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**

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Елена Пономарёва (ответственный 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:
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 25. 03. 2016 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 16,0.
Тираж 200 экз. Зак. № 70.

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

© «Гуманитарные науки», 2016

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал

№ 1 (33) / 2016

Главный редактор
Александр ГЛУЗМАН



PRIMUS INTER PARES
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ

Журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируемых 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 № 3 от 09. 03. 2016 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 Manadgement 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

ГЛУЗМАН А. В.

Теория и практика психологического сопровождения образовательной среды……... **8**

ПСИХОЛОГИЯ: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

ГАНЗИН И. В.

Исследование распространенности и типологии фобических расстройств……. **11**

ДЬЯКОВ С. И.

Психосемантическое моделирование субъектной самореализации личности. Методика исследования…….. **19**

ПОНОМАРЕВА Е. Ю.

Особенности профессиональной подготовки практических психологов в контексте современных требований…… **35**

БРУННЕР Е. Ю.

К вопросу о психологии произвольного внимания…… **42**

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

ЛУЧИНКИНА А. И.

Психологический анализ отклонений в процессе интернет-социализации личности…….. **54**

ВАКАРЕВ Е. С.

Индивидуально-типологические различия в параметрах точности психомоторного действия……... **62**

ЛАТЫШЕВА М. А.

Специфика психологических проблем детей, отдыхающих в детских оздоровительных лагерях, и векторы их решения….. **70**

ЕРИНА И. А.

Жизненные стратегии современной студенческой молодежи…….. **76**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ГРИГОРЬЕВ Г. П.

Социально-психологические аспекты инклюзивного образования.. **82**

НЕКРУТ Т. В.

Глубинно-психологическая сущность личностной проблемы у субъекта с ограниченными возможностями здоровья……... **89**

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

БОГАТЫРЕВА Ю. И., ПРИВАЛОВ А.Н.

Информационная безопасность личности: актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения и поддержки школьников……... **99**

ВАСИЛЕНКО И. Ю.

Особенности копинг-поведения студентов с разным профилем латеральной организации……... **106**

БУРА Л. В.

Психологическая служба высшего учебного заведения: проблемы и перспективы……. **110**

ЗЕМЛЯКОВА М. А.

Внеурочное время как психологически комфортная среда для развития личности подростка……. **116**

СВОЯК Е. Е.

Профессиональная компетентность будущих психологов с позиции акмеологического подхода……. **121**

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ – ГЛУБИННЫЙ АСПЕКТ

УСАТЕНКО О. Н.

Феномен жертвенности и его значение для психологической практики……... **125**

ВОЙНОВСКАЯ О. А.

Влияние бессознательных факторов на формирование деструктивных форм индивидуальной религиозности и псевдодуховности…… **131**

БЕКЕТОВА Е. А.

Глубинно-психологическая коррекция как неотъемлемая составляющая достижения акме… **137**

ПСИХОДИАГНОСТИКА И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ЛИЧНОСТИ

СУЛТАНОВА И. В.

Результаты диагностики свойств личности как фактор эмоциональной устойчивости…… **142**

СТАРОВОЙТОВ А. В.

Системно-аналитическая арт-терапия в коррекции последствий психологических травм…….. **148**

РУДАКОВА О. А.

Психологическая диагностика негативных факторов развития личности младшего школьника в период возрастного кризиса…… **157**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

ВЕЛЕШКО Е. Н.

Виртуализация жизненного мира как феномен информационного общества…….. **164**

СТЕРХОВ А. А.

Учитель как субъект психолого-педагогического сопровождения учащихся…….. **169**

НАЗАРЕНКО Н. В.

Образовательная среда вуза как источник формирования корпоративной культуры магистратуры при переходе к многоуровневой системе высшего образования……... **176**

КОВАЛЕВСКАЯ А. А.

Практика психологической коррекции страхов младших школьников…… **185**

НАШИ АВТОРЫ……... **191**

Contents

COLUMN OF CHIEF EDITOR

GLUZMAN A. V.

