущение благополучия человека. Бытие личности разнопланово, что находит отражение в разных аспектах ее устойчивости. На передний план выходят три аспекта устойчивости: стойкость, стабильность; уравновешенность, соразмерность; сопротивляемость (резистентность) [18].

Под стойкостью подразумевается способность противостоять трудностям, сохранять веру в ситуациях фрустрации и постоянный (достаточно высокий) уровень настроения. Уравновешенность – соразмерность силы реагирования, активности поведения силе раздражителя, значению события (величине положительных или отрицательных последствий, к которым он может привести). Сопротивляемость – это способность к сопротивлению тому, что ограничивает свободу поведения, свободу выбора. Устойчивость как характеристика человека может предопределить особенности реализации свободы человека, если у него развиты компоненты стабильности, уравновешенности и сопротивляемости, то он способен, находясь в разных жизненных ситуациях, реализовывать свободу поведения, свободу выбора и свободу жизненного самоосуществления. С точки зрения И. О. Логиновой, существует три типа устойчивости жизненного мира: конструктивный, неконструктивный, стагнационный. Стагнационный характер устойчивости характеризуется отсутствием ценностного отношения к жизни, перспектив дальнейшего движения, снижением рефлексивной способности. Неконструк-



тивный характер проявления устойчивости жизненного мира снижает продуктивность и оптимальность жизнедеятельности человека. Конструктивный характер проявления устойчивости жизненного мира человека определяет такие особенности, как доминирование продуктов нового качества, способность к решению творческих задач, соответствие возможностей человека степени его ответственности за реализацию этих возможностей, ценностное отношение к жизни, наличие перспектив дальнейшего движения, отсутствие недостатка ресурса (собственного потенциала, условий среды) для разрешения противоречий между образом мира и образом жизни, самоощущенность [19].

В данном случае существуют основания полагать, что характер устойчивости жизненного мира определяет готовность к выбору, так как устойчивость – это способность и возможность человека противостоять трудным жизненным ситуациям, которые могут ограничивать возможность свободного жизненного самоощущения человека.

Цель исследования – изучение возможности применения психолого-образовательного сопровождения устойчивости жизненного мира студентов с разной степенью готовности к профессиональному выбору.

Теоретическое исследование позволило организовать программу экспериментального исследования психолого-образовательного сопровождения устойчивости жизненного мира студентов с разной степенью готовности к осуществлению выбора. В исследовании мы сконцентрировали свое внимание на студентах 3-го курса, находящихся на идентифицирующем этапе, основная задача которого – профессиональное самоутверждение и отождествление себя с профессией. Именно в этот период актуализируется потребность в идентификации с выбранной сферой профессиональной деятельности, что связано с поисками обретения устойчивости и принятием ответственности за свое будущее становление в профессии. Период обучения в вузе и данный идентифицирующий этап, в частности, определяют возможности перехода студентов на более высокий уровень самореализации человека (продуктивно-сверхадаптивный), что выражается в психологической готовности к

творческой деятельности, утверждению себя в качестве открытой системы и обретении ответственности за собственную открытость – все эти компоненты определяют готовность человека к осуществлению выбора.

Программа экспериментального исследования студентов с несформированной и ситуативной готовностью к осуществлению выбора разработана на основании результатов психодиагностического исследования. Программа реализована в форме рефлексивного семинара для работы со студентами с ситуативной готовностью к осуществлению выбора и в форме метода фокус-групп для работы со студентами с несформированной готовностью к осуществлению выбора. Цель работы состоит в изменении показателей устойчивости жизненного мира студентов с разной степенью готовности к осуществлению выбора.

Программа включает следующие содержательные блоки:

1. Рефлексивный блок. В ходе реализации рефлексивного блока проводилась работа со студентами с ситуативной готовностью к осуществлению выбора. Форма работы на данном этапе – рефлексивный семинар, позволяющий фиксировать и делать предметом рефлексии (с последующим обсуждением) телесные изменения, которые происходят со студентами и могут быть отнесены как к планируемым (в виде целей образовательного проекта), так и к побочным образовательным эффектам.

Задачи рефлексивного семинара: выявление изменений, происходящих со студентами в процессе сопровождения; рефлексия готовности и способности к реализации выбора, отслеживание особенностей готовности к осуществлению выбора у участников сопровождения.

Возможность использования рефлексивного семинара со студентами с ситуативной готовностью к осуществлению выбора позволяет направить студентов на процесс осмысления ситуаций, связанных с выбором человека, путем решения задач «на смысл», «на ценность». Студенты с ситуативной готовностью к осуществлению выбора характеризуются доминированием смыслового содержательного аспекта, и включение в процесс сопровождения именно рефлексивного семинара



ра позволит качественно осмыслить отношения в ситуации выбора. Возникает возможность перехода на уровень сформированной готовности к осуществлению выбора, что означает переход на новую ступень самореализации.

2. Дискуссионный блок. В ходе реализации дискуссионного блока проводилась работа со студентами с несформированной готовностью к осуществлению выбора. Форма работы на данном этапе – метод фокус-групп. Главным методическим приемом фокус-групп можно считать групповую дискуссию. Она позволяет прояснить позицию участников, выявить многообразие подходов, точек зрения по какому-либо вопросу; развивает умение импровизировать, действовать за рамками предусмотренного, преодолевая недоверие к себе и приверженность старым образцам.

Задачами метода фокус-групп являются формулирование собственного мнения, сложившегося по определенному вопросу, на основе мнений участников; актуализация творческих возможностей человека; прояснение собственной позиции каждым участником группового обсуждения; обеспечение всестороннего видения предмета.

Эффективность фокус-групп в работе со студентами с несформированной готовностью к осуществлению выбора означает наличие непосредственной обратной связи, которая позволяет сформулировать определенную точку зрения участника по какому-либо вопросу, основываясь на мнении окружающих. Студенты с несформированной готовностью к осуществлению выбора характеризуются доминированием предметного компонента жизнедеятельности, что свидетельствует о том, что потребность рефлексивной оценки ситуации не актуализирована. Несформированная готовность к анализу ситуации выбора актуализирует затруднения, возникающие перед человеком в разных сферах жизнедеятельности. Групповая форма работы имеет своей целью подтолкнуть студентов к осмыслению ситуации выбора, помочь сформулировать собственное мнение в ситуации выбора на основе обратной связи участников группового обсуждения. Решение «задач на смысл» под-

ведет студентов с несформированной готовностью к ситуации выбора.

Критерием эффективности программы будет выступать готовность студентов к осуществлению выбора. Показателями эффективности программы определены изменения в устойчивости жизненного мира после применения метода рефлексивного семинара у студентов с ситуативной готовностью к осуществлению выбора, метод фокус-групп у студентов с несформированной готовностью к осуществлению выбора.

Следующий этап исследования направлен на анализ результатов программы и состоит из трех логических шагов:

1. Применение метода сравнительного анализа для определения изменений в показателях устойчивости жизненного мира до и после применения программы студентов с несформированной и ситуативной готовностью к осуществлению выбора.

2. Оценка эффективности программы с использованием метода качественного анализа.

Программа реализовывалась с помощью сотрудников кафедры международно-политических коммуникаций, связей с общественностью и рекламы Нижегородского государственного университета, сотрудников кафедры практической психологии Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, которые были специально подготовлены для проведения психолого-образовательного сопровождения (в частности, рефлексивного семинара, метода фокус-групп).

Выборку исследования составили студенты с несформированной и ситуативной готовностью к реализации выбора. Студентов в ходе эмпирического исследования было 450 человек, которых разделили на 3 группы: 1 группа – 140 человек, 2 группа – 160 человек, 3 группа – 150 человек.

По окончании проведенного эмпирического исследования и распределения студентов по группам с несформированной и ситуативной готовностью к реализации выбора была определена выборка исследования, представленная в таблице 1.

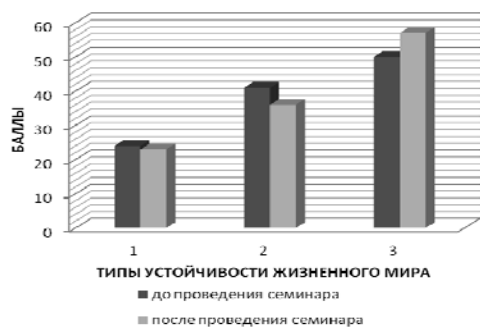


Таблица 1.
Результаты распределения студентов по группам с несформированной и ситуативной готовностью к реализации выбора, чел.

Группа	Несформированная готовность	Ситуативная готовность
1	66	64
2	42	94
3	35	41

Данный этап исследования был направлен на определение изменений в показателях устойчивости жизненного мира до и после реализации программы студентов с несформированной и ситуативной готовностью к осуществлению выбора.

На рис. 1 представлены результаты исследования субъективного качества выбора у студентов первой группы до и после проведения рефлексивного семинара.



1 – стагнационный тип устойчивости жизненного мира;

2 – неконструктивный тип устойчивости жизненного мира;

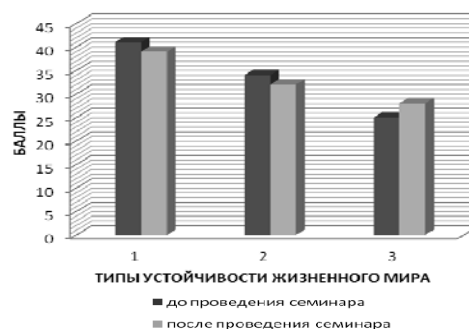
3 – конструктивный тип устойчивости жизненного мира.

Рис. 1. Результаты исследования устойчивости жизненного мира до и после проведения рефлексивного семинара у студентов 1 группы.

В ходе анализа (рис. 1) результатов до и после применения рефлексивного семинара у студентов с ситуативной готовностью к осуществлению наблюдается тенденция уменьшения показателей устойчивости по стагнационному, неконструктивному типу устойчивости жизненного мира и тенденция увеличения показателей по конструктивному типу устойчивости жизненного мира.

Более заметны изменения в сторону снижения показателей у студентов первой группы по стагнационному и неконструктивному типу устойчивости жизненного мира. До проведения рефлексивного семинара по стагнационному типу устойчивости жизненного мира у студентов были выявлены незначительные изменения в сторону снижения стагнационного типа устойчивости жизненного мира и незначительного увеличения неконструктивного типа устойчивости жизненного мира.

У студентов первой группы наблюдаются изменения в сторону снижения показателей по неконструктивному типу устойчивости с тенденцией, направленной на изменение показателей в сторону конструктивного типа устойчивости жизненного мира. После проведения рефлексивного семинара у студентов с ситуативной готовностью к осуществлению выбора наблюдается увеличение показателей по данному типу, что свидетельствует о тенденции к оптимизации своего потенциала, гармоничному самоосуществлению во всех жизненно важных для него сферах. В ходе проведенного исследования установлено, что чувствительными к изменениям характеристиками, участвующими в формировании готовности к реализации выбора, выступили показатели устойчивости жизненного мира.



1 – стагнационный тип устойчивости жизненного мира;

2 – неконструктивный тип устойчивости жизненного мира;

3 – конструктивный тип устойчивости жизненного мира.

Рис. 2. Результаты исследования устойчивости жизненного мира до и после проведения рефлексивного семинара у студентов 2 группы.



В ходе анализа (рис. 2) результатов до и после проведения рефлексивного семинара у студентов ситуативной готовностью к осуществлению наблюдается тенденция уменьшения показателей устойчивости по стагнационному, неконструктивному типу устойчивости жизненного мира и тенденция увеличения показателей по конструктивному типу устойчивости жизненного мира.

Более заметны изменения в сторону снижения показателей у студентов второй группы по стагнационному и неконструктивному типу устойчивости жизненного мира. До проведения рефлексивного семинара по стагнационному типу устойчивости жизненного мира у студентов произошли незначительные изменения в сторону снижения стагнационного типа устойчивости жизненного мира и незначительного увеличения неконструктивного типа устойчивости жизненного мира.

У студентов второй группы наблюдаются изменения в сторону снижения показателей по неконструктивному типу устойчивости с тенденцией направленной на изменение показателей в сторону конструктивного типа устойчивости жизненного мира. В ходе проведенного исследования установлено, что возможны изменения в типе устойчивости жизненного мира и незначительные изменения у студентов, характеризующиеся статичностью жизненного мира.

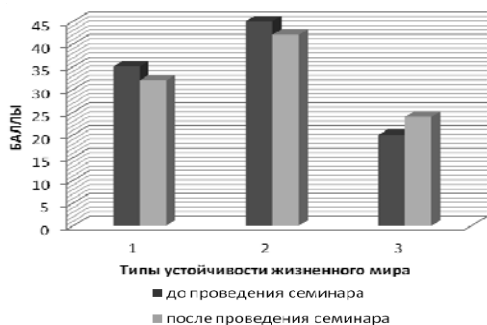


Рис. 3. Результаты исследования устойчивости жизненного мира до и после проведения рефлексивного семинара у студентов 3 группы.

В ходе анализа (рис. 3) результатов до и после проведения рефлексивного семинара у студентов с ситуативной готовностью к осуществлению наблюдается тенденция уменьшения показателей устойчивости по стагнационному, неконструктивному типу устойчивости жизненного мира и тенденция увеличения показателей по конструктивному типу устойчивости жизненного мира.

Более заметны изменения в сторону снижения показателей у студентов третьей группы по стагнационному и неконструктивному типу устойчивости жизненного мира. До проведения рефлексивного семинара по стагнационному типу устойчивости жизненного мира у студентов произошли незначительные изменения в сторону снижения стагнационного типа устойчивости жизненного мира и незначительного увеличения неконструктивного типа устойчивости жизненного мира.

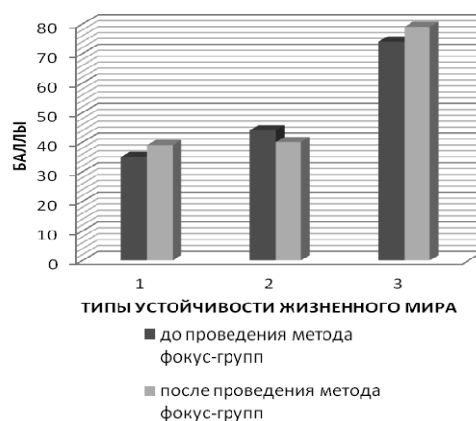


Рис. 4. Результаты исследования устойчивости жизненного мира до и после проведения метода фокус-групп у студентов 1 группы.

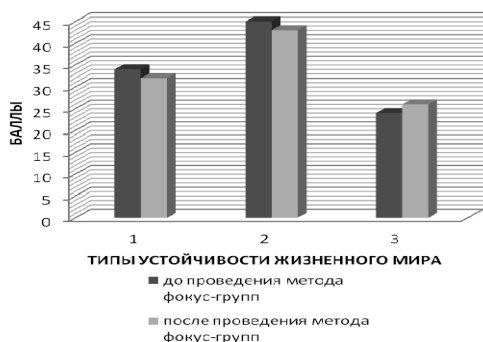
Рис. 4. Результаты исследования устойчивости жизненного мира до и после проведения метода фокус-групп у студентов 1 группы.

В ходе проведенного исследования (рис. 4) результатов до и после проведения фокус-групп у студентов с несформированной готовностью к осуществлению выбора зафиксированы изменения в показателях по опроснику «Определение устойчивости жизненного мира».



Наблюдается тенденция уменьшения показателей устойчивости по стагнационному, неконструктивному типу устойчивости жизненного мира и тенденция увеличения показателей по конструктивному типу устойчивости жизненного мира.

Изменения свидетельствуют об эффективности проведения фокус-групп, которое позволяет прояснить позицию участников, выявить многообразие подходов, точек зрения по какому-либо вопросу; развивать умение импровизировать, действовать за рамками предусмотренного, преодолевая недоверие к себе и приверженность старым образцам.



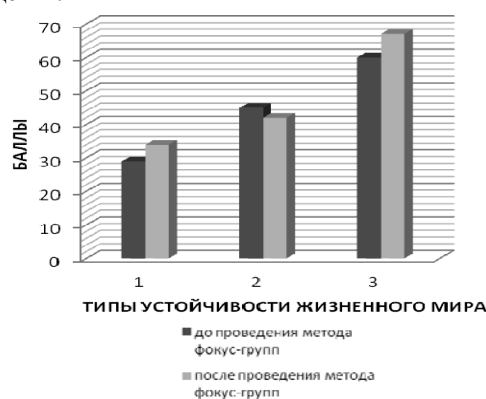
1 – стагнационный тип устойчивости жизненного мира;
2 – неконструктивный тип устойчивости жизненного мира;
3 – конструктивный тип устойчивости жизненного мира.

Рис. 5. Результаты исследования устойчивости жизненного мира до и после проведения метода фокус-групп у студентов 2 группы.

Согласно результатам исследования (рис. 5), до проведения фокус-групп наблюдались высокие показатели по стагнационному типу устойчивости жизненного мира, после проведения семинара заметно незначительное снижение показателей по данному типу устойчивости. Произошли также и изменения по неконструктивному типу устойчивости жизненного мира, после проведения метода фокус-групп заметно изменение показателей в сторону их уменьшения.

Наблюдается тенденция увеличения показателей устойчивости по конструктивному типу устойчивости жизненного мира после проведения метода фокус-групп, что может свидетельствовать о проявлении «подвижно-

сти» жизненного мира студентов, которые в большей степени характеризуются статичностью, реализацией фиксированных форм поведения.



1 – стагнационный тип устойчивости жизненного мира;
2 – неконструктивный тип устойчивости жизненного мира;
3 – конструктивный тип устойчивости жизненного мира.

Рис. 6. Результаты исследования устойчивости жизненного мира до и после проведения метода фокус-групп у студентов 3 группы.

В ходе сопоставительного анализа (рис. 6) результатов до и после проведения фокус-групп у студентов с несформированной готовностью к осуществлению выбора зафиксированы изменения по опроснику «Определение устойчивости жизненного мира». Наблюдается незначительная тенденция уменьшения показателей устойчивости по стагнационному, неконструктивному типу устойчивости жизненного мира и тенденция увеличения показателей по конструктивному типу устойчивости жизненного мира.

Изменения, произошедшие со студентами после проведения фокус-групп, свидетельствуют о том, что формирование готовности к реализации выбора обусловлено изменением типа устойчивости жизненного мира, в большей степени выбор может быть реализован как ответственный и свободный у студентов, характеризующихся конструктивным типом устойчивости жизненного мира.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что тип устойчивости жизненного мира как один из показателей готовности к осу-



ществлению студентами выбора проявляется в зависимости от представлений о свободе выбора особым образом: студенты, характеризующиеся несформированной готовностью к выбору, проявляют низкую степень устойчивости жизненного мира человека. Характер устойчивости жизненного мира в большей степени проявляется по форме «типоустойчивости», что определяется готовностью к изменениям под влиянием внешних обстоятельств и отсутствием выработанных форм взаимодействия с миром. Высокая степень устойчивости жизненного мира зафиксирована у студентов, характеризующихся доминированием сформированной готовности к осуществлению выбора. Высокая степень устойчивости – это подвижная устойчивость, готовность к взаимодействию с миром, готовность к изменениям под влиянием обстоятельств и выработка собственных форм взаимодействия с миром, которые человек изменяет под влиянием обстоятельств.

Реализация программы психолого-образовательного сопровождения готовности к осуществлению студентами выбора позволила зафиксировать изменения, произошедшие со студентами в изменении устойчивости жизненного мира студентов.

АННОТАЦИЯ

Представлены результаты реализации программы психолого-образовательного сопровождения устойчивости жизненного мира студентов в зависимости от степени готовности к профессиональному выбору. Рассматривается три типа устойчивости жизненного мира (конструктивный, неконструктивный, стагнационный). Описана программа формирования готовности к осуществлению студентами выбора. Дана оценка эффективности рефлексивного семинара, метода фокус-групп, выступающих формами психолого-образовательного сопровождения.

Ключевые слова: психолого-образовательное сопровождение, устойчивость жизненного мира (конструктивная, неконструктивная, стагнационная), готовность к осуществлению выбора.

SUMMARY

The results of the program of psychological and educational support for the sustainability of

the students' life world depending on the degree of readiness for professional choice are presented. Three types of stability of the vital world (constructive, non-constructive, stagnant) are considered. The program of formation of readiness for realization by students of a choice is described. The effectiveness of the reflexive seminar, the method of focus groups, which are the forms of psychological and educational support, is assessed.

Key words: psychological and educational support, stability of the vital world (constructive, non-constructive, stagnant), readiness to implement the choice.

ЛИТЕРАТУРА

1. Толковый словарь Ушакова [Электронный ресурс]. – URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/fin_enc/21779.

2. Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: <http://psychology.academic.ru/7498/Готовность>.

3. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. – М.: Наука, 1986. – С. 80–160.

4. Басалаева Н. В. Динамические особенности смыслообразования в условиях квази-профессиональной деятельности / Н. В. Басалаева, И. О. Логинова. – Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2008. – 216 с.

5. Бершедова Л. И. Психологическая готовность к переходу на новый этап возрастного развития как личностное образование кризисных периодов: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1999. – 45 с.

6. Клочко А. В. Суверенность как результат становления человека в совмещенной психологической системе / А. В. Клочко, О. М. Красноярцева // Вестник БГПУ: Психолого-педагогические науки. – 2001. – № 1. – С. 4–9.

7. Клочко В. Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. – 1998. – № 8–9. – С. 7–14.

8. Клочко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). – Томск: Изд-во ТГУ, 2005. – 174 с.



9. Краснорядцева О. М. Психологическое содержание экспертизы образовательных инноваций // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 306. – С. 139–141.

10. Краснорядцева О. М. Психологические механизмы возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности (на материале педагогического труда): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1997. – 42 с.

11. Краснорядцева О. М. Психолого-образовательное сопровождение подготовки специалиста // Вестник ТГУ. – 2007. – № 305. – С. 165–168.

12. Краснорядцева О. М., Малкова И. Ю. Сетевой проект психолого-образовательного сопровождения вхождения молодежи в инновационную деятельность: условие становления инновационных сообществ в образовании // Психология обучения. – 2010. – № 12. – С. 25–27.

13. Краснорядцева О. М. Опыт разработки и реализации психолого-образовательного сопровождения процесса подготовки высококвалифицированных кадров // Психология обучения. – 2008. – № 8. – С. 15–18.

14. Краснорядцева О. М., Трифонова Ю. А. Психолого-образовательное сопровождение процесса становления профессиональной идентичности студентов педагогического колледжа // Психология обучения. – 2011. – № 11. – С. 74–83.

15. Логинова И. О. Временной континуум жизненного самоосуществления человека // Вестник Краснояр. госпед. ун-та им. В. П. Астафьева. – 2008. – № 1. – С. 84–89.

16. Логинова И. О. Жизненное самоосуществление: системно-антропологический контекст: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Томск, 2010. – 42 с.

17. Логинова И. О. Психология жизненного самоосуществления. – М.: СГУ, 2009. – 279 с.

18. Логинова И. О. Трансперспектива жизненного самоосуществления педагога // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2008. – № 9 (33). – С. 257–260.

19. Логинова И. О. Особенности устойчивости жизненного мира человека в кризис-

ных условиях жизнедеятельности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». – 2011. – № 2. – С. 21–26.



О. Я. Гаврилова

УДК 159.9:37.015.3

РЕШЕНИЕ КОНВЕРГЕНТНЫХ ЗАДАЧ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ВАРЬИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННЫХ УСТАНОВОК

Почему одни дети учатся лучше, чем другие? Этот классический для педагогической психологии вопрос может быть рассмотрен с разных сторон. Так, можно предположить, что это связано с разным уровнем способностей детей, поскольку, как известно, успешность обучения зависит от уровня интеллекта ребенка. Мы попробуем ответить на этот вопрос с помощью мотивации и вслед за американским психологом К. Дужк обратимся к установкам, которые, по ее мнению, способны оказывать огромное влияние на самые разные аспекты нашей жизни, включая учебную деятельность.

Работы К. Дужк не широко известны в нашей стране, в то время как разработанный ею социокогнитивный подход к мотивации имеет признание за рубежом и уже давно стал классическим. Она начала заниматься вопросами, связанными с мотивацией, еще в 1970-х годах на материалах изучения школь-



ников, имеющих проблемы с академической успеваемостью. Работая в русле атрибутивного подхода к мотивации, К. Дуэк выдвинула предположение о том, что представления человека о собственных способностях и интеллекте могут значительно различаться. По мнению К. Дуэк, та позиция или установка, которую человек занимает по отношению к собственным способностям (имплицитные теории способностей), имеет значимое отражение в ключевых составляющих мотивации, в том числе в типе и уровне сложности целей, которые ставит перед собой человек, а также в настойчивости, которую он проявляет при столкновении с трудностями при достижении этих целей [3, с. 118–119].

В частности, хорошо известно ее знаменитое исследование нескольких сотен школьников, которым было предложено решить достаточно трудные задачи из невербальной части IQ-теста [4, с. 86–88]. Большинство школьников справлялись с тестами хорошо, и экспериментаторы хвалили их. Но хвалили их по-разному: одних детей хвалили за проявленные способности («Ты получил 80 баллов, должно быть, ты очень умный / ты хорошо понимаешь в этом деле»), а других – за приложенные усилия («Ты получил 80 баллов, должно быть ты изрядно потрудился / хорошо постарался»).

Как отмечает К. Дуэк, в начале эксперимента успеваемость ребят из обеих групп находилась на одном и том же уровне. Однако скоро стали заметны различия. Те школьники, которых хвалили за способности, при наличии выбора отказывались от решения сложных задач, которые могли позволить узнать им что-то новое. Ребята из второй группы, которых хвалили за старания, в большинстве своем выражали желание получать еще больше сложных заданий, с помощью которых они могли научиться чему-то новому.

На следующем этапе эксперимента участникам обеих групп раздали новые трудные задачи, с которыми они справились уже не так хорошо. Те школьники, которых хвалили за способности, условно «одаренные», стали думать, что они, по всей видимости, не так умны, как казалось изначально. Для таких детей, по мнению К. Дуэк, успех подтверждает

обладание интеллектом и способностями, а неудача или трудность свидетельствуют об обратном. «Старательные» ребята посчитали, что возникшие у них затруднения означают, что необходимо прилагать больше усилий. Они не относились к трудностям как к провалу и не воспринимали их как мерило собственного интеллекта. Говоря об эмоциональном отношении к решаемым задачам, К. Дуэк отмечает, что после первоначального успеха трудные задачи нравились всем испытуемым. Но, столкнувшись с более сложными задачами, учащиеся, которых хвалили за талант, отметили, что задачи им больше не нравятся.

Схожий феномен был описан одним из самых известных исследователей мышления в нашей стране – О. К. Тихомировым. Он отмечает, что результаты решения задачи (удалось решить или нет) могут оказать влияние на отношение к ней. О. К. Тихомиров приводит в качестве примера участников опытов Т. В. Корниловой, которые не решили задачу. Они могли начать оценивать ее как нерешаемую, неинтересную и даже глупую, несмотря на то, что в начале эксперимента говорили обратное. Как отмечает О. К. Тихомиров, такое изменение оценок задачи часто наблюдалось перед отказом от решения задачи, что может трактоваться как мотивировка, оправдывающая собственную неудачу [10, с. 34–35].

Важные для понимания обозначенной проблемы данные описывает А. А. Матюшкина в своей работе, посвященной изучению объективной сложности задания и субъективно переживаемой трудностью решения. По результатам проведенного исследования А. А. Матюшкина делает вывод о том, что эти две характеристики не совпадают. Для нас особенно значимо, что анализируя оценку задач по таким характеристикам, как трудность, сложность, польза и интерес, испытуемыми студентами разных профессиональных направленностей, А. А. Матюшкина делает вывод о том, что субъективные оценки решения разнятся в зависимости от профессиональной направленности мышления: на профессионально привычном материале испытуемые склонны занижать оценки как трудности, так и сложности, но при этом демонстрируют высокий интерес к решению, в



то время как на профессионально непривычном, как правило, переоценивают трудность задания, оценивая задания как неинтересные. То есть более простые для понимания и решения задачи описываются испытуемыми как более интересные и наоборот.

В исследовании К. Дуэк были обнаружены и другие тенденции. Так, ученики, которых хвалили за приложенные усилия, продолжали любить сложные задачи. Как отмечает исследователь, многие дети говорили, что чем труднее задачи, тем они интереснее.

Анализируя результаты, К. Дуэк с коллегами обнаружили, что после опыта с особо трудными задачами результаты учеников, которые получали похвалу за способности, резко упали и оставались низкими даже тогда, когда им снова давали относительно легкие задачи. К. Дуэк связывает снижение результатов с потерей учащимися веры в собственные способности. При этом школьники, которых хвалили за старания, продолжали демонстрировать все более высокие и высокие результаты. Эти ребята использовали трудные задачи для того, чтобы усовершенствовать свои умения, поэтому при повторном предъявлении легких задач они справлялись с ними очень быстро и демонстрировали высокие показатели. Резюмируя данное исследование, К. Дуэк пишет: «...можно сказать, что похвала способностям понизила коэффициент интеллекта учащихся. А похвала за усилия повысила его» [4, с. 87].

На основе этого и многих других исследований разных возрастных групп людей К. Дуэк выявила, что существует два типа установок относительно собственных способностей и интеллекта, что позволило ей выделить два типа имплицитных теорий интеллекта.

Первый тип связан с установкой на данность (или заданностью). Люди с этой установкой верят в то, что им даны определенные нравственные качества, индивидуальность, определенное количество интеллекта и способностей. Такие люди вынуждены все время подтверждать, что они действительно обладают данными качествами. Любая неудача воспринимается ими как посягательство на их интеллект и способности, кроме того, они вынуждены все время доказывать окружаю-

щим, что они образованы, умны или обладают индивидуальностью [4, с. 16–17].

Второй тип теории интеллекта, выделенный К. Дуэк, связан с установкой на рост (прирастание). Данная установка опирается на убеждение, что любые качества, таланты и способности человека могут быть развиты при целенаправленных усилиях личности, на том, что любой человек может меняться и развиваться. Такие люди не боятся принимать на себя сложные задачи, не боятся потерпеть неудачу, ведь их установка говорит о том, что опыт и развитие невозможны без трудностей и ошибок [4, с. 17].

Мы решили проанализировать данные собственного эмпирического исследования с позиции двух имплицитных теорий интеллекта, выделенных и описанных К. Дуэк. Наше исследование было направлено на изучение успешности решения конвергентных задач младшими школьниками в условиях различных мотивационных установок. Целью работы было определить, возможно ли, варьируя внешнюю мотивационную установку, получить изменения в успешности решения конвергентных задач младшими школьниками.

Исследование проходило на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Лицей № 1561» с ноября 2016 г. по май 2017 г. В нем приняли участие 121 учащийся вторых классов в возрасте от 7 до 10 лет, среди которых было 69 мальчиков и 52 девочки.

Эмпирическое исследование проводилось в привычной для детей обстановке учебного класса. В ходе эксперимента детям предлагались для решения конвергентные задачи. Мы решили взять для работы именно конвергентные задачи, так как они не предполагают расхождения в оценке правильности решения – ребенок либо решает такую задачу, либо нет. Под конвергентной мы понимаем такую задачу, которая имеет только одно правильное решение. Большинство школьных задач – это задачи именно такого типа [8, с. 228].

Мы подготовили для детей конвергентные задачи двух видов: направленные на абстрактно-логическое мышление (детям было необходимо установить аналогии, найти закономерности, продолжить ряды и т. п.) и



нацеленные на пространственное мышление (учащимся предлагалось изобразить геометрические фигуры или постройку с разных сторон, произвести мысленные манипуляции с предметами и пр.). Всего было подготовлено восемь задач: по четыре на каждый интересующий нас блок. Задачи были выполнены наглядно и представляли собой графическое изображение с текстовой инструкцией. В качестве основы при разработке задач нами были использованы материалы тетрадей и пособий А. И. Савенкова [7; 9]. Для каждого ребенка были собраны отдельные раздаточные комплекты с распечатанными заданиями.

Исследование предполагало три серии эксперимента с использованием трех разных мотивационных установок. Задания, использовавшиеся в каждой серии, были однотипными.

Первая серия эксперимента строилась вокруг нейтральной установки, которая выполняла для нас функцию контрольной. В рамках данной серии детям сообщалось, что сейчас готовится к выходу новая тетрадь с заданиями для второклассников, но прежде, чем запускать ее в производство, необходимо проверить, правильно ли подобраны задачи, не слишком ли они сложные или, наоборот, легкие. Таким образом, ученикам предлагалось помочь экспериментатору и попробовать решить предложенные задачи. Отдельно подчеркивалось, что отметка за эти работы ставиться не будет.

В ходе второй серии эксперимента мы использовали соревновательную установку. Ученикам сообщалось, что задания, которые они выполняли в прошлый раз, настолько понравились руководству школы, что было принято решение провести конкурс и выяснить, кто же лучше всего справляется с такими задачами. Данная установка является внешней по отношению к самой деятельности и близка к тому типу мотивов, который был обозначен М. В. Матюхиной как престижная мотивация, относящаяся к узколичностным мотивам [5, с. 16].

Третья серия эксперимента также базировалась на внешней мотивации узколичностного плана, традиционно именуемой в психологии мотивацией избегания неудач, или отрицательной мотивацией [5, с. 16; 11, с. 227]. В

рамках проведения данной серии ученикам предлагалось решить задачи, аналогичные предыдущим. При этом сообщалось, что те ученики, кто не справится с заданием, получит двойку по математике, и это согласовано с классным руководителем.