Theory and Practice of Psychological Support of Educational Environment…….. **8**

PSYCOLOGY: THEORY, EXPERIENCE, PERSPECTIVE

GANZIN I. V.

Study of Prevalence and Typology of Phobic Disorders……... **11**

DYAKOV S. I.

Psychosemantic Modeling of Subjective Self-Organization of Personality. Research Methodology **19**

PONOMAREVA E. Y.

Features of Training of Practical Psychologists in the Context of Modern Requirements……... **35**

BRUNNER E. Y.

To the Issue of the Involuntary Attention…… **42**

NEW TECHNOLOGY IN PRACTICAL PSYCHOLOGY

LUCHINKINA A.I.

Psychological Analysis of Deviations in the Process of Internet-Socialization of Individual…….. **54**

VAKAREV Y. S.

Individual and Typological Differences in the Parameters of the Accuracy of Psychomotor Actions **62**

LATYSHEVA M. A.

The Specificity of Psychological Problems of Children in Summer Camps and Vectors of their Solutions.. **72**

YERINA I. A.

Vital Strategy of Modern Students… **76**

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

GRIGORYEV G. P.

Psychological Aspects of the Inclusive Education…… **82**

NEKRUT T. V.

The Depth-Psychological Essence of Personality Problems of Human with Disabilities…… **89**

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT

BOGATYREVA Y. I., PRIVALOV A. N.

Personal Information Security: Actual Issues on Psychological and Pedagogical Support and Maintenance of Schoolboys…... **99**

VASILENKO I. Y.

Features of Coping Behaviour of Students with a Different Profile of Lateral Organization……. **106**

BURA L. V.

Psychological Service of the University: Problems and Prospects…….. **110**

ZEMLIAKOVA M. A.

Off-Hours as Psychologically Comfortable Environment for the Development of the Adolescent's Personality……... **116**

SVOYAK E. Y.

Professional Competence of Future Psychologists from the point of view of Axiological Approach……... **121**

PSYCHOLOGY OF PERSONALITY – PROFOUND ASPECTS

USATENKO O. N.

Phenomenon of Sacrifice and its Importance for Psychological Practice……. **125**

VOYNOVSKAYA O. A.

Influence of Unconscious Factors on Forming Destructive Forms of Individual Religiosity and Pseudodocument…… **131**

BEKETOVA E. S.

The Depth-Psychological Correction as an Integral Part of Achieving the Acme…….. **137**

PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS AND THERAPY PERSONALITY

SULTANOVA I. V.

Results of Diagnostics of Personality Properties as a Factor of Emotional Sustainability…….. **142**

STAROVOYTOV A. V.

Systemic and Analytical Art-Therapy in the Correction of the Effects of Psychological Trauma…….. **148**

RUDAKOVA O. A.

Psychological Diagnostics of Negative Factors in the Development of the Younger Schoolboy personality in Age Crisis…….. **157**

CURRENT PROBLEMS IN PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL RESEARCH

VELESHKO E. N.

Virtualization of the Life-World as a Phenomenon of the Information Society…… **164**

STERKHOV A. A.

Teacher as a Subject of a Psychological and Pedagogical Support of Students…….. **169**

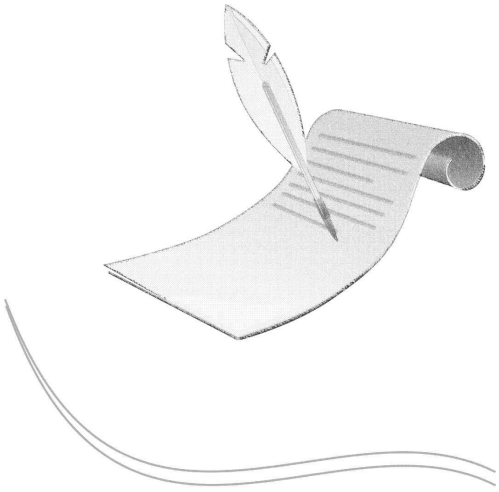
NAZARENKO N. V.