Проведя таким образом три серии эксперимента, в которых принял участие каждый из учеников, мы перешли к выявлению имплицитных теорий интеллекта, которых придерживались учащиеся. Для этого мы предложили им выбрать из двух высказываний, отражающих две полярные установки – на данность или на развитие. После этого мы приступили к обработке и анализу полученных данных. Мы анализировали процентное соотношение набранных учащимися баллов по отношению к максимально возможной цифре. Кроме того, отдельно обрабатывали блок логического и блок пространственного мышления. Проверка статистической значимости полученных результатов осуществлялась с помощью F^* критерия углового преобразования Фишера.

На первом этапе обработки данных мы выделили, какое количество школьников придерживается первой и второй имплицитной теории. Результаты выбора высказываний показали, что у 21,5 % учащихся вторых классов доминирует имплицитная теория заданного интеллекта, а у 78,5 % – прирастающего интеллекта.

Анализируя результаты, полученные в ходе второй серии эксперимента с соревновательной установкой, мы выяснили, что среди школьников с доминирующей теорией заданности интеллекта у 15 % наблюдается падение результатов, растут показатели успешности решения задач в 12 % случаев, и еще у 73 % учащихся результаты решения задач остаются на уровне нейтральной установки. Для учащихся с имплицитной теорией приращения результаты оказались следующими: у 5 % успешность решения конвергентных задач снизилась, процент приросших успешных решений оказался почти таким же, как и при установке на данность, – 10 %, еще у 85 % учащихся результаты успешности решения конвергентных задач остались на прежнем уровне. Несмотря на кажущееся наличие различий по сравнению с нейтральной уста-



новой в количестве снизившихся и не изменившихся успешных решений, методы математической статистики показали отсутствие значимых различий между полученными данными.

Анализ отдельных блоков конвергентных задач показал, что при решении задач как логического, так и пространственного типа в условиях соревновательной установки учащиеся с обеими имплицитными теориями интеллекта показывают результаты успешности решения задач, не имеющие статистически значимых различий (см. Таб. 1).

Таблица 1.

Данные успешности решения конвергентных задач логического и пространственного блоков в условиях соревновательной установки учащимися с различными имплицитными теориями интеллекта

Учащиеся	Блок логических задач		
	Спад успешности, %	Рост успешности, %	Нет Изменений, %
Учащиеся с установкой на заданность	27	15	58
Учащиеся с установкой на развитие	27	23	50
Блок пространственных задач			
Учащиеся с установкой на заданность	15	23	62
Учащиеся с установкой на развитие	8	27	64

Схожие результаты мы получили и при анализе данных третьей серии эксперимента с использованием отрицательной мотивационной установки. Среди учащихся с имплицитной теорией заданности интеллекта падение успешности решения конвергентных задач мы обнаружили в 12 % случаев, у 15 % учащихся успешность решения задач выросла, неизменными остались результаты 73 % школьников. У учащихся с установкой на развитие спад результатов показали 7 % второклассни-

ков, рост – 13 %, отсутствие изменений – 80 % ребят. Анализ результатов по каждому блоку отдельно (логические и пространственные задачи) также не дал нам статистически значимых различий, несмотря на кажущиеся отличия в показателях (см. Таб. 2).

Таблица 2.

Данные успешности решения конвергентных задач логического и пространственного блоков в условиях отрицательной установки учащимися с различными имплицитными теориями интеллекта

Учащиеся	Блок логических задач		
	Спад успешности, %	Рост успешности, %	Нет Изменений, %
Учащиеся с установкой на заданность	19	19	62
Учащиеся с установкой на развитие	14	22	64
Блок пространственных задач			
Учащиеся с установкой на заданность	19	23	58
Учащиеся с установкой на развитие	7	33	60

Полученные нами данные свидетельствуют, что учащиеся второго класса с различными имплицитными моделями реагируют на варьирование внешних мотивационных установок без значимых различий. Но что, если различия нужно искать не между, а внутри выборки? Мы решили проанализировать данные по второй и третьей серии эксперимента внутри каждой из двух категорий учащихся. И именно здесь нами были обнаружены статистически значимые различия. Оказалось, что у учащихся с доминирующей установкой на развитие статистически значимо на уровне $p \leq 0,01$ ($F_{эмп} = 2,37$) уменьшается число падений успешности при решении логических конвергентных задач в условиях отрицательной установки по сравнению с соревнователь-



ной. А различие между не изменившимися результатами статистически значимо на уровне $p \leq 0,05$ ($\phi^*_{эмп} = 2,08$).

Полученные нами результаты позволяют сделать вывод о том, что успешность решения конвергентных задач действительно может быть изменена за счет варьирования внешней мотивационной установки. При этом учащиеся с прирастающей теорией интеллекта достоверно реже наблюдается спад результатов решения логических задач в условиях отрицательной установки, нежели соревновательной, что позволяет нам говорить о том, что учащиеся с установкой на развитие меньше реагируют на угрозу получения двойки, чем на ситуацию соревнования, которая дает одинаковое число падения результатов решения задач для учащихся с отличающимися имплицитными теориями. Учащиеся, придерживающиеся прирастающей теории интеллекта, не боятся получить плохую отметку, так как, исходя из подхода К. Дуэк, неудача и плохие отметки не пугают данную категорию детей, а указывают им на возможные зоны развития и открывают возможности для дальнейшего обучения.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются результаты эмпирического изучения успешности решения конвергентных задач в условиях различных мотивационных установок учащимися вторых классов г. Москвы с двумя разными типами имплицитных теорий интеллекта. Исследование опирается на социокогнитивный подход К. Дуэк, выделившей и описавшей два типа установок по отношению к собственному интеллекту и способностям – установку на данность (заданная теория интеллекта) и установку на развитие (прирастающая теория интеллекта).

Ключевые слова: мотивация, мотивационная установка, младший школьный возраст, конвергентные задачи, решение задач, имплицитные теории интеллекта.

SUMMARY

The article examines the results of an empirical study of the success of solving convergent problems in conditions of different motivational attitudes by pupils of the second classes of Moscow with two different types of

implicit theories of intelligence. The research is based on K. Dweck's socio-cognitive approach, which singled out and described two types of attitudes toward their own intellect and abilities-setting for a given (entity theory of intelligence) and setting for development (the incremental theory of intelligence).

Key words: motivation, motivational attitude, primary school age, convergent tasks, solving problems, implicit theories of intelligence.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилова О. Я. Вопрос взаимосвязи мотивации и мышления в отечественной психологии // Проблемы современного образования. – 2016. – № 4. – С. 57–63.

2. Гаврилова О. Я. Мотивация учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2017. – № 2 (40). – С. 129–136.

3. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 2015. – 334 с.

4. Дуэк К. Гибкое сознание: новый взгляд на психологию развития взрослых и детей. – 2-е изд. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 304 с.

5. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 114 с.

6. Матюшкина А. А. Сложность задачи и трудность ее решения // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. – 2016. – № 1. – С. 43–58.

7. Савенков А. И. Путь в неизведанное: Развитие исследовательских способностей школьников: методическое пособие для школьных психологов. – М.: Генезис, 2005. – 203 с.

8. Савенков А. И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. – СПб.: Питер, 2004. – 272 с.

9. Савенков А. И. Развитие познавательных способностей. 5–6 лет. Тетрадь 1. – Самара: Дом Федорова, 2016. – 26 с.

10. Тихомиров О. К. Психология мышления: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.



11. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.



И. В. Борисова

УДК: 159.9.075

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СКЛОННОСТИ УЧАЩИХСЯ 9-Х КЛАССОВ

Профессиональные склонности являются одной из важнейших составляющих профессионального самоопределения. Проблеме профессионального самоопределения посвящено большое количество работ, среди них можно отметить работы М. Р. Гинзбурга [1], Е. А. Климова [3], Н. С. Пряжникова [7], В. Ф. Сафина [10], С. Н. Чистяковой [12], Л. М. Митиной [8] др. Изучением профессиональных интересов и склонностей подростков и старшеклассников занимались Н. Н. Таньков [11], Г. В. Резапкина [9] и др. Вопросы профориентации разрабатывали Э. Ф. Зеер [2], Н. С. Пряжников [6], П. С. Лернер [5], Л. И. Кузнецова [4] и др.

На современном этапе развития общества проблема изучения профессиональных склонностей не утратила своей актуальности, а в связи с меняющимися условиями жизни (изменениями в системе образования, появлением новых профессий, усложнением профессиональных требований) приобрела особую значимость. Проблема профессионального самоопределения особенно остро стоит перед учащимися 9-х классов. Именно в 9-м классе нужно определиться с вариантами продолже-

ния обучения, которое должно быть по возможности связано с будущей профессией. После 9-го класса часть учащихся уходят продолжать образование в колледжи, а часть выбирает один из возможных профилей обучения в 10–11-х классах. В связи с этим изучение профессиональных склонностей учащихся является важным и значимым в настоящее время.

Целью исследования явилось изучение профессиональных склонностей учащихся 9-го класса в зависимости от половой принадлежности и их связи с интеллектом.

Гипотеза исследования состояла в том, что профессиональные склонности мальчиков и девочек различны и имеют связь с показателями интеллекта. В исследовании приняли участие учащиеся 9-х классов общеобразовательной школы г. Брянска в количестве 55 человек, из них 26 мальчиков и 29 девочек.

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы использовались следующие методики: методика «Карта склонностей» и методика «Прогрессивные матрицы Равена». Для доказательства достоверности различий использовался непараметрический U-критерий Манна Уитни, для установления связей – коэффициент корреляции R_s Спирмена. Математическая обработка результатов исследования проведена с использованием программы статистической обработки данных SPSS (версия 22.00) и программы Excel.

Средние значения профессиональных склонностей мальчиков и девочек – учащихся 9-х классов представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, у мальчиков больше выражены спортивные, инженерно-технические и информационно-технологические склонности, и менее выражены творческие, медицинские филологические, социально-педагогические и юридические склонности по сравнению с девочками. Все указанные различия статистически достоверны.

Наиболее выражены среди всех склонностей у мальчиков спортивные, коммуникативные, информационно-технологические и



Таблица 1.

Средние значения профессиональных склонностей мальчиков и девочек – учащихся 9-х классов

	Мальчики	Девочки	Достоверность различий
Спортивные	5,12	2,66	0,001*
Организаторские	3,46	4,76	0,058
Аналитико-математические	3,15	2,55	0,333
Инженерно-технические	3,73	1,21	0,000*
Информационно-технологические	4,27	1,66	0,000*
Коммуникативные	4,35	5,34	0,073
Творческие	2,92	4,93	0,002*
Медицинские	1,65	3,38	0,004*
Экономические	2,81	2,41	0,798
Филологические	2,15	3,66	0,027*
Природоохранные	1,65	2,48	0,044
Социально-педагогические	3,27	4,79	0,003*
Юридические	3,6	4,79	0,008*
Лингвистические	2,4	1,90	0,344

В столбце достоверность различий указаны асимптотические значимости.

*различия статистически достоверны

инженерно-технические, у девочек – коммуникативные, творческие, социально-педагогические, юридические и организаторские склонности.

Наименее выражены среди других склонностей у мальчиков природоохранные, медицинские и филологические, у девочек – инженерно-технические, информационно-технологические, лингвистические склонности.

Средние значения составляющих интеллекта мальчиков и девочек – учащихся 9-х классов представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы 2, достоверных различий в составляющих интеллекта между мальчиками и девочками не выявлено. Полученные данные согласуются с данными дифференциальной психологии о том, что по коэффициенту интеллекта мальчики и девочки не отличаются.

Таблица 2.

Средние значения составляющих интеллекта мальчиков и девочек – учащихся 9-х классов

	Мальчики	Девочки	Достоверность различий
A	10,74	11,06	0,798
B	10,74	11,00	0,228
C	8,09	8,12	0,843
D	7,57	8,69	0,107
E	4,43	4,62	0,219
О.б.	41,57	43,50	0,161
IQ	97,96	101,31	0,577

A - принцип взаимосвязи в структуре матриц;

B - аналогия между парами фигур;

C - принцип прогрессивных изменений в фигурах матриц;

D - принцип перегруппировки фигур;

E - принцип разложения фигур на элементы.

Мальчики и девочки лучше выполняют задания на принцип взаимосвязи в структуре матриц (серия А), на аналогии между парами фигур (серия В) и хуже – на принцип разложения фигур на элементы (серия Е).

Корреляционные связи между профессиональными склонностями и составляющими интеллекта мальчиков – учащихся 9-го класса представлены в таблице 3.

Как видно из таблицы 3, у мальчиков обнаружены прямые связи между аналитико-математическими склонностями и результатами по серии А, которые определяются уровнем внимательности, уровнем статистического представления, воображения и уровнем визуального различия ($r_s=0,590$; $p \leq 0,01$), между аналитико-математическими склонностями и результатами по серии В, которые определяются способностью к линейной дифференциации и суждениям (умозаключениям) на основе линейных взаимосвязей ($r_s=0,714$; $p \leq 0,01$) между аналитико-математическими склонностями и коэффициентом интеллекта ($r_s=0,693$; $p \leq 0,01$), между инженерно-техническими склонностями и результатами по серии В, которые определяются способностью к линейной дифференциации и суждениям (умозаключениям)



Таблица 4

Корреляционные связи между профессиональными склонностями и составляющими интеллекта девочек – учащихся 9-го класса

	A	B	C	D	E	IQ
Спортивные	0,452*	0,068	-0,269	0,165	-0,281	0,118
Организаторские	0,011	0,177	0,213	-0,205	0,057	-0,052
Аналитико-математические	0,240	0,355	0,151	0,015	-0,027	0,153
Инженерно-технические	0,239	-0,080	0,441*	0,393	0,028	0,299
Информационно-технологические	0,131	0,018	0,416*	0,086	0,020	0,361
Коммуникативные	0,301	-0,154	0,388	-0,370	-0,207	-0,047
Творческие	0,097	-0,240	0,059	-0,384	0,014	-0,246
Медицинские	-0,106	0,267	-0,002	-0,234	-0,273	-0,170
Экономические	0,004	0,046	0,232	-0,039	-0,069	0,152
Филологические	-0,102	0,070	0,024	-0,386	-0,295	-0,176
Природоохранные	0,035	0,321	0,006	0,037	-0,315	0,028
Социально-педагогические	0,264	-0,075	0,245	-0,217	-0,037	0,052
Юридические	0,437*	-0,145	0,352	-0,212	0,100	0,183
Лингвистические	-0,217	-0,202	0,125	-0,100	-0,480*	-0,265

*различия статистически достоверны при $p \leq 0,05$

изменений, динамической внимательностью и воображением, способностью представлять ($r_s = 0,416$; $p \leq 0,05$), между юридическими склонностями и результатами по серии А, которые определяются уровнем внимательности, уровнем статистического представления, воображения и уровнем визуального различия ($r_s = 0,437$; $p \leq 0,05$), и обратная связь между лингвистическими способностями и результатами по серии Е, которые определяются способностью наблюдать сложное количественное и качественное развитие кинетических, динамических рядов, т. е. высшей формой абстракции и динамического синтеза ($r_s = 0,480$; $p \leq 0,05$).

Значимые корреляционные связи между профессиональными склонностями и составляющими интеллекта девочек изображены на рисунке 2.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что девочки с высокими показателями интеллекта имеют как инженерно-технические и информационно-технологические склонности, так и спортивные и юридические склонности.

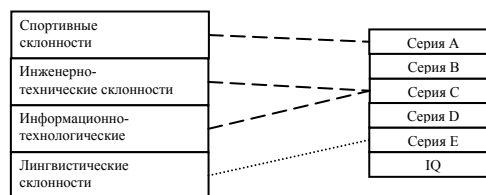


Рис. 2. Корреляционные плеяды между профессиональными склонностями и составляющими интеллекта мальчиков:

----- -положительная корреляция при $p \leq 0,05$
 - отрицательная корреляция при $p \leq 0,05$

На основе анализа результатов исследования можно сделать следующие выводы.

Обнаружены статистически значимые различия в профессиональных склонностях мальчиков и девочек – учащихся 9-х классов. У мальчиков больше выражены спортивные, инженерно-технические и информационно-технологические склонности и менее выражены творческие, медицинские, филологические, социально-педагогические и юридические склонности по сравнению с девочками.

Достоверных различий по коэффициенту интеллекта между мальчиками и девочками не установлено.



У мальчиков наибольшее количество связей зафиксировано между аналитико-математическими склонностями и показателями интеллекта. Мальчики с высокими показателями интеллекта имеют аналитико-математические и инженерно-технические склонности.

Профессиональные склонности девочек менее связаны с показателями интеллекта по сравнению с мальчиками. Девочки с высокими показателями интеллекта имеют как инженерно-технические и информационно-технологические склонности, так и спортивные и юридические склонности.

Результаты исследования могут быть использованы педагогами и школьными психологами для проведения дифференциации обучения, профориентационной работы с учащимися и создают условия для формирования самостоятельного, осознанного выбора будущей профессиональной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье приводятся результаты эмпирического исследования профессиональных склонностей мальчиков и девочек – учащихся 9-х классов. Установлены статистически значимые различия в профессиональных склонностях. Выявлены связи профессиональных склонностей с показателями интеллекта. По коэффициенту интеллекта значимых различий между мальчиками и девочками не зафиксировано. Наиболее сильная связь обнаружена между аналитико-математическими склонностями и показателями интеллекта мальчиков.

Ключевые слова: профессиональные склонности, интеллект, учащиеся, мальчики, девочки.

SUMMARY

The article presents the results of an empirical study of the professional inclinations of boys and girls – students of the 9th grade.

Statistically significant differences in the professional inclinations have been established. The relation between professional inclinations and intelligence indicators are revealed. According to the intelligence coefficient, there are no significant differences between boys and girls. The

strongest connection is found between analytic-mathematical inclinations and the intelligence of boys.

Key words: professional inclinations, intellect, students, boys, girls.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание жизненного поля старшего подростка // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 3. – С. 21–28.

2. Зеер Э. Ф. Профориентология: Теория и практика: учеб. пособие для высш. шк. / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2008. – 192 с.

3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальностям: Педагогика и психология, Соц. педагогика, Педагогика. – М.: Академия, 2004. – 301 с.

4. Кузнецова Л. И. Профориентация в России и за рубежом [Электронный ресурс] // Образование сегодня: новостной образовательный портал. – 26.01.2014. – URL: http://lomonpansion.com/articles_2_3492.html (дата обращения: 24.04.2017).

5. Лернер П. С. Профориентация школьников как фактор подготовки кадров для перспективной экономики России // Мир образования – образование в мире. – 2009. – № 3. – С. 3–13.

6. Профориентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники (8–11 классы). – М.: ВАКО, 2006. – 288 с.

7. Пряхников Н. С. Активизирующая профконсультация: теория, методы, программы. – М.: Академия, 2014.

8. Психологическое сопровождение выбора профессии: науч.-метод. пособие / Л. М. Митина [и др.] / под ред. Л. М. Митиной. – М.: МПСИ «Флинта», 2003. – 184 с.

9. Резапкина Г. В. Психология и выбор профессии. – М.: Генезис, 2007. – 208 с.

10. Сафин В. Ф. Психология самоопределения и самооценки личности. – Уфа: Вагант, 2008. – 188 с.



11. Таньков Н. Н. Выявление профессиональных интересов и склонностей старшеклассников сельской общеобразовательной школы как составляющая профориентационной работы в условиях профильного обучения / Н. Н. Таньков, Е. А. Хомяков, Т. А. Гордеева // Социосфера. – 2015. – № 1. – С. 97–102.

12. Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: метод. пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников. – М.: Академия, 2005. – 128 с.



А. Ю. Василенко

УДК 159.99

ПРЕОБЛАДАЮЩИЕ СТРАТЕГИИ ПРИ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ВЫГОРАНИИ И БУЛЛИНГЕ В ШКОЛЕ: СОТРУДНИЧЕСТВО ИЛИ ИЗБЕГАНИЕ?

Обзорно-аналитическое исследование направлено на сопоставление результатов, представленных в наиболее свежих публикациях о стратегиях поведения в конфликте у учителей и у школьников. В статье рассматриваются наиболее распространенные в школе стратегии поведения в контексте острых проблем образования. К ним, несомненно, можно отнести эмоциональное выгорание учителей и школьный буллинг подростков.

Под буллингом будем подразумевать систематическую травлю подростка в школе,

преимущественно сверстниками, с учетом того, что некоторая часть школьников осознает агрессивность учителей, считая их источником психологического насилия в школе.

Эмоциональное выгорание личности учителя как сложный синдром имеет стадии развития и проявляется в редукации профессиональных обязанностей, эмоциональной и личностной отстраненности учителя от коллег и учеников. Для эмоционального выгорания личности характерно хроническое переживание негативных эмоций в отношении других людей и формирование негативной экзистенциальной позиции, а также суждений, оправдывающих педагогическое насилие и безразличие. На уровне физиологии при эмоциональном выгорании появляются соматические проявления хронического стресса, накапливается эмоциональное и интеллектуальное истощение ресурсов личности из-за невозможности ни справиться с многочисленными стрессорами, ни качественно улучшить профессиональную деятельность и отношение к ней.

Актуальность исследования определяется распространенностью проблемы эмоционального выгорания среди учителей, их подверженностью деформирующим факторам профессиональной среды. С другой стороны, многие подростки также не могут противостоять физическому и преобладающему в школе психологическому насилию, систематически подвергаются травле, применяя неэффективные стратегии поведения в конфликтных ситуациях.

Обзор результатов различных исследований и их теоретический анализ позволит обобщить интересные данные и увидеть новые возможности их применения. Существует практическая польза предпринятого в статье сопоставления неэффективных, но преобладающих у учителей и школьников стратегий в иллюстрации масштабности их применения и их типичных последствий для основных участников образовательного процесса.

Проявления эмоционального выгорания и затяжных конфликтов знакомы многим учителям, которые испытывают затруднения



в применении эффективных стратегий. Если недостаточное применение сотрудничества в школе связано с отсутствием навыков, необходимо грамотно организовать обучение школьников и профессиональную переподготовку учителей. Но, возможно, в формализме и отстраненности учителя, не желающего искать компромисс или основу для сотрудничества, проявляется его эмоциональное выгорание. В этом случае необходима актуализация тенденций личностно-профессионального роста и самосовершенствования.

Проанализировав данные современных исследований, можно сформулировать основные выводы относительно преобладающих стратегий поведения в конфликте как у учителей школы, так и у подростков в контексте проблем эмоционального выгорания и буллинга.

М. В. Науменко и С. В. Жолудева провели исследование корреляционных связей стилей поведения в конфликте и синдрома эмоционального выгорания на выборке из 90 учителей одной из общеобразовательных школ г. Ростов-на-Дону. По полученным результатам лишь 22,5 % учителей школы со стажем свыше 5 лет без синдрома эмоционального выгорания, у остальных присутствует эмоциональное выгорание, в том числе, у 45 % – выраженного характера [8, с. 263]. Исследованием этих авторов доказано наличие у учителей корреляционной связи синдрома эмоционального выгорания со стратегиями поведения в конфликте: уступка и избегание, а также обратная связь синдрома эмоционального выгорания со стратегиями сотрудничества и компромисса на уровне статистической значимости по критерию Спирмена $r=0,005$. Стратегию сотрудничества в той же выборке используют лишь 15 %, а компромисса – 20 % [8, с. 264].

Интерпретируя эти данные, можно предположить, что они свидетельствуют о низком уровне владения конструктивными стратегиями поведения в конфликте учителями школы, в которой проходило исследование или об отсутствии мотивации к их применению. У учителей с эмоциональным выго-

ранием преобладание стилей уступка и избегание свидетельствует о доминировании слабой позиции в ситуации конфликта. Это может быть проявлением характерного для эмоционального выгорания истощения. Но такая позиция исключает возможность что-то изменить, оставляя неизменными те факторы, которые привели выгорающего учителя к истощению. Полный отказ от реализации собственных интересов, уход от подлинного решения конфликтов, уступая и избегая там, где необходимо совмещать интересы, лишь создают видимость бесконфликтности учителя ценой его неудовлетворенности, истощения и в конечном счете озлобленности – типичных проявлений эмоционального выгорания личности.

Те же стратегии, но у школьников и в контексте школьного буллинга изучались В. Н. Бутенко и О. Н. Сидоренко на примере подростков одной из школ г. Красноярска. По результатам опроса подростков в школе психологическое насилие преобладает над физическим насилием [1, с. 143]. По мнению подростков, преобладающими формами насилия, с которыми они сталкиваются в школе, «...являются: унижения, сплетни и интриги, угрозы, исключение из совместной деятельности» [1, с. 142–143].

Унижение – самая распространенная форма, которую отметили 34 % опрошенных В. Н. Бутенко и О. Н. Сидоренко подростков [1, с. 140]. Интересно, что агрессоры – подростки, условно отнесенные авторами к «обидчикам», отметили, что помимо высмеивания (30 %), распространения ложных слухов о «жертвах» (28 %) и исключения их из совместной деятельности (26 %), они прибегают к физическому насилию наравне с насмешками (24 %), порче вещей «жертвы» (12 %) [1, с. 141].

У обидчиков преобладает стратегия преследования, они заручаются поддержкой одноклассников, а жертва не способна оказать противодействие в силу отсутствия навыков, смелости и социальной поддержки. Таким образом, работать нужно не только с явно агрессивными детьми, но и со скрытыми не-



готивными лидерами класса, обучая их социально приемлемым навыкам позитивного лидерства. Особое внимание необходимо уделять психологическому климату всего класса, групповой динамике и проявлениям конформизма. Потенциальных «жертв» важно не только максимально интегрировать в совместную деятельность с активной частью класса, но желательно расширять их поведенческий репертуар, в том числе за счет стратегии противодействия, там, где не получается достигнуть компромисса или выстроить сотрудничество.

Подростки, которые регулярно подвергаются насилию со стороны сверстников в школе, крайне редко прибегают к помощи взрослых. Родителям о травле в школе рассказывают лишь 6 % подростков, а в 10 % случаев рассказывают о проблеме учителю и, вероятно, подвергаются новым нападениям. Обидчики поясняют свою агрессию тем, что жертва рассказала учителю о других учениках (12 %) без оговорки о несправедливости или необоснованности поступка. Возможно, обращение к учителю было необходимо, но оно могло быть проявлением косвенной агрессии. В 7 % ответов обидчики были недовольны подчинением жертвы учителю, а в 5 % случаев было достаточно того, что жертва нравится учителю [1, с. 141].

Получается, что обидчики осознают агрессивность своих действий, но не всегда могут их обосновать, иногда откровенно находят минимальный повод, не опасаясь серьезного вмешательства в конфликт со стороны учителя. Дети, подвергающиеся насилию, не умеют противостоять агрессии и не способны находить эффективную социальную поддержку. Возможно, бездействие учителей усугубляет конфликт подростков и разрушает их веру в помощь взрослых.

Можно предположить, что у жертв насилия в школе присутствует хроническое противоречие переживаний и тех форм внешнего поведения, которые они могут себе позволить. По данным В. Н. Бутенко и О. Н. Сидоренко, 22 % жертв систематического насилия в школе желают ответить своим обидчи-

кам тем же, а 18 % испытывают ненависть и злобу. Получается, что в сумме 40 % жертв живут с подавленной агрессией, т. к. по данным тех же авторов, у жертв школьного буллинга статистически достоверно преобладает пассивная позиция в конфликте и лишь в 6 % случаев предпринимается попытка объясниться с обидчиком. В ситуации хронического конфликта у них преобладают неэффективные стратегии: уклонение, избегание, уступка. По данным В. Н. Бутенко и О. Н. Сидоренко, 16 % жертв стараются сделать вид, что ничего не происходит, 11 % игнорируют обидчиков, но по тем же данным, жертв самих чаще исключают из совместной деятельности (26 %).

Физическое избегание новых конфликтов проявляется в том, что 8–9 % жертв школьного буллинга пропускают школу [1]. Субъективно оправданные для ребенка пропуски школы тем не менее отражаются на его успеваемости, неизбежно запускают виток новых конфликтов – уже с учителями и родителями. Можно предположить, что в безвыходном для ребенка положении происходит соматизация хронического стресса, вероятно развитие субдепрессии и школьных фобий. Если вновь обратиться к статистике тех же авторов, 19 % жертв на момент исследования уже испытывали подавленность, а 13 % – вину и стыд.

Возникает ряд вопросов о воспитательной функции школы, о качестве организации сотрудничества и групповой работы учащихся, о работе по сплочению и развитию ученической группы, о стиле педагогического руководства и о педагогической философии учителя. Почему становится возможным исключение почти в 1/3 случаев одних учеников другими учениками из совместной деятельности, если сотрудничество учащихся необходимо для обеспечения организационного единства класса и решения большинства образовательных задач? Каким образом развивать мотивацию и навыки сотрудничества у школьников, если психологический климат ученической группы и безразличие учителя этого не позволяют?



Сложно обеспечить необходимые условия для сотрудничества, если большая часть учителей применяет другие стратегии, в том числе избегание и уступку. Эти стратегии неэффективны как для подростков – жертв буллинга, так и для самих учителей. Стратегии избегания и уступок, по данным разных авторов, чьи исследования рассматривались в данной статье, достоверно связаны с позицией жертвы школьного буллинга у подростков и с наличием синдрома эмоционального выгорания у учителей. И те и другие испытывают хронический стресс, неудовлетворенность собой и окружением, ощущают противоречивые переживания: злость и подавленность; немотивированность и неэффективность в своей основной деятельности, ощущают себя заложниками жизненных обстоятельств без возможности существенно изменить собственное положение.

Констатация корреляционной связи стратегий сотрудничества и компромисса с отсутствием эмоционального выгорания у учителей не отвечает на вопрос, являются ли эти стратегии факторами коррекции эмоционального выгорания или просто учителя без выгорания дольше сохраняют способность к сотрудничеству и компромиссу? Однако можно обоснованно утверждать, что данные стратегии достоверно чаще присутствуют у учителей без симптомов эмоционального выгорания личности и практически отсутствуют у учителей со сложившимся синдромом. К сожалению, учителей с эмоциональным выгоранием большинство, а стратегии компромисса и тем более сотрудничества не являются преобладающими, но в сумме учителей, способных их применять, в выборке М. В. Науменко и С. В. Жолудевой, оказалось 35 %.

С точки зрения А. К. Марковой, способность к сотрудничеству входит в состав социальной компетентности в структуре профессиональной компетентности специалиста [7]. Многие исследователи соглашаются с необходимостью совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогических кадров на этапе их обучения в вузе.

Е. В. Салимуллина обращает внимание на необходимость вовлечения студентов педагогического направления подготовки в волонтерскую, социально-проектную деятельность и студенческое самоуправление для развития их социальной смелости и активности, профессиональной культуры, лидерских качеств. Тот же автор пишет о значимости расширения представлений студентов о требованиях к личности, необходимости «сопоставить уровень своей готовности к социально значимой деятельности с требованиями, предъявляемыми обществом» [9, с. 192]. Под ожиданиями общества понимается проявление молодыми специалистами активной жизненной позиции, «новые подходы в решении актуальных проблем образовательного процесса в современной школе. От современных выпускников педагогического вуза ждут неординарных, смелых идей, обеспечивающих как развитие образовательной системы в целом, так и личностное развитие школьников» [9, с. 194].

Владение учителем стратегией сотрудничества предполагает искусство совмещения интересов сторон и является сильной позицией личности в ситуации конфликта. Сотрудничество предполагает уверенность, социальную смелость, гибкость и креативность мышления, позитивное отношение к людям, просоциальную направленность личности, развитую культуру общения. Там, где полное совмещение интересов объективно невозможно, приемлема стратегия компромисса, предполагающая частичные и взаимные уступки сторон. Ценно, что стратегии сотрудничества и компромисса не коррелируют ни с позицией жертвы, ни с позицией обидчика.

С одной стороны, для применения стратегии сотрудничества необходим определенный уровень личностной зрелости, но с другой стороны, сам личностный рост невозможен без преодоления субъектом собственной слабости и зависимости через череду нравственных выборов, влекущих за собой социально смелые поступки в различных ситуациях.

Каждый поступок и тем более их система, вошедшая в привычку и ставшая привычной линией просоциального (или асоциаль-



ного) поведения субъекта, имеет ключевое значение для дальнейшего развития (или деградации) личности как подростка, так и взрослого человека, в том числе учителя. Из личностей складываются ученические группы и педагогические коллективы. Согласимся с точно подмеченным В. П. Зинченко аспектом, применив его к педагогической реальности: «О том, что личность – основание коллектива, мало кто вспоминает» [6].

Ни личность ребенка, ни личность учителя как будто неинтересны, так как оба субъекта образовательных отношений зачастую рассматриваются исходя из их функций, обязанностей, недостатков и взаимных претензий. От внимания ускользает потенциал личности, система субъективных смыслов не только учителя, но и его учеников. На наш взгляд, актуализация тенденций личностно-профессионального роста учителя может стать экзистенциальным основанием его сотрудничества с коллегами, учениками и их родителями.

В. П. Зинченко оптимистично пишет, что «...встречаются полноценные личности, обладающие не расчлененным, а цельным Я. И, если земля еще вертится, то исключительно благодаря тому, что они еще есть» [6, с. 44]. Учитывая наличие учителей без эмоционального выгорания (22,5%), способных к сотрудничеству (15%) и к компромиссу (20%) по статистике М. В. Науменко и С. В. Жолудевой, можно надеяться на эволюцию отношений в школе.

Таким образом, по данным авторов, стратегии избегания и уступки преобладают у большинства подростков, подвергающихся школьному буллингу, и у большинства учителей с эмоциональным выгоранием личности.