University Educational Environment as a Source of Formation of Master Corporate Culture in the Transition to Multy-Level System of Higher Education…….. **176**

KOVALEVSKAYA A. A.

Practice of Psychological Correction of Fears of Primary Schoolchildren…….. **185**

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



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

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Внедрение инновационной образовательной парадигмы, тенденция к модернизации содержания и технологий современной образовательной среды обуславливают и качественные изменения психолого-педагогического взаимодействия участников образовательного процесса. Образовательная среда, будучи не только условием, но и средством этого процесса, нуждается в психолого-педагогической поддержке и сопровождении, теоретическому и практическому осмыслению чего посвящён данный номер нашего журнала.

Цикл публикаций открывает статья доктора медицинских наук, доцента И. В. Ганзина в рубрике «Психология: теория, опыт, перспективы». Полагаем, что поднятая автором проблема фобических расстройств имеет не только медицинскую, психологическую, но и социальную значимость. В статье представлены убедительные качественные и количественные результаты исследования возрастных и гендерных особенностей различного рода фобий у больных с невротическими состояниями. Оригинальная методика познания субъектной самоорганизации личности путём психосемантического моделирования, подтверждённая многочисленными статистическими данными, представлена в статье кандидата психологических наук, доцента С. И. Дьякова. Статья кандидата психологических наук, профессора Е. Ю. Пономарёвой отличается многоаспектным подходом к актуальнейшей проблеме подготовки практических психологов в вузе, начиная от анализа зарубежного и отечественного опыта и заканчивая достижениями в профессиональной подготовке конкретно-

го образовательного учреждения. Развенчивая мифы и стереотипы о практикующем психологе, автор представляет эффективные пути и способы формирования будущих специалистов, ориентированных на различные сферы деятельности. Несомненно, внимание читателей привлечёт статья кандидата биологических наук, доцента Е. Ю. Бруннера, посвящённая психологии непроизвольного внимания. Автор, применяя технологию интеллект-картирования, выстраивает типологию непроизвольного внимания с учётом объектов-раздражителей, условий, факторов и причин его появления.

В следующей рубрике представлены исследования в области новых технологий в практической психологии. Доктор психологических наук А. И. Лучинкина в статье «Психологический анализ отклонений в процессе интернет-социализации личности», исходя из понимания Интернета как жизненного пространства личности, прослеживает этапы её адаптации в сети, акцентируя внимание на угрозе появления девиантного поведения у её пользователя. Кандидат психологических наук, доцент Е. С. Вакарев на большой группе испытуемых (праворуких, леворуких и амбидекстров) доказывает, что точность психомоторного действия различается у лиц с разным типом межполушарной асимметрии. Кандидат психологических наук, доцент М. А. Латышева убеждает читателя, что на фоне неблагоприятного прогноза на ближайшую перспективу роста численности психологических расстройств у детей России крайне важно использовать все возможности летнего оздоровительного отдыха. Работа практического психолога в этом случае способствует решению прогностических и психокоррекционных задач. Из статьи кандидата психологических наук, доцента И. А. Ериной следует, что новые социокультурные ориентиры современной молодёжи способствуют появлению новых жизненных стратегий, моделей личного будущего.

Актуальной проблеме инклюзивного образования посвящена рубрика «Психологическая поддержка людей с ограниченными возможностями здоровья». Доктор медицинских наук, профессор Г. П. Григорьев исследует социально-психологические аспекты инклюзивного образования, в частности проблемы взаимоотношений, порождаемые совместным обучением студентов здоровых и с ограниченными возможностями здоровья. Рассматривая проблему с точки зрения социальной перцепции, автор говорит о необходимости создания и реализации программы по улучшению отношений здоровых и инвалидов, ссылаясь на опыт вуза, в котором разрабатывается и внедряется система инклюзивного образования. Аспирант Т. В. Некрут, представляя результаты исследования студентов с ограниченными возможностями здоровья, обосновывает необходимость психологической коррекции с целью адаптации и самореализации обучающихся.