Стратегии сотрудничества и компромисса у учителей представлены в меньшей степени, но достоверно связаны с отсутствием синдрома эмоционального выгорания личности. Стратегии сотрудничества и компромисса у подростков не имеют значимой статистической связи с ролью жертвы или обидчика в условиях школьного буллинга.

Учителей с синдромом эмоционального выгорания личности и подростков, система-

тически подвергающихся травле в школе, объединяет не только преобладание стратегий избегания и уступки, но и негативные противоречивые эмоциональные переживания с вероятностью последующей соматизации стресса.

Пассивная позиция в ситуации хронического конфликта вступает в противоречие с подавленной агрессией как у подростков, так и у учителей, использующих стратегии уступки и избегания. Неразрешенные конфликты усугубляются новыми противоречиями с окружением, что требует обучения как учителей, так и школьников навыкам противодействия агрессии, реализации интересов через сотрудничество и компромисс, поиску социальной поддержки.

Сильная позиция личности в неоднозначной или конфликтной ситуации складывается через личный опыт социально смелых поступков и сотрудничества. Одно из ключевых условий сотрудничества в школе – личностно-профессиональный рост учителей и бережное развитие лучших сторон индивидуальности учеников, так как из их личностей складываются педагогические и ученические коллективы.

Устойчивые к эмоциональному выгоранию учителя, владеющие стратегиями сотрудничества и компромисса, а также лично-пригодные к педагогической деятельности выпускники вузов и школьники, не поддерживающие травлю одноклассников, нуждаются в дополнительной поддержке общества, т. к. являются основным потенциалом образования «с человеческим лицом».

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы статистические данные и результаты научных исследований, приведенные различными авторами в рецензируемых журналах 2015–2017 годов. Обнаружены совпадения в преобладании стратегий уступки и избегания у большинства учителей с эмоциональным выгоранием и у подростков, неспособных противостоять насилию в школе. Стратегии сотрудничества и компромисса характерны для учителей без эмоционального выгорания и рассматриваются как потенциал эволюции отношений в школе.



Ключевые слова: сотрудничество, компромисс, избегание, уступка, буллинг, эмоциональное выгорание учителя.

SUMMARY

The article analyzes statistical data and research results given by various authors in their publications in peer-reviewed journals 2015-2017. Matches were found in the prevalence of concession strategies and the avoidance of the majority of teachers with emotional burnout and adolescents unable to resist school violence. The strategy of cooperation and compromise characteristic of teachers without burnout and discusses the potential evolution of relationships in the school.

Key words: cooperation, compromise, avoidance, concession, bullying, emotional burnout of teachers.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бутенко В. Н., Сидоренко О. Н. Буллинг в школьной образовательной среде: опыт исследования психологических особенностей «обидчиков и жертв» // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. Психологические науки. – 2015. – № 3 (33). – С. 138–143.
2. Василенко А. Ю. Личностные факторы профилактики эмоционального выгорания в процессе самоактуализации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск: ДВГУПС, 2008. – 22 с.
3. Василенко А. Ю. Психологические особенности контактности в контексте самоактуализации личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 2. – С. 53–55.
4. Василенко А. Ю. Личностные факторы эмоционального выгорания педагогов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 3. – С. 66–69.
5. Василенко А. Ю. Редукция профессиональных обязанностей и экзистенциальный кризис личности учителя // Образование и наука в современном мире. Инновации. – 2016. – № 3. – С. 70–75.

6. Зинченко В. П. К проблеме Я. Языковые игры: не с нулевой ли суммой? (Из личного архива В. П. Зинченко) // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1 (25). – С. 39–44.

7. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.

8. Науменко М. В., Жолудева С. В. Эмоциональное выгорание учителей с различным стилем поведения в конфликте // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2017. – № 1 (143). – С. 261–265.

9. Салимуллина Е. В. Формирование лидерских качеств будущих педагогов в процессе профессионального становления // Проблемы современного образования. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 54 (7). – С. 189–194.



О. А. Лебеденко

УДК 159.922

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО ШКОЛЫ

Важность исследования социального интеллекта младших школьников как условия социально-психологической адаптации к среднему звену школы, на наш взгляд, не вызывает сомнения, поскольку образовательный стандарт начального общего образования ориентирован на развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости младших школьников, а также



умения понимать и сопереживать чувствам других людей. В качестве личностных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования предусмотрено развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умение не создавать конфликты и находить выходы из спорных ситуаций [11].

Социальный интеллект как индивидуально-личностное свойство человека, выражающееся в способности формировать отношение к самому себе, понимать свое поведение и поведение окружающих, необходим для организации эффективного межличностного взаимодействия со взрослыми и сверстниками, а также успешной адаптации будущих пятиклассников.

Результаты исследований Д. И. Фельдштейна показали, что у младших школьников выявлена беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты, а у 25 % детей – недостаточная социальная компетентность. Психолог делает вывод о том, что увеличение количества детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии аффективной напряженности приводит к накоплению отрицательного эмоционального опыта среди детей и подростков и выражается в переживании тревожности как устойчивого образования [12, с. 45].

Таким образом, социальный интеллект можно рассматривать как интегральную интеллектуальную категорию, определяющую успешность общения и социальной адаптации личности, формирующую возможность понимать поступки и действия людей, а также их вербальные и невербальные реакции. Именно период младшего школьного возраста способствует становлению социального интеллекта, поскольку увеличивается круг общения ребенка, развиваются социально-перцептивные способности, появляется опыт переживания за другого, способность к децентрации (способность встать на точку зрения другого человека). Огромную роль социальный интеллект будет играть в подростковом воз-

расте, поскольку в этот период общение со сверстниками определяет ведущую деятельность школьника.

Цель исследования состояла в изучении особенностей социального интеллекта младших школьников при переходе в основное звено школы. Мы выдвинули следующую гипотезу: существуют различия в уровнях социального интеллекта младших школьников с разным уровнем школьной тревожности.

В соответствии с целью исследования были сформулированы следующие задачи: а) определить уровень школьной тревожности младших школьников; б) выявить особенности социального интеллекта младших школьников; в) проанализировать особенности социального интеллекта младших школьников в сопоставлении с их уровнем школьной тревожности.

В исследовании принимали участие младшие школьники четвертого класса МБОУ школа № 65 г. Ростова-на-Дону. Общая выборка респондентов составила 62 человека. Методики исследования: методика «Тест школьной тревожности» (Филипс); тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда; методы математической статистики (критерии Краскела–Уоллиса и Манна–Уитни).

Теоретико-методологической основой нашего исследования явились зарубежные и отечественные подходы к анализу проблемы уровня социального интеллекта (Э. Торндайк, Г. Оллпорт, Д. Гилфорд, Г. Айзенк, М. И. Бобнева, Ю. Н. Емельянов, А. Л. Южанинова и др.).

Категория социального интеллекта в современной психологии весьма проблематична, так как нет единого понимания, входит ли социальный интеллект в структуру общего интеллекта. Такое положение дел свидетельствует о существующих противоречиях во взглядах на природу социального интеллекта.

Американский психолог Э. Торндайк, определяя виды интеллекта, дает характеристику не только абстрактному, конкретному, но и социальному интеллекту. Социальный интеллект является разновидностью общего интеллекта с неопределенными отношениями между ним и другими видами интеллекта. Основной



функцией социального интеллекта является прогнозирование поведения. Таким образом, социальный интеллект – это специфическая познавательная способность личности, позволяющая успешно взаимодействовать с людьми [16].

В свою очередь, Г. Оллпорт рассматривает социальный интеллект как свойство, необходимое для успешного взаимодействия с людьми, и связывал его больше с поведенческим умением, чем с познавательной способностью. Им были выделены «личностные качества» человека, помогающие ему «хорошо разбираться в людях». В этом списке наряду с опытом человека, умением находить сходства, интеллектом, пониманием себя, глубоким пониманием людей, определенной отстраненностью, эстетическими склонностями выделяется черта «социальный интеллект», трактуемая как «социальный дар», необходимый для тонкого равновесия в поведении, обеспечивающего гладкость в отношениях с людьми [9, с. 125].

Проблема изучения социального интеллекта в структурах общего интеллекта освещалась в концепции Г. Айзенка, который разграничил понятия «биологический интеллект», «социальный интеллект» и «психометрический интеллект». Социальный интеллект, по мнению Г. Айзенка, представляет собой интеллект индивида, формирующийся в ходе его социализации, под воздействием условий определенной социальной среды. В целом социальный интеллект проявляется в использовании IQ для социальной адаптации [1, с. 114].

Для измерения социального интеллекта впервые Дж. Гилфордом был разработан надежный тест, построенный на общей модели структуры интеллекта Дж. Гилфорда и позволяющий оценить его как целостную систему интеллектуальных способностей, независимых от общего интеллекта и связанных, в первую очередь, с познанием поведенческой информации [7, с. 35].

В отечественной психологии одной из первых термин «социальный интеллект» описала М. И. Бобнева, определяя его в системе социального развития личности. Автор отме-

чала, что одной социализации недостаточно для целостного формирования человека и закономерностью процесса социального развития личности является наличие двух противоположных составляющих – типизации и индивидуализации. Если типизация проявляется в формировании заданных группой и общих для ее членов социально-психологических свойств, то индивидуализация есть не что иное, как индивидуальный опыт социального поведения и общения, свое отношение к предписываемой роли, формирование личностных норм и убеждений. Следовательно, формирование человека – это результат сложного сочетания социализации и индивидуального развития личности [2].

Другой отечественный исследователь, Ю. Н. Емельянов, рассматривал социальный интеллект в структуре практической психологической деятельности как умение свободно владеть вербальными и невербальными средствами социального поведения. Ученый определял социальный интеллект через коммуникативную компетенцию, образующуюся благодаря интериоризации социального опыта. В соответствии с концепцией общего социально-психологического обучения Ю. Н. Емельянова, доказывающего, что активное социально-психологическое обучение повышает коммуникативную компетентность индивида, делается вывод о вторичности значимости коммуникативных умений и интеллекта межличностных отношений по отношению к фактору совместной деятельности людей. Ключевым же способом повышения коммуникативной компетенции, как утверждает автор, является активное осознание индивидом межличностных ситуаций и самого себя как участника деятельностных ситуаций [3].

Исследования А. Л. Южаниновой по проблемам психологии общения показали, что социальный интеллект относится к характеристике интеллектуальной структуры, в дополнение к практическому и логическому интеллектам. Практический и логический интеллекты являются сферой субъект-объектных отношений, а социальный интеллект – субъект-субъектных. Таким образом, социаль-



ный интеллект можно представить в виде социальной способности в трех измерениях: социально-перцептивные способности; социальное воображение; социальная техника общения [14, с. 65].

Новый подход к проблеме социальной компетентности и социального интеллекта в период социальных изменений был разработан В. Н. Куницыной. Автор выделяет отдельный аспект этого сложного явления – коммуникативно-личностный потенциал и определяет категорию социального интеллекта как многомерную, сложную структуру, характеризующуюся через коммуникативно-личностный потенциал, самосознание, социальную перцепцию, энергетические характеристики [5, с. 464].

Краткий теоретический анализ понятия «социальный интеллект» дает основание рассматривать его как интегральную интеллектуальную способность, определяющую успешность общения и социальной адаптации. В онтогенезе социальный интеллект развивается позже, чем эмоциональная составляющая коммуникативных способностей – эмпатия, поэтому начало школьного обучения стимулирует его формирование.

Новая социальная ситуация развития ребенка приводит к увеличению круга общения ребенка, развитию социально-перцептивных способностей, появлению опыта переживания за другого, способности к децентрации, что является основой социального интеллекта.

Дальнейшее изучение проблемы социального интеллекта продолжается в современных психологических исследованиях. Так, Л. А. Ясюкова выявила зависимость развития социального интеллекта от следующих параметров: от уровня прогрессивного общего их интеллектуального развития; от степени обогащения практического опыта ребенка; от развития самостоятельности мышления. В гендерном аспекте было определено, что девочки объективно обладают большими возможностями в формировании социального интеллекта, по сравнению с мальчиками, так как характеризуются более развитым понятийным мышлением, личностной интуицией, а также качествами, позволяющими сдержи-

вать излишнюю эмоциональную и двигательную реактивность [15].

Под гендерными особенностями проявления социального интеллекта О. В. Шешукова понимает социально обусловленный комплекс интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, который задается культурой общества в качестве норм и форм социального поведения мужчины и женщины [13, с. 5].

Важнейшим психологическим условием развития социального интеллекта у детей дошкольного и младшего школьного возраста О. В. Шилова считает усложнившуюся по содержанию и форме социальную активность субъекта, которая, в свою очередь, рождается в процессе общения ребенка с окружающими людьми [8, с. 120].

Согласно взглядам И. Ю. Исаевой, педагогическое сопровождение развития социального интеллекта в детском возрасте основывается на сочетании эмоционально-мотивационного, когнитивного и поведенческого компонента, а также владении способами моделирования своего поведения и влияния на партнера для достижения общих коммуникативных или предметных целей [4, с. 12].

В своем исследовании мы основывались на положении структурно-динамической теории Д. В. Ушакова о зависимости уровня социального интеллекта от личностных, в первую очередь, эмоциональных особенностей человека, в большей или меньшей степени привлекающих силы человека к общению с другими людьми и их познанию [10, с. 14].

В соответствии с задачами исследования и полученными результатами респонденты были распределены на группы по уровню тревожности и соотнесены с их уровнем социального интеллекта:

– в группе младших школьников с низким уровнем тревожности преобладает средний уровень социального интеллекта (87%), незначительная часть из них имеет высокий уровень социального интеллекта (13%) и отсутствует низкий уровень социального интеллекта;

– в группе младших школьников со средним уровнем школьной тревожности пред-



ставлены все три уровня социального интеллекта, однако основная часть респондентов имеет средний уровень социального интеллекта (92 %), а высокий и низкий уровни социального интеллекта представлены незначительно (8 %);

– в группе младших школьников с высоким уровнем школьной тревожности основная масса респондентов имеет низкий уровень социального интеллекта (80 %), и лишь незначительная часть из них – средний уровень (20 %), при этом в группе отсутствует высокий уровень социального интеллекта.

С помощью U-критерия Манна–Уитни были выявлены значимые различия на уровне 1 % значимости по показателю «социальный интеллект» у респондентов с низким и высоким уровнем тревожности, а также в группах младших школьников со средним и высоким уровнем тревожности. С помощью H-критерия Краскела–Уоллиса были выявлены значимые различия на уровне 1 % значимости между показателем социального интеллекта у младших школьников трех групп.

Результаты математической статистики подтверждают, что чем ниже уровень школьной тревожности у младших школьников, тем выше уровень их социального интеллекта. Таким образом, наше предположение о том, что существуют различия в уровне социального интеллекта младших школьников с разным уровнем школьной тревожности подтверждено.

Проведенный качественный и количественный анализ позволил сделать следующие выводы:

– дети с низким уровнем школьной тревожности способны адекватно понимать поведение людей и легко вступают в контакты со сверстниками и взрослыми, что соответствует среднему и высокому уровню социального интеллекта младших школьников;

– дети со средним уровнем школьной тревожности в большинстве своем имеют средний уровень социального интеллекта, что свидетельствует о наличии адекватного понимания поведения людей;

– у детей с высоким уровнем школьной тревожности имеются трудности в понима-

нии и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации, соответственно их уровень социального интеллекта оценивается как низкий.

Эмпирическим путем доказано, что уровень школьной тревожности младших школьников действительно влияет на их уровень социального интеллекта. Повышенная школьная тревожность, проявляющаяся в боязливости, неуверенности, в заниженной самооценке, в страхе в ситуациях проверки знаний, мешает детям развивать способности к познанию поведения других людей. Низкий уровень школьной тревожности и развитый социальный интеллект очень важны для психологического здоровья младших школьников. Дети, не испытывающие негативные эмоции, связанные со школой, имеют больше возможностей в развитии социального интеллекта. Это не может не отразиться благоприятным образом на успешности обучения в школе [6, с. 19].

Полученные выводы можно использовать при организации работы педагога-психолога по психологическому сопровождению развития социального интеллекта у младших школьников с учетом разного уровня школьной тревожности. Успешная адаптация младших школьников к основной школе, их полноценная жизнедеятельность в условиях школы, эффективное межличностное взаимодействие, напрямую зависят от развитости уровня социального интеллекта. Поэтому так важно для эффективного общения, объективного восприятия информации и адекватного реагирования на все изменения помогать младшим школьникам в преодолении школьной тревожности и развитии уровня социального интеллекта.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется категория социального интеллекта и обосновывается его значимость для психического развития младших школьников. Представлены различные подходы к сущности социального интеллекта, раскрыты особенности его формирования в младшем школьном возрасте. Эмпирически



доказано существование различий в уровнях социального интеллекта младших школьников с разным уровнем школьной тревожности. Материал статьи может быть полезен педагогам и психологам при организации работы по развитию социального интеллекта на этапе адаптации детей в основной школе.

Ключевые слова: социальный интеллект; младший школьник; школьная тревожность; адаптация в пятом классе; эффективное межличностное взаимодействие.

SUMMARY

This article analyzes the category of social intelligence and substantiates its significance for the mental development of pupils of primary school. Various approaches to the essence of social intelligence are presented and the features of its formation are revealed in the younger school age. The existence of differences in levels of social intelligence primary school pupils with different levels of school anxiety is empirically proved. The article material can be useful for educators and psychologists in the organization of work for the development of social intelligence in the stage adaptation of children in primary school.

Key words: the social intellect; junior school pupil; school anxiety; adaptation in fifth grade; effective interpersonal communication.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–131.

2. Бобнева М. И., Шорохова Е. В. Психологические механизмы регуляции социального поведения [Электронный ресурс]. – М.: Наука, 1979. – 339 с. – URL: <http://www.koob.ru> (дата обращения: 20.11.2016).

3. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 88. URL: <http://http://www.voppsy.ru> (дата обращения: 20.03.2017).

4. Исаева И. Ю. Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта ребенка в период дошкольного детства: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов на/Д., 2011.

5. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: учеб. пособие. – СПб., 2001. – С. 463–486.

6. Лебеденко О. А., Бубликова Н. В. Взаимосвязь социального интеллекта младших школьников с уровнем школьной тревожности: сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2016. – № 22. – С. 18–20.

7. Михайлова Е. С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта: метод. руководство. – СПб.: ИМА-ТОН, 2006. – 56 с.

8. Никитина Е. Ю., Шилова О. В. Развитие социального интеллекта у старших дошкольников и первоклассников в процессе общения со значимым взрослым // Вестник ЧГПУ. – 2009. – № 6. – С. 119–127.

9. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.

10. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люси-на, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 176 с.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 15.02.17).

12. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 1. – С. 45–54.

13. Шешукова О. В. Гендерные особенности формирования социального интеллекта младших школьников: автореф. дис. ... канд псих. наук. – М., 2008.

14. Южанинова А. Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности [Электронный ресурс] // Проблемы оценивания в психологии: сб. ст. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1984. – С. 63–67. – URL: <http://www.koob.ru> (дата обращения: 15.02.2017).

15. Ясюкова Л. А. Особенности становления социального интеллекта младших школьников [Электронный ресурс] // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. – URL: <http://psyjournals.ru>. (дата обращения: 15.02.17).



16. Thorndike E. L. Intelligence and its Use [Электронный ресурс] // Harper's Magazine. – 1920. – P. 227–235. – URL: <http://www.bookz.ru> (дата обращения: 14.12.2016).



**И. И. Таран , С. В. Ефимова,
А. А. Кяго**

УДК 796.077.5 : 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА И ТРЕНЕРОВ- ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЮСШ

На протяжении последнего десятилетия ученые, педагоги, психологи обращаются к проблеме профессиональной направленности личности, тем не менее этот вопрос остается актуальным. Изменения, происходящие в различных сферах российской действительности, диктуют новые требования, предъявляемые государством и обществом к системе высшего профессионального образования. Одной из неизменных констант профессиональной деятельности педагога остается профессионально-педагогическая направленность специалиста. Профессиональная направленность оказывает регулирующие влияния практически на все аспекты поведения и общения как будущего, так и состоявшегося педагога, играет определяющую роль в постановке реальных жизненных и профессиональных целей, что в конечном итоге находит свое выражение как

в показателях успешности деятельности, так и в уровне удовлетворенности ею [2]. Здесь важным становится вопрос, какова должна быть деятельность будущего специалиста в ходе своей учебной деятельности в вузе, какова должна быть его активность, направленность, какие мотивы обеспечат его будущую качественную включенность в реализацию профессионально-педагогических задач. Другими словами, какие личностные особенности в своей совокупности должны обеспечить студенту будущую профессиональную самореализацию [3].

Специфика профессиональной готовности спортивного педагога заключается в уровне сформированности педагогической направленности. Непосредственными составляющими последней являются потребности и интересы личности, которые в ходе осознания целей деятельности и их значимости для общества и самореализации индивида приобретают для него определенную ценность.

Несмотря на многоплановость подходов к определению понятия «профессиональная направленность», мы придерживаемся позиции Э. Ф. Зеера, по мнению которого профессиональная направленность – это «интегральное (системное) качество личности, определяющее отношение к профессии, потребность в профессиональной деятельности и готовность к ней. Системообразующим фактором (ядром) направленности является потребностно-мотивационная сфера, составляющая ее профессиональную позицию» [1].

В зависимости от этапа профессионального пути человека, профессиональную направленность можно характеризовать с различных сторон: как психологическую готовность к выбору профессиональной деятельности у школьников; как психологическую готовность к будущей профессиональной деятельности у студентов вузов; как психологическую детерминанту результативности профессиональной деятельности у работающих специалистов [4]. Преемственность «ступеней» профессионального пути человека очень важна, т. к. профессиональная направленность специалиста должна быть своевременно вос-



требуется и рационально использована. В своей работе мы попытались отследить, какие показатели профессиональной направленности на разных этапах профессионального пути являются для студентов-выпускников и тренеров-преподавателей приоритетными в профессиональной деятельности.

Цель исследования – провести сравнительный анализ показателей профессиональной направленности личности обучающихся 4 курса направления подготовки «Физическая культура» и тренеров-преподавателей первой и высшей категорий ДЮСШ. Для реализации цели исследования был подобран комплекс психодиагностических методик для выявления целевой направленности, уровня мотивации, выраженности видов профессиональной направленности, а также оценки коммуникативных и организаторских способностей студентов и тренеров-преподавателей.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Великолукская государственная академия физической культуры и спорта» и МАОУ ДОД ДЮСШ № 1 и № 2 г. Великие Луки Псковской области. В исследовании приняли участие обучающиеся 4 курса направления подготовки «Физическая культура», профиль «Теория и методика избранного вида спорта» в количестве 42 человек и тренеры-преподаватели первой и высшей категорий ДЮСШ в количестве 40 человек. Для определения достоверности различий изучаемых показателей использовался критерий φ – Фишера.

Для изучения целевых установок применялась методика Нюттена «Незаконченные предложения», в которой испытуемым предлагалось закончить двенадцать предложений, отражающих собственную педагогическую точку зрения, что позволило выявить наиболее приоритетные цели их тренерской деятельности.

Студенты 4 курса считают главной целью тренерской деятельности достижение высоких результатов, поставленных задач (43 %). Желание стать дипломированным специалистом приоритетным для себя выбрали 43 % студентов, а 14 % опрошенных, главной целью

тренерской деятельности важным считают утвердиться в жизни. Главным в деятельности тренера 57 % студентов считают воспитание и тренировку здорового поколения. 43 % опрошенных отмечают, что важным для тренера является достижение высоких спортивных результатов. Заботиться о здоровье воспитанников готовы 14 % студентов.

В блоке вопросов «Работа для меня...» 50 % студентов отметили, что работа для них это способ заработать на жизнь, другая половина опрошенных считает, что для них это необходимое занятие.

Проанализировав полученные результаты целевых установок студентов 4 курса можно заключить, что за годы обучения в академии они получили теоретические знания о своей будущей профессиональной деятельности, во время педагогической и производственной практик смогли оценить реалии педагогического труда. Безусловно, этапы профессиональной подготовки в вузе помогли будущим специалистам определить главные целевые установки профессиональной направленности.

Аналогичное исследование проводилось с тренерами-преподавателями по спортивным играм. Изучение целевых установок показало, что в качестве своих первостепенных стремлений 70 % тренеров-преподавателей отмечают развитие физических и нравственных качеств. Главной целью тренерской деятельности 60 % респондентов считают воспитание и всестороннее развитие детей. Важность иметь терпение, понимание и уважение к воспитанникам в профессиональной деятельности отметили 50 % тренерского состава. 40 % опрошенных высказались за необходимость найти индивидуальный подход к детям. Забота о здоровье своих учеников является важной для 10 % тренеров-преподавателей.

В результате исследования целевых установок тренеров-преподавателей можно заключить, что приоритетные цели, которые они выделяют, напрямую зависят от их профессионально-педагогической направленности. Работающие специалисты понимают, что успех их тренерской работы зависит от того, какую



личность они воспитают, а также от профессионального долголетия, умения справляться с проблемами, возникающими в процессе тренерско-педагогической деятельности.

Для определения уровня мотивации испытуемым предлагалась методика А. Реан «Мотивация профессиональной деятельности». В данной методике необходимо было дать оценку значимости мотивов профессиональной деятельности по пятибалльной шкале.

В ходе исследования было выявлено, что мотивация профессиональной деятельности сформирована у 78 % студентов 4 курса. Об этом свидетельствует доминирование у них наилучших мотивационных комплексов ($BM > BПМ > BOM$ и $BM = BПМ > BOM$). Данные показатели говорят о том, что студенты хорошо представляют особенности тренерской деятельности, те трудности, с которыми они могут столкнуться и готовы их преодолевать. Следует отметить, что студенты-выпускники удовлетворены выбором данной профессии. К тому же многие студенты последнего года обучения определили для себя конкретные цели своей будущей профессиональной деятельности – стать высококвалифицированными специалистами, конкурентоспособными работниками на рынке труда и целенаправленно идут к намеченной цели.

Анализируя результаты психодиагностики уровня мотивации профессиональной деятельности тренеров-преподавателей, выявлено, что 100 % специалистов имеют высокий уровень мотивации профессиональной деятельности. Тренеры-практики осознают, что работа с детьми для них смысл жизни, способ самореализации. Несомненно, что продуктивность тренерской и педагогической деятельности во многом зависит от силы и структуры профессиональной мотивации тренера-педагога.

Для выявления уровня проявления коммуникативных и организаторских склонностей испытуемых использовалась методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС-2). Результаты исследования позволили определить уровень развития коммуникативных и организаторских способностей.

Большой части студентов 4 курса (43 %) свойственен высший уровень развития коммуникативных и организаторских способностей. Эта категория студентов быстро ориентируется в трудных ситуациях, непринужденно ведет себя в новом коллективе, инициативна, принимает самостоятельные решения. Высокий уровень коммуникативных способностей отмечен у 43 % студентов, а организаторских – у 35 % опрошенных.

Результаты методики по выявлению уровня развития коммуникативных и организаторских способностей у тренеров-преподавателей представлены следующими данными: высшим уровнем развития коммуникативных способностей обладает 40 % тренеров. Это логично для педагога с опытом практической деятельности, выражающимся в умении легко вступать в контакты с другими людьми, прежде всего, с воспитанниками, и в дальнейшем поддерживать с ними правильные отношения. Высокий уровень коммуникативных способностей свойственен 50 % тренеров. Они проявляют инициативу в общении, способны принимать решения в трудных, нестандартных ситуациях. И лишь у 10 % опрошенных средний уровень развития данных способностей. Для большинства тренеров-преподавателей организаторские способности развиты на высшем и высоком уровне 50 % и 40 % соответственно, что свидетельствует о сформированной потребности в упорядочении, отлаженности, достижении целостности педагогического процесса. Средний уровень представлен у 10 % тренеров-преподавателей. Низкий уровень коммуникативных и организаторских способностей не выявлен.

Для исследования видов профессиональной направленности использовалась «Методика исследования профессионально-педагогической направленности личности» Н. В. Кузьминой в модификации Е. М. Никиреева. Изучая вид профессиональной направленности, мы выявили, что у обучающихся 4 курса доминирует педагогическая направленность деятельности, она свойственна 50 % студентов-выпускников. Для таких студентов характерен интерес к выбранной профессии, склон-



ность к педагогической деятельности и направленность на ее осуществление. 28,5 % респондентов имеют предметную направленность профессиональной деятельности, в профессиональной деятельности они больше увлечены ее спортивной составляющей, совершенствованием собственного спортивного мастерства. Выявлена группа студентов, имеющих ситуативную направленность – 21,5 %. Ситуативная направленность отражает разочарование в выбранной профессии, значительное расхождение в представлении о профессии в момент выбора и в процессе ее освоения. Как выяснилось, это характерно для каждого пятого студента.

Профессиональная направленность тренеров распределилась между двумя видами направленности: педагогической и предметной. 80 % тренеров имеют педагогическую направленность личности, что закономерно. Сегодня в профессии остаются те, кто видит в ней свое призвание, уверены в правильности выбора, уже имеют определенные успехи. 20 % тренеров имеют предметную направленность личности, любят свой вид спорта, увлечены им сами, но и профессиональная деятельность для них является важной.

При сравнительном анализе сформированности показателей профессиональной направленности студентов и тренеров-преподавателей получены следующие результаты. У тренеров достоверно чаще ($<0,05$) преобладает наилучшая мотивация, высокий уровень коммуникативных способностей, высший уровень организаторских способностей, а также в тренерской деятельности для них чаще важно терпение, понимание, уважение к детям. У студентов достоверно чаще ($<0,05$) выявлена целевая направленность, к которой относятся воспитание и подготовка сильной команды и стремление к достижению высоких результатов. Тренеры-преподаватели чаще ($<0,05$) имеют педагогическую направленность личности. Это вполне закономерно, т. к. педагогическая направленность является важнейшим «капиталом» педагога, именно такие педагоги остаются в профессии, несмотря на все ее трудности и проблемы.

В ходе проведенного исследования выявлено, что профессиональная направленность личности студентов сформирована недостаточно и ниже по сравнению с тренерами-преподавателями спортивной школы. Достаточное количество студентов разочарованы в профессиональном выборе. Тренеры достоверно чаще имеют наилучший мотивационный комплекс, педагогическую направленность личности, высокий уровень коммуникативных и высший уровень организаторских способностей. В формировании профессиональной направленности личности бакалавра физической культуры в современных условиях образования важен отбор абитуриентов с учетом направленности личности на педагогическую деятельность, необходимо активное внедрение современных методов и технологий обучения в процесс профессионального обучения, а со стороны государства – повышение социальной престижности и поддержки спортивных педагогов.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются такие значимые компоненты структуры педагогической направленности, как система мотивов предпочтения педагогической профессии, мотивация к учению, отношение к профессии учителя и к педагогической деятельности. Авторами представлена сравнительная характеристика показателей профессиональной направленности личности студентов-выпускников, направления подготовки «Физическая культура» и тренеров-преподавателей по разным видам спорта.

Ключевые слова: профессиональная направленность, целевые установки, мотивы, коммуникативные способности, организаторские способности.

SUMMARY

In the article such important components of the pedagogical orientation structure as a system of motives for the preference of the pedagogical profession, motivation for teaching, attitude to the profession of the teacher and to pedagogical activity are considered. The authors presented a comparative characteristic of the indices of the professional orientation of the personality of



students who is graduating the specialty "Physical Culture" and coaches in different kinds of sport.

Key words: professional orientation, target setting, motivation, communication skills, organizational skills.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. Учреждений высш. проф. образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 416 с.

2. Ли Цзянь Вэнь. Направленность личности в профессиональном становлении педагога-тренера по спорту: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1999. – 149 с.

3. Николаева С. Ю. Проблема направленности личности студента и его мотивационная ориентация в профессиональной подготовке // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S28. – С. 16–20.

4. Полещук Ю. А. Динамика профессиональной направленности студентов социологических профессий в процессе обучения // Психология в вузе / ред. Е. И. Горбачева. – 2012. – № 3. – С. 74–77.



А. А. Стерхов

УДК 371.111

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Современные условия развития общества выдвигают жесткие требования к руководителю, который должен быть компетентным специалистом, настоящим профессионалом своего дела, эффективным менеджером. В рамках государственной политики в отношении общего образования, предполагающей серьезное реформирование данной сферы, руководителю необходимо постоянное самосовершенствование, непрерывное повышение квалификации, в том числе в области психологии, поскольку он работает с коллективом, где каждая личность обладает своими специфическими особенностями и, соответственно, требует особого к себе подхода. На руководителя общеобразовательного учреждения возлагается тяжелая задача стать объединяющим центром для педагогов и детей, развивать образовательную среду как в хозяйственном и техническом плане, так и в учебном, научном и воспитательном. Острой проблемой становится инициативность руководителя, умение принимать нестандартные решения в различных жизненных ситуациях и самое главное – способность брать на себя ответственность за принятые решения. Развитие своего интеллектуально-творческого потенциала, гибкость и нестандартность мышления в решении ситуационных задач, а также высокий уровень управленческой компетентности помогут руководителю оперативно преодолевать текущие проблемы и вывести как общеобразовательную организацию в целом, так и каж-



дого представителя коллектива в частности, к значительным профессиональным достижениям. Но развить в себе эти качества может только руководитель, готовый стать настоящим профессионалом своего дела, готовый каждый день прочувствовать жизнь своей организации.