Читатель получит много ценной теоретической и прикладной информации из рубрики «Психологическое сопровождение образовательной среды». Доктор педагогических наук, доцент Ю. И. Богатырёва и доктор технических наук, профессор А. Н. Привалов, актуализируя проблему нарастания воздействия на учащихся современного мощного информационного потока, делают акцент на возрастающей угрозе его негативного воздействия на психофизическое здоровье детей, с целью предотвращения которого предлагают методику психолого-педагогического сопровождения информационной безопасности школьников. В статье кандидата психологических наук, доцента И. Ю. Василенко представлены результаты исследования специфики поведения будущих психологов в условиях стресса, что даст возможность разрабатывать индивидуальные копинг-стратегии обучающихся. Интерес читателей, несомненно, привлечёт статья кандидата психологических наук, доцента Л. В. Бура, в которой определены стратегии развития психологической службы вуза вообще и состояние и перспективы функционирования данной службы в соответствии с ФГОС в нашей академии на общем фоне отсутствия единой чёткой стратегии в работе подобных служб в вузах страны. Аспирант

М. А. Землякова рассматривает внеклассную деятельность как среду достижения личностных и метапредметных результатов в подростковом возрасте, когда закладываются жизнеопределяющие факторы формирования личности. В статье аспиранта Е. Е. Свояк определены наиболее важные ориентиры личностного развития студентов-психологов в сфере формирования профессиональной компетентности путём реализации акмеологического подхода в образовательной среде.

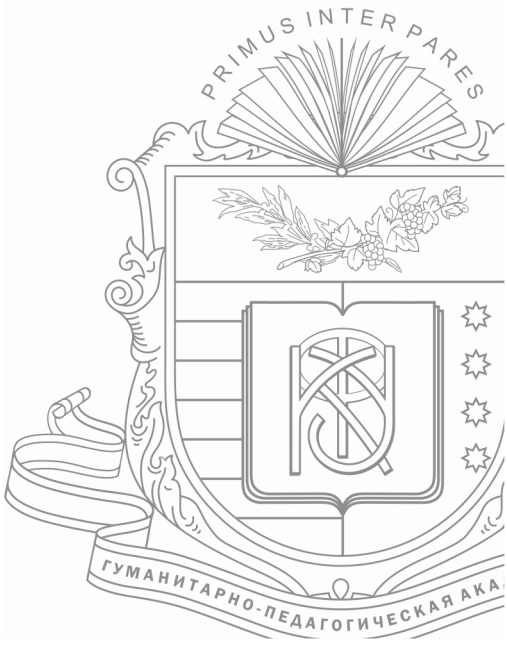
Глубинным аспектам психологии личности посвящены 3 статьи следующей рубрики. Кандидат психологических наук, доцент О. Н. Усатенко исследует глубинно-психологическую обусловленность феномена жертвенности, рассматриваемого сквозь призму терроризма, религиозного фанатизма, аскетизма личности, подтверждая свои наблюдения интерпретацией рисунков участников глубинной психокоррекции. На фоне религиозного возрождения общества актуальным представляется исследование кандидата психологических наук, доцента О. А. Войновской, в котором чётко дифференцированы понятия духовности, религиозности и её деструктивной разновидности – псевдорелигиозности. Молодой исследователь Е. С. Бекетова анализирует возможности глубинной психокоррекции как средства совершенствования личностного роста индивида в свете возможностей акмеологии в познании человека.