Возникает закономерный вопрос: какими критериями измерить профессионализм руководителя в школьной системе? Ключевыми индикаторами его профессиональной успешности, на наш взгляд, являются а) стремление к продуктивному карьерному росту, то есть такому росту, который обеспечивается реальными позитивными изменениями в подведомственной данному руководителю организации, являющимися его заслугой; б) развитие материально-технической базы общеобразовательной организации, включая самые современные достижения научно-технического прогресса, связанные с образовательным процессом; в) забота о трудовом коллективе, создание условий психологического комфорта, карьерного роста для каждого педагога в виде более высокой степени аттестации, ведение индивидуальных линий ведомственных наград, повышение квалификации (так, Н. В. Уварина выделяет проблему квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности представлениям о профессиональной деятельности [20]. Немаловажную роль играет и экономическая мотивация к труду); г) обеспечение максимальных возможностей самореализации обучающихся в учебном, научно-исследовательском, творческом и спортивном аспектах, борьба за повышение компетентности обучающихся, которая выражается в высоких результатах текущей учебы, итоговой аттестации, победах на олимпиадах, конкурсах и конференциях различного уровня.

Профессиональная деятельность руководителя в широком смысле и профессиональная деятельность руководителя общеобразовательной организации как более узкое понятие становятся в настоящее время предметом исследования целого ряда гуманитарных и социальных наук, среди которых следует на-

зывать экономику, историю, социологию, политологию, культурологию и психологию. С экономической точки зрения данную проблему рассматривают такие ученые, как М. В. Кочарова, О. С. Резникова, А. М. Руденко, С. А. Шарипов [5; 14; 15; 22]. Л. О. Кочешкова, в сферу научных интересов которой входит оценка профессиональной деятельности руководителей в социальной сфере (куда следует отнести и директоров школ), определяет результативность управления с экономической точки зрения как уровень достижения стратегической цели, качественных и количественных показателей [6]. Т. М. Полушкина, Е. Г. Коваленко и О. Ю. Якимова считают управление, прежде всего, социологическим явлением [10].

Чтобы максимально точно детерминировать феномен профессиональной деятельности руководителя, попытаемся выявить ключевые аспекты данного процесса. Итак, осуществлять управление – это значит руководить, координировать, распоряжаться, принимать ответственные решения, развивать свою организацию, добиваться успеха, осуществлять подбор квалифицированного персонала, который в совокупности станет проводником и реализатором принимаемых руководителем решений. Отсюда дадим определение изучаемому понятию.

Профессиональная деятельность руководителя общеобразовательной организации – это непрерывный управленческий процесс, в основе которого лежит текущее руководство организацией по всем направлениям ее деятельности, принятие ответственных решений, направленных на ее эффективное функционирование и качественное развитие, подбор и расстановка кадров, действующих согласованно и соответственно задачам, поставленным их руководством.

Подбору квалифицированных кадров уделяется значительное внимание со стороны опытного руководителя, который объективно осознает, что без достойного кадрового обеспечения реализация даже самых продуманных планов может быть качественно сведена к нулю. Так, О. С. Резникова, разделяя ис-



точники пополнения персонала на внешние и внутренние, отдает предпочтение внутреннему набору, поскольку продвижение по службе собственных работников обходится предприятию дешевле [14, с. 53].

В одной из своих предыдущих работ автор настоящего исследования акцентировал внимание на проблемах управления школой, связанных с кадровыми вопросами. Как нами было замечено ранее, помимо необходимости растить собственные кадры из молодых специалистов, возникают объективные ситуации, когда на работу приходится брать человека в возрасте и со стажем, у которого уже есть многолетний опыт работы в другом коллективе, с его устоями и привычками, иногда неприемлемыми для данного конкретного учреждения, а отсюда руководителю следует быть осторожным в выборе кандидатуры на вакантную должность. Подобно тому как в банке, прежде чем выдать денежную ссуду, внимательно изучают кредитную историю клиента, в данной ситуации можно выявить негативные аспекты, которые должны насторожить работодателя. Назовем их, основываясь на реальных ситуациях. Помимо таких классических тревожных сигналов, как постоянный, чуть ли не ежегодный, переход учителя из школы в школу, есть и более сложные случаи. Преподаватель со стажем более 30 лет, работавший много лет завучем, вдруг в родной школе теряет категорию, лишается должности и переходит на новое место работы. Возникает вопрос о неблагонадежности данного сотрудника, о грубом нарушении им трудовой дисциплины. И тут же прогнозируются риски: высока вероятность того, что данный сотрудник просто принял решение временно «пересидеть» проблемы в новой школе, где его никто не знает, вернуть путем аттестации утраченную категорию, и вновь искать работу в муниципальной школе.

Встречаются и ситуации, когда учитель, достаточно длительное время не работавший в школе по причине перехода в профессию, не связанную с педагогикой, либо вышедший на пенсию и по причине утраты материального благополучия через много лет решив-

ший вернуться в школу, хочет устроиться на работу в образовательную организацию, от режима которой по сути уже отвык. И здесь руководителю приходится тщательно взвешивать и изучать педагогическую биографию претендента на вакантное место. И лишь убедившись, что человек может безболезненно для учреждения и себя самого снова влиться в педагогическую профессию, можно принимать его на работу.

И наконец, в школу пытаются устроиться люди, не сумевшие нигде реализоваться, никогда не имевшие ни квалификации, ни склонности к педагогическому труду, которые надеются, что в школе с ее кадровым голодом их точно примут. Так, можно привести реальный жизненный пример, когда на должность учителя претендовала женщина 29 лет, не имеющая педагогического образования, работавшая один год продавцом бытовой химии, затем два года кассиром-операционистом, следующие два года оператором и, наконец, в течение года – менеджером в курьерской службе [16].

Одной из важных особенностей управленческой деятельности руководителя общеобразовательной организации является то, что он, по сути, координирует деятельность трех коллективных объединений, связанных общей целью: педагогического коллектива, сообщества обучающихся и родительской общности. Отсюда необходимыми качествами личности руководителя должны быть высокий уровень профессиональной компетентности; умение находить общий язык с представителями различных социальных слоев и с людьми, обладающими специфическими особенностями характера; чуткое отношение к проблемам подчиненных и своевременное реагирование на данные проблемы; неординарность мышления в случае принятия оперативных решений, нестандартность подходов к тем или иным ситуациям, требующим максимальной результативности с минимальными эмоциональными и материальными затратами; способность к творчеству, нестандартности подходов, преодолению сложившихся стереотипов, мешающих по-новому взглянуть на рабочую ситуацию.



Профессиональная деятельность директора школы предполагает также постоянную работу над собой, которая включает не только совершенствование управленческой компетентности, но и собственных личностных качеств, преодоление негативных свойств характера, мешающих наладить продуктивный контакт с окружающим социумом. В условиях длительного реформирования системы образования в нашей стране такой руководитель должен быть готов к переменам, к устранению старых шаблонов и замене их на конструктивные инновационные модели ведения образовательной деятельности. Современный руководитель школы является эффективным и грамотным менеджером, обладающим высокой правовой культурой и коммуникативным этикетом; он доступен для каждого своего работника, сохраняя при этом порядок, необходимый для поддержания субординации; умеет оптимально распределить обязанности между сотрудниками и координировать их действия, своевременно корректируя отклонения от разработанной стратегии развития общеобразовательной организации. Крайне важным является умение создать доброжелательную атмосферу в коллективе, настроить всех его членов на плодотворное сотрудничество, отойти от крайностей в оценке текущих ситуаций, уметь выслушать различные, зачастую противоположные мнения и найти компромисс.

Настоящим искусством для руководителя становится способность вовремя замечать полезные инициативы подчиненных, развивать их, поддерживать творческое начало в коллективе, награждать отличившихся по справедливости, но в то же время и бороться с непрофессионализмом, нарушениями трудовой дисциплины, неисполнением сотрудниками своих прямых функциональных обязанностей, отраженных в трудовом договоре.

Поскольку в административной деятельности по управлению общеобразовательной организацией существует ряд принципиально значимых направлений (учебное, воспитательное, научно-методическое, хозяйственное, финансовое), руководителю необходимо

подобрать на должности своих заместителей таких профессионалов, которые специализируются именно в данном конкретном направлении.

Профессиональная карьера является одним из важнейших способов личности изменить свое положение в обществе в сторону роста материального благополучия, уважения окружающих, признания со стороны социума. В. А. Толочек, посвятивший ряд работ исследованию феномена профессиональной карьеры, отмечает влияние на нее психологических ресурсов собственно субъекта, а также поднимает вопрос о временном факторе карьерного роста и влиянии на него социальной среды [17; 18; 19]. А. М. Шевелева и А. И. Иванова изучают карьерные представления руководителя с точки зрения его мотивации к развитию данного процесса [23]. Поднимая вопрос о возможностях профессиональной карьеры в сфере общего образования, исходной точкой данного процесса становится для начинающего специалиста должность учителя. При этом, планируя продвижение по служебной лестнице, учитель, во-первых, должен соответствовать своим образованием и квалификационными критериями Профессиональному стандарту педагога, где особо следует отметить необходимость получения высшего образования [12]. Наличие магистерского диплома, объективно более высокого по уровню подготовки, чем диплом бакалавра или специалиста, откроет для школьного преподавателя дополнительные возможности профессиональной карьеры. Во-вторых, учителю необходимо в совершенстве овладеть юридической базой, связанной с нормативными актами различного уровня, регламентирующими деятельность в сфере общего образования. Прежде всего, сюда следует отнести Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [21]. В-третьих, непрерывное саморазвитие, заметные профессиональные достижения в короткий период времени способствуют тому, что при появлении вакантной руководящей должности внимание будет обращено именно на успешного педагога.



Следующей ступенью профессиональной карьеры школьного педагога является уже имеющая управленческий характер должность председателя методического объединения (либо заведующего кафедрой для гимназий и лицеев). Методическое объединение в общеобразовательной организации представляет собой структурное подразделение, включающее группу учителей, ведущих предметы из одной образовательной области. Предметная кафедра (которую следует отличать от кафедры в вузе) представляет собой более крупную ячейку, включающую в себя несколько методических объединений (МО) (например, кафедра гуманитарных и общественных наук). Соответственно, заведующий кафедрой обладает большим уровнем власти и ответственности, нежели председатель методического объединения. В число основных функциональных обязанностей сотрудника, занимающего вышеуказанные должности входит а) проведение заседаний кафедры (методического объединения) не менее чем 5 раз в учебном году; б) организация и проведение декады методического объединения на базе школы один раз в год, сопровождаемое оформлением ряда документов; в) проверка рабочих программ педагогов, входящих в МО, подпись и передача данных программ по инстанции на проверку заместителю директора по научно-методической работе (не менее чем за неделю до начала нового учебного года); г) координация деятельности членов МО, фиксирование статистических данных по квалификационным категориям, стажу, наличию достижений в работе с учащимися, поощрение публикационной активности педагогов; д) составление ряда отчетных документов, куда, прежде всего, относится отчет о научно-методической работе МО по концу года для сдачи заместителю директора по научно-методической работе.

Руководитель МО или заведующий предметной кафедрой, проявивший себя с положительной стороны, при появлении вышестоящей вакансии может занять должность руководителя 2-го уровня, каковыми в общеобразовательной организации являются за-

местители директора по учебно-воспитательной работе, по научно-методической работе, по внеклассной и внешкольной воспитательной работе, либо по административно-хозяйственной работе. Данные должности требуют прохождения профессиональной переподготовки в сфере менеджмента, поскольку предполагают принятие серьезных управленческих решений и ответственность за эффективное функционирование одной из ключевых сторон жизнедеятельности образовательного учреждения.

Так, заместитель директора по научно-методической работе курирует целый ряд важнейших направлений, без которых невозможна профессиональная деятельность педагога: аттестация педагогических кадров на высшую и первую квалификационные категории либо на соответствие занимаемой должности (в последнем случае он организует также деятельность и документооборот школьной аттестационной комиссии, являясь ее секретарем); составление документации на представление педагогов за профессиональные заслуги на награждение различными видами ведомственных наград; обеспечение регулярной профессиональной переподготовки и краткосрочных курсов повышения квалификации сотрудников, в том числе получение учителями со средним профессиональным образованием высшего образования, поступление наиболее одаренных работников в педагогическую аспирантуру; обеспечение подготовки и результативного участия учителей и учащихся в олимпиадах, конкурсах, соревнованиях, научно-практических конференциях различного уровня, вплоть до всероссийского и выше.

Заместитель директора по внеклассной и внешкольной воспитательной работе курирует деятельность классных руководителей, педагога-психолога, социальных педагогов, педагога-организатора, школьной службы примирения (медиации), Совета профилактики, обеспечивает взаимосвязь между школой и родителями учащихся, отвечает за проведение воспитательных мероприятий, за работу пришкольного летнего лагеря (при наличии



такового начальник лагеря подчиняется непосредственно заместителю директора по ВВВР, и опосредованно, через него, директору).

Заместитель директора по учебно-воспитательной работе отвечает за составление учебного расписания, распределение почасовой нагрузки педагогов на следующий учебный год и, соответственно, их тарификацию, за своевременную подачу в бухгалтерию данных о больничных листах, формирование основной образовательной программы учреждения, проведение всероссийских проверочных работ, организацию участия обучающихся в государственной итоговой аттестации в форме ОГЭ и ЕГЭ.

Следующей ступенью карьеры в сфере общего образования является должность директора школы. В современной России зафиксированы случаи назначения на должность директора человека, не являющегося членом данного педагогического коллектива, и более того, не имеющего педагогического образования. Такой директор имеет базовое образование в сфере менеджмента и стаж управленческой работы безотносительно к сфере образовательной деятельности. Несмотря на то, что директор является по большей части руководителем, и в весьма незначительной степени педагогом, назначение на эту должность лица, не имеющего педагогического образования, представляется нам принципиально неверным, поскольку эффективный руководитель должен знать изнутри ту среду, которой он руководит, включая мельчайшие нюансы, которым невозможно научиться в процессе обучения в вузе или с помощью изучения методических пособий.

Директор школы планирует и организует образовательный процесс, осуществляет контроль над его ходом и результатами, несет ответственность перед вышестоящими органами за деятельность подведомственного ему учреждения. Являясь представителем интересов общеобразовательной организации как юридического лица, ее руководитель распоряжается денежными средствами школы в пределах своей компетенции, открывает и закрывает банковские счета школы, заключа-

ет договоры с родителями учащихся, с различными коммерческими и некоммерческими организациями, организует работу по подготовке школы к процедуре лицензирования, государственной аккредитации, различным проверкам со стороны контролирующих органов. Он же утверждает правила внутреннего трудового распорядка школы, правила поведения обучающихся, издает локальные акты, в том числе приказы по школе, утверждает учебный план, годовой календарный график и расписание занятий, разрабатывает план финансово-хозяйственной деятельности и обеспечивает его исполнение. Директор принимает на работу новых сотрудников, осуществляет расстановку педагогических кадров, устанавливает должностные оклады, объявляет благодарности и иные формы поощрений, а также накладывает дисциплинарные взыскания, вплоть до увольнения сотрудников в соответствии со статьей 81 Трудового кодекса РФ.

Работа в сфере общего образования невозможна без знания основ психологии личности. Тесную связь психологии как практической науки с профессиональной деятельностью отмечают такие ученые, как Г. В. Гнездилов, Е. Г. Ефремов, И. И. Купцов, Г. М. Шеламова и др. [3; 7; 13; 24]. Н. С. Арефьева выделяет как противоположные психологические приемы, используемые руководителями, доверительные отношения и манипулирование, констатируя, что руководители в бюджетной сфере более нацелены на выстраивание доверительных отношений с коллективом, в то время как для руководителей в коммерции более приемлемы ситуации манипулирования [1, с. 369]. А. Р. Вазиева обращает внимание на роль авторитета в усилении позиций руководителя, отмечая, что именно авторитет резко увеличивает возможности влияния одного человека на другого и на целый коллектив [2, с. 24]. С. В. Давыдова полагает, что опираясь на духовность, руководители и их организации естественным образом учатся ответственности за свои собственные поступки, свою компанию и общество в целом [4, с. 17]. Важную особен-



ность процесса руководства отмечает С. А. Нелюбов: субъект и объект управленческой деятельности являются схожими по степени сложности своей психологической структуры [9, с. 177]. С одной стороны, формальная схожесть должна облегчать взаимодействие начальника и подчиненного, но с другой стороны, сложность и многообразие личностных психологических качеств каждого конкретного человека заставляют искать индивидуальные подходы в процессе профессиональной деятельности.