Рубрика «Психодиагностика и психокоррекция личности» целиком представлена публикациями нашей академии. Материалы исследования эмоциональной устойчивости студентов-первокурсников в процессе их адаптации к учебной группе и учебной деятельности изложены в статье кандидата психологических наук, доцента В. В. Султановой. Кандидат психологических наук, доцент А. В. Старовойтов описывает модели психологической травмы, которой подвергается человек в современном мире с его кризисными явлениями, и предлагает стратегию коррекции посттравматических состояний при помощи одного из эффективных методов практической психологии и психотерапии – системно-аналитической арт-терапии. Аспирант О. А. Рудакова предлагает модель психологической диагностики личности младшего школьника с целью системного исследования этой группы учащихся в период возрастного кризиса.

Завершает номер рубрика «Актуальные проблемы психолого-педагогических исследований». Кандидат политических наук, доцент Е. Н. Велешко, констатируя факт интенсификации общения в эпоху «всеобщей гаджетизации», исследует влияние виртуального мира, психологических особенностей сетевого взаимодействия на формирование личности ребёнка. При этом особый акцент делается на необходимости развития речи детей как одном из средств их активной социализации. Образным и ярким языком аспирант А. А. Стерхов убеждает читателя в особой миссии современного учителя, особенно в условиях отчуждения поколений в современной семье, как полноправного субъекта психолого-педагогического сопровождения учащихся общеобразовательных учреждений. Кандидат педагогических наук Н. В. Назаренко поднимает актуальную проблему формирования корпоративной культуры как инновационного компонента образовательной среды вуза – особого многофункционального и поливариантного образования, в центре которого находятся личность студента и деятельность преподавателя. Специалистам, работающим с младшими школьниками, будет интересна статья аспиранта А. А. Ковалевской о практике использования изобразительной деятельности в психокоррекционной работе с детьми с целью преодоления их страхов. Автор доказывает, что рисование как средство арт-терапии наиболее эффективно в работе с детьми в возрасте 5 – 12 лет.

Уважаемые читатели! Благодарим Вас за внимание к нашему журналу и приглашаем к сотрудничеству в последующих номерах.





И. В. Ганзин

УДК 159.9.072 — 616.89

ИССЛЕДОВАНИЕ РАСПРОСТРАНЕННОСТИ И ТИПОЛОГИИ ФОБИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ

Клинические особенности современных невротических расстройств определяются полиморфизмом психопатологической симптоматики, преобладанием тревожно-фобических проявлений, высокой коморбидностью с аффективной патологией, склонностью к хронизации и неблагоприятному течению [1, с. 525–554; 2, с. 10–14]. Значительную долю в континууме невротической патологии занимают фобические расстройства как самостоятельные нозологические единицы, так и в качестве вторичных, обусловленных основным психопатологическим синдромом, феноменов [3, с. 70–74; 8, с. 105–112; 9, с. 18–24]. Кроме того, у большинства пациентов с невротическими расстройствами встречаются фобии хронического характера, присутствовавшие преморбидно и декомпенсировавшие при манифестации невроза [4, с. 240; 5, с. 103–126; 6, с. 413–419]. Анализ вышеуказанных факторов важен для понимания психодинамики и феноменологии расстройства, разработки терапевтических стратегий, включая индивидуализированные программы психотерапевтических интервенций и комплекс реабилитационных мероприятий, оценки прогноза [7, с. 36–42; 10, с. 32–84].

Целью исследования является изучение особенностей фобических расстройств в клинике современных невротических состояний.

Задачи исследования: исследовать распространенность фобических расстройств, их нозологических характеристик; изучить клинические особенности различных типологических вариантов фобий, их взаимовлияние и

отражение в клинике и феноменологии болезненных переживаний пациентов.

Материал и методы исследования. В обследование включены 500 больных с диагнозом рубрики F4 МКБ-10, обследованных и наблюдавшихся непосредственно нами в период 2008–2014 гг. Использовалась сплошная выборка пациентов с диагнозом невротического расстройства. Методы исследования включали в себя клинико-эпидемиологический, клинико-статистический, клинико-психопатологический и клинико-феноменологический. Общие характеристики обследованных больных с невротическими расстройствами представлены в Таблице 1.