Применительно к системе общего образования сложность заключается еще и в том, что подавляющее большинство представителей трудовых коллективов здесь – женщины, спецификой взаимодействия которых внутри одной организации зачастую является склонность к конфликтам, интригам, зависти к успехам коллеги. Как отмечает Л. М. Митина, для женщин-руководителей в сфере образования характерны внутривролевые конфликты, а для женщин-подчиненных наибольший вес имеет личностно-ролевой конфликт [8, с. 124]. Однако, несмотря на гендерный состав, для любого коллектива главной психологической проблемой становится приспособление к особенностям личности нового руководителя. М. В. Попкова и А. А. Ларина выделяют четыре типа начальника: мнимый приятель, придирчивый менеджер, тиран, некомпетентный руководитель [11, с. 49–50]. По нашему мнению, все вышеперечисленные типы являются в той или иной степени проявлениями крайностей со стороны руководителя. Оптимальным в данном случае становится сочетание принципиальности и разумной требовательности с человеческим отношением к подчиненным, которое выражается, прежде всего, в том, чтобы видеть в сотрудниках не винтики механизма с полным отсутствием собственного мнения, а творческие личности, способные внести свой значимый вклад в развитие общего дела.

Но если для коллектива при назначении нового руководителя выявлена лишь одна серьезная проблема, то сам руководитель сталкивается в данном случае с целым рядом

психологических проблем, которые ему предстоит преодолеть, используя свой авторитет, коммуникабельность, вежливость или административный вес. Самой простой проблемой является неуверенность молодого руководителя в своих силах, в правильности принимаемых решений, боязнь сделать ответственные шаги по модернизации системы управления подведомственной ему организации. Проблема эта исчерпывается по мере профессионального взросления директора, приобретения опыта и стажа на руководящей работе. Руководитель, не являющийся выходцем из данного коллектива, то есть назначенный на должность «со стороны», попадает в незнакомую среду, где он не знает нюансов взаимоотношений в педагогическом коллективе, не имеет опоры в виде собственной команды, а значит, должен быть готов к значительным временным затратам на адаптацию во вверенном ему общеобразовательном учреждении. Отсутствие контакта с подчиненными может серьезно осложнить управленческую работу на первых порах, даже при отсутствии сопротивления вводимым инновациям, к чему также нужно быть готовым. Иногда в таких случаях директору приходится принимать радикальные меры по планомерной ротации кадров, чтобы добиться эффективного функционирования своей организации.

И напротив, директор, бывший до этого долгое время педагогом в том же учреждении, которым его назначили руководить, должен быть готов к максимально корректному, но быстрому и радикальному пресечению попыток панибратства и фамильярного отношения со стороны тех коллег, с которыми он долгое время поддерживал приятельские отношения, работая в равной с ними должности учителя. В силу специфики российского менталитета, для которого характерно превалирование духовного начала над формалистически-правовым, коллеги-друзья с обидой воспринимают предложение скорректировать свое поведение в отношении руководителя соответственно его нынешней должности. Более того, они ожидают от своего друга различных материальных поощре-



ний в виде наград, премирования, повышения квалификационных категорий, не проявляя при этом должного рвения в приобретении реальных трудовых заслуг, которые могут стать основанием для поощрения.

Еще одной психологической проблемой становится сохранение объективного отношения к представителям коллектива, склонным к неумеренной лести с целью приобрести расположение руководства, а также своевременное различение попыток манипулировать своей деятельностью со стороны теневых лидеров педагогического коллектива, если таковые имеются. Приобретение власти так или иначе вызывает у руководителя потребность в постоянном ощущении собственной значимости, в проявлении со стороны подчиненных уважения, понимания высоты занимаемой должности, выражаемой вербально похвалы. В таких условиях высока вероятность попадания руководителя в психологическую ловушку, расставленную сотрудниками, не обладающими профессиональными талантами и достижениями, но владеющими искусством тонкой непрерывной лести. В результате такой лести становится всегда приятным для руководителя и приобретает возможность исподволь навязывать ему выгодные для себя управленческие решения. Между тем высококвалифицированные, ответственные и являющиеся настоящей опорой коллектива сотрудники, прямые и честные в своих высказываниях по отношению к какой-либо проблеме, и не умеющие при этом льстить, могут оказаться навсегда в стороне от распределения материальных благ, в том числе в виде профессиональных наград.

В случае, если директор выбирает не авторитарный, а демократический стиль управления, ему необходимо постоянно следить, чтобы демократизация отношений не переросла в попустительство и не вызвала нарушений субординации со стороны подчиненных. Поиск корректных способов поддержания субординации в условиях осознанного нежелания руководителя тиранически довлеть над коллективом, незаслуженно обидеть

кого-либо сотрудников, тоже является в определенной степени психологическим искусством. И наконец, немаловажной проблемой становится необходимость постоянного корректного сглаживания конфликтов интересов с учетом психологических особенностей женского коллектива, склонного к ссорам, интригам, взаимным обидам, зачастую беспочвенным с точки зрения логики.

Таким образом, профессиональная деятельность руководителя общеобразовательной организации представляет собой процесс управления коллективом педагогов, обучающихся, а также финансовыми потоками и материально-технической базой вверенного ему учреждения. Карьера его обычно начинается с должности педагога, чей рост осуществляется путем прохождения трех ступеней руководящих должностей: председатель методического объединения учителей-предметников, заместитель директора по одному из направлений деятельности школы (учебно-воспитательная, научно-методическая, внеклассная и внешкольная воспитательная работа). Однако в настоящее время наблюдаются случаи назначения на должность директора школы лиц, не имеющих педагогического образования и стажа работы в общеобразовательном учреждении, чей трудовой стаж длительное время был связан именно с менеджментом организации. Перспективой роста для директора школы может стать назначение на должность начальника отдела, заместителя директора либо директора департамента образования города.

Исследование показало, что наиболее частыми психологическими проблемами руководителя общеобразовательной организации, особенно в начале карьеры на данной должности, являются следующие: преодоление неуверенности в собственных силах и боязни принятия ответственного решения; корректное пресечение попыток панибратства и фамильярного отношения со стороны коллег, с которыми назначенный директор долгое время работал в равной должности педагога; сохранение объективного отношения к представителям коллектива, склонным к неумерен-



ной лести с целью приобрести расположение руководства; своевременное различение попыток манипулировать своей деятельностью со стороны теневых лидеров педагогического коллектива, если таковые имеются; поиск корректных способов поддержания субординации в условиях нежелания обидеть кого-либо из трудового коллектива; сглаживание конфликтов интересов, в том числе чисто субъективных, с учетом психологических особенностей преимущественно женского коллектива.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о необходимости использования методов психологической науки в формировании себя как руководителя, в обеспечении своего карьерного роста и построении конструктивных взаимоотношений с коллективом подчиненных, а также с вышестоящим руководством.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена исследованию психологических аспектов профессиональной деятельности руководителя общеобразовательной организации. Целью данного исследования является изучение специфики психологических аспектов профессиональной деятельности директора школы. В статье охарактеризованы понятие, сущность и особенности профессиональной деятельности руководителя общеобразовательной организации, выявлены основные этапы его профессиональной карьеры, перспективы дальнейшего карьерного роста, проанализированы основные психологические проблемы руководителя общеобразовательной организации в процессе взаимодействия с педагогическим коллективом, определенные на основе системного исследования управленческой деятельности в различных общеобразовательных организациях городов России.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, руководитель, общеобразовательная организация, психологические проблемы, карьерный рост, эффективный менеджмент.

SUMMARY

The article is devoted to psychological aspects of professional activity of the head of the educational organization. The purpose of this

research is the study of psychological aspects of professional activities of the principal. The article describes the concept, essence and features of professional activity of the head of the educational organizations, identified the main stages of his professional career, the prospects of further career growth, analyzed the main psychological problems of the head of the educational organizations in the process of interaction with the teaching staff, determined on the basis of a systematic study of management activities in different educational institutions of cities of Russia.

Key words: professional activities head, educational organization, psychological problems, career growth, effective management.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арефьева Н. С. Связь доверия и манипулятивного стиля общения в профессиональной деятельности руководителей // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 6. – С. 368–369.
2. Вазиева А. Р. Об исследованиях проблемы авторитета // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 2–1. – С. 21–24.
3. Гнездилов Г. В. Актуальные проблемы психологии труда и профессиональной деятельности психолога: монография / Г. В. Гнездилов, А. Б. Курдюмов, Ю. А. Чернавин. – М.: Изд-во Современного гуманитарного ун-та, 2013. – 303 с.
4. Давыдова С. В. Деятельность руководителя в аспекте духовности // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – № 29. – С. 13–19.
5. Кочарова М. В. Профессиональные качества личности как основа профессионализма и эффективности деятельности руководителя // В мире научных открытий. – 2013. – № 11.4 (47). – С. 215–220.
6. Кочешкова Л. О. Оценка профессиональной деятельности руководителя организации социальной сферы // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2014. – № 4 (34). – С. 165–178.
7. Купцов И. И. Психология профессиональной деятельности: курс лекций. – Рязань: Рязанская обл. тип., 2013. – 190 с.

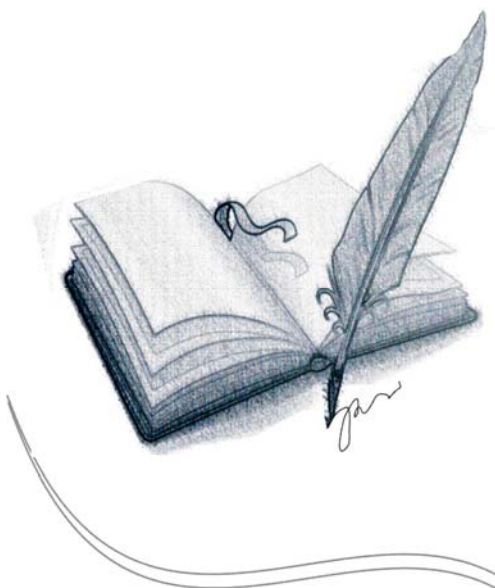


8. Митина Л. М. Ролевые конфликты в профессиональной карьере женщин-учителей и женщин-руководителей в сфере образования / Л. М. Митина [и др.] // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – Т. 26. – № 2. – С. 124–128.
9. Нелюбов С. А. Профессиональная управленческая деятельность руководителя образовательного учреждения: сущность и особенности // Философия образования. – 2012. – № 5 (44). – С. 173–181.
10. Полушкина Т. М. Социология управления: учебное пособие / Т. М. Полушкина, Е. Г. Коваленко, О. Ю. Якимова. – М.: Издательский дом «Академия Естествознания», 2013. – 302 с.
11. Попкова М. В. Секреты эффективного сотрудничества персонала со своим руководством / М. В. Попкова, А. А. Ларина // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2017. – № 3. – С. 49–51.
12. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – URL: [http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_\(проект\).pdf](http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_(проект).pdf) (дата обращения: 01.06.2017 г.).
13. Психология профессиональной деятельности: практикум / под общ. ред. Е. Г. Ефремова. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2016. – 149 с.
14. Резникова О. С. Мероприятия по разработке стратегии управления персоналом // Бюллетень науки и практики. – 2016. – № 2. – С. 51–56.
15. Руденко А. М. Управление персоналом: учебное пособие / А. М. Руденко, В. В. Котлярова. – Ростов на/Д.: ООО «Феникс», 2017. – 414 с.
16. Стерхов А. А. Проблемы управления образованием в православной гимназии // Современное образование: плюсы, минусы и перспективы: материалы VII Международной научно-практической конференции. Саратов, 25 мая 2016 г. – Саратов: Издательство ЦПМ «Академия Бизнеса», 2016. – С. 70–72.
17. Толочек В. А. Динамика актуализации психологических ресурсов субъектом на протяжении профессиональной карьеры / В. А. Толочек, Н. И. Журавлева // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. – № 1. – С. 91–107.
18. Толочек В. А. Темпоральные характеристики профессиональной карьеры (постановка вопроса) // Психология. Экономика. Право. – 2014. – № 2. – С. 6–13.
19. Толочек В. А. Условия социальной среды как ресурсы профессиональной успешности субъектов / В. А. Толочек, Л. В. Винокуров, Н. И. Журавлева // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2015. – № 4. – С. 39–54.
20. Уварина Н. В. Тенденции развития профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2013. – № 1. – С. 43–48.
21. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. – Ростов на/Д.: Легион, 2013. – 208 с.
22. Шарипов С. А. О подготовке профессионально-компетентных управленческих кадров / С. А. Шарипов, М. Г. Нуртдинов // Экономика сельского хозяйства России. – 2016. – № 8. – С. 17–23.
23. Шевелева А. М. Карьерные представления и мотивация у руководителей / А. М. Шевелева, А. И. Иванова // Профессиональные представления. – 2013. – № 1 (5). – С. 183–198.
24. Шеламова Г. М. Основы этики и психологии профессиональной деятельности: учебник. – М.: Академия, 2013. – 175 с.





НАШИ АВТОРЫ



**Андреев
Александр Сергеевич** –
доктор психологических наук, доцент,
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-
педагогический университет»,
г. Севастополь

**Арпентьева
Мариям Равильевна** –
доктор психологических наук, доцент,
Калужский государственный
университет им. К. Э. Циолковского

**Артемьева
Татьяна Васильевна** –
кандидат психологических наук,
Казанский федеральный университет

**Богатырева
Юлия Игоревна** –
доктор педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Тульский
государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого»

**Борисова
Ирина Вадимовна** –
кандидат психологических наук,
ФГБОУ ВО «Брянский
государственный университет имени
академика И. Г. Петровского»

**Быкова
Елена Анатольевна** –
кандидат психологических наук, доцент,
Шадринский государственный
педагогический университет

**Василенко
Анна Юриевна** –
кандидат психологических наук,
Школа педагогики Дальневосточного
федерального университета,
г. Уссурийск

**Гаерилова
Ольга Яковлевна** –
старший преподаватель,



*Московский педагогический
государственный университет*

Ганзин

Игорь Викторович –
доктор медицинских наук,
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-
педагогический университет»,
г. Симферополь

Глузман

Александр Владимирович –
доктор педагогических наук,
профессор,
директор Гуманитарно-
педагогической академии (филиал)
ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте,
главный редактор
журнала «Гуманитарные науки»

Григорьев

Георгий Павлович –
доктор медицинских наук, профессор,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Деревянко

Юлия Петровна –
кандидат психологических наук,
Белгородский государственный
национальный исследовательский
университет

Долганова Вера Васильевна –

кандидат психологических наук,
ГБОУ ВО «Ставропольский
государственный педагогический
институт

Ефимова

Светлана Васильевна –
кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВО
«Великолукская государственная
академия физической культуры
и спорта».

Живаева

Юлия Валерьяновна –
кандидат психологических наук,
ФГБОУ ВО «Красноярский
государственный медицинский
университет
им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого

Кагермазова

Лаура Цраевна –
доктор психологических наук,
профессор,
Кабардино-Балкарский
государственный университет,
г. Нальчик

Ковалева

Ольга Леонидовна –
кандидат биологических наук,
Белгородский государственный
национальный исследовательский
университет

Кяго

Александра Андреевна –
студентка,
ФГБОУ ВО «Великолукская
государственная академия
физической культуры и спорта»

Лебеденко

Ольга Алексеевна –
кандидат философских наук,
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону

Лучинкина

Анжелика Ильинична –
доктор психологических наук,
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-
педагогический университет»,
г. Симферополь

Лучинкина

Ирина Сергеевна –
аспирант,
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»,
г. Симферополь

**Масаева****Зарема Вахаевна –**

кандидат психологических наук,
доцент,
Чеченский государственный
университет, г. Грозный

Микляева**Анастасия Владимировна –**

доктор психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Российский
государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена»

Мухаметзянова**Фарида Шамилевна –**

доктор педагогических наук,
профессор,
ФГБНУ «Институт педагогики,
психологии и социальных проблем»

Овчаренко**Лариса Юрьевна –**

кандидат психологических наук,
доцент,
Московский городской педагогический
университет

Пономарёва**Елена Юрьевна –**

кандидат психологических наук,
профессор,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Северюкова**Татьяна Александровна –**

магистрант,
Белгородский государственный
национальный исследовательский
университет

Старовойтов**Андрей Валериевич –**

кандидат психологических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Соломатова**Вера Вячеславовна –**

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Тульский
государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого»

Стерхов**Алексей Алексеевич –**

аспирант,
Частное общеобразовательное
учреждение гимназия во имя
Святителя Николая Чудотворца
г. Сургута

Стоянова**Екатерина Иннокетьевна –**

кандидат психологических наук,
ФГБОУ ВО «Красноярский
государственный медицинский
университет им. проф. В. Ф. Войно-
Ясенецкого»

Султанова**Ирина Викторовна –**

кандидат психологических наук,
ФГАОУ ВО «Севастопольский
государственный университет»

Трегубова**Татьяна Моисеевна –**

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБНУ «Институт педагогики,
психологии и социальных проблем»

Усатенко**Оксана Николаевна –**

кандидат психологических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Таран**Ирина Ивановна –**

кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Великолукская
государственная академия
физической культуры и спорта»



Черный

Евгений Владимирович –

доктор психологических наук, доцент,

Таврическая академия

ФГАОУ ВО

«КФУ им. В. И. Вернадского»,

г. Симферополь

Шарановская

Юлия Викторовна –

кандидат философских наук,

ФГБОУ ВО

«Тульский государственный

педагогический университет

им. Л. Н. Толстого»