Результаты исследования. Все 500 пациентов с невротическими расстройствами прицельно исследовались с целью выявления развернутого фобического симптомокомплекса. Все выявленные фобии подразделялись нами на три группы: фобии как нозологические единицы (первичные); фобический синдром вторичный, развитие которого клинически обусловлено другими расстройствами невротического круга; изолированные фобии, присутствующие в приморбиде в компенсированном или субкомпенсированном состоянии.

Для всех групп определялись гендерные соотношения, средний возраст пациентов и средняя длительность фобического расстройства. Указанные характеристики представлены в Таблице 2.

Таблица 1

Общие клинические характеристики обследуемой группы больных с невротическими расстройствами

Диагностическая категория по МКБ-10	Количество больных, чел.,%
Агорафобия (F 40.0)	24 (4,8)
Социальные фобии (F 40.1)	14 (2,8)
Специфические фобии (F 40.2)	6 (1,2)
Тревожно-фобическое расстройство (F 40.8)	57 (11,2)
Паническое расстройство(F 41.0)	38 (7,2)
Генерализованное тревожное расстройство (F 41.1)	118 (23,4)
Тревожно-депрессивное расстройство (F 41.2)	89 (17,8)
Обсессивно-компульсивное расстройство (F 42.0)	14 (2,8)
Конверсивно-диссоциативные расстройства (F 44.0)	21 (4,2)
Соматоформные вегетативные дисфункции (F 45.3)	76 (15,2)
Соматизированное расстройство (F 45.0)	25 (5,0)
Неврастения (F 48.0)	18 (3,6)
Общее количество больных	500 (100)
Женщин	315 (63,0)
Мужчин	185 (37,0)
Средний возраст группы, лет	37,9 ± 6,3
Средняя длительность расстройства, лет	2,8 ± 1,7

Таблица 2

Клинико-эпидемиологические характеристики фобических расстройств

Фобические расстройства (нозологические формы, виды фобий)	**Кол-во больных, чел; %**	**Соотнош. Муж/жен. чел.**	**Средний возраст, лет**	**Средняя длит. рас-ва., лет.**
I. Первичные фобии (нозологические единицы)				
Агорафобия (F40.0) - без панического р-ва - с паническим р-вом	24 (4,8) 7 17	9 / 15		
Нозофобии (в рамках тревожно-фобического расстройства) (F 40.8)	35 (7)	17 / 8		
Социальные фобии (F 40.1)	14 (2,8)	8 / 6		
Специфические фобии (F 40.2): - клаустрофобия - авиафобия	6 (1,2) 2 (0,4) 4 (0,8)	2 / 4		
Всего	**79 (15,8)**	**36 / 43**	**27,3 ± 3,8**	**3,7 ± 0,8**
II. Вторичныефобии				
Агорафобия	125 (25)	48 / 77		
Нозофобии	88 (17,6)	31 / 57		
Социальные фобии	43 (8,6)	19 / 24		
Специфические фобии	85 (17)	39 / 46		
Всего	**212 (42,4)**	**62 / 148**	**38,5 ± 5,7**	**1,9 ± 0,6**
III. Изолированные фобии				
Различные варианты специфических фобий	179 (35,8)	69 / 110	36,8 ± 6,9	18,9 ± 6,4

Среди фобических расстройств как самостоятельные нозологические единицы преобладают нозофобии (35 пациентов, 7 % от общего числа больных с неврозами). Указанные расстройства развивались преимущественно у лиц с преморбидной акцентуацией тревожно-мнительных, психастенических психологических характеристик в связи с перенесенными острыми психогениями (тяжелые соматические болезни и смертельные исходы у родственников и знакомых, сложные конфликтные ситуации в семье и на производстве, аварии и несчастные случаи, где пациенты были свидетелями) и соматогениями (ОРВИ, переносимые соматические заболевания функционального характера с необоснованным объемом и длительностью диагностического процесса, ятрогениями; единичные синкопальные состояния, появившиеся впервые в жизни), неконструктивным восприятием информации, касающейся здоровья и болезни (сообщения СМИ, посещение лекций, обращение к представителям нетрадиционной медицины). Манифестировал развернутый фобический симптомокомплекс, к которому присоединились тревожные расстройства. Представляем варианты нозофобий в исследуемой группе:

– кардиофобия – 8 больных;
– инсультофобия – 7;
– канцерофобия – 5;
– спидофобия – 5;
– страх заболевания сахарным диабетом – 2;
– страх заражения венерическими заболеваниями – 1;
– страх заражения инфекционными болезнями – 1;
– страх заболеть гриппом (фебриофобия) – 1.

Соотношение мужчины / женщины в данной группе составляет 17 : 18 (примерно поровну). Длительность расстройства самая короткая в группе (от 4 недель до 3 месяцев), что обусловлено спецификой расстройства и активным поиском пациентами медицинской помощи.

На втором месте по количеству пациентов – агорафобия (24 больных, 4,8 %). У 7 пациентов расстройство протекало без панических атак, течение характеризовалось наличием длительных ремиссий при незначительной тяжести и легким дезадаптирующим характером, что определило значительную длительность заболевания на момент госпитализации (от 2,5 до 15 лет). Следует особо подчеркнуть, что все 79 больных группы первичных фобий госпитализировались впервые в жизни. У остальных 17 больных агорафобия сопровождалась паническим расстройством, что обусловливало более выраженную тяжесть расстройства и, соответственно, меньшую длительность болезни до госпитализации (от 2,5 месяцев до 3 лет). Среди пациентов подгруппы преобладают женщины (61,7 %). Клинико-феноменологические и психодинамические характеристики больных с агорафобией детально рассмотрены нами в предшествующей работе [7, с. 36–42].

Следующая подгруппа – пациенты с социальными фобиями (14 больных, 2,8 %). Для 3 пациентов было характерно наличие в структуре фобического расстройства моносимптома – страх публичных выступлений. У остальных 11 больных отмечались (в большей или меньшей степени выраженности) все нижеприведенные ситуации: страх общения с незнакомыми людьми; страх знакомства, в первую очередь, с представителями противоположного пола; сложности в общении по телефону; страх общения с особами, стоящими на более высокой ступени социальной иерархии; страх принимать пищу и отправлять физиологические потребности в общественных местах; страх потери контроля над сфинктерами вне дома. У большинства пациентов расстройства манифестировало в позднем пубертате, что определило молодой средний возраст группы (25,5 ± 3,7 лет) и значительную длительность расстройства (от 3,5 до 12 лет). Несмотря на значительную дезадаптирующую роль фобического расстройства, пациенты крайне редко и с большими сложностями обращаются за помощью, что также является одним из компонентов фобического симптомокомплекса (ятрофобия, фармакофобия). В гендерном плане отмечается незначительное (8 : 6) преобладание мужчин.

В последней подгруппе данной группы – специфические фобии – всего 6 пациентов (1,2 %) (клаустрофобия и авиафобия). Больные с данными расстройствами крайне редко обращаются за помощью (даже амбулаторной). Это обусловлено двумя обстоятельствами. Во-первых, выраженным компенсаторным поведением пациентов, направленным на маскирование избегания ситуаций и объектов, связанных со страхами, ритуализацией, что позволяет уменьшать дезадаптирующее влияние болезни. Во-вторых, сохраняющейся стигматизацией получения психиатрической (психологической) помощи, недостаточно развитой инфраструктурой последней и низкой информированностью населения по данным вопросам.

Во второй группе – вторичных фобий, все расстройства обусловлены другой невротической патологией (генерализованное тревожное расстройство – 74 больных, паническое расстройство – 19, тревожно-депрессивное – 33, обсессивно-компульсивное – 18, соматоформные вегетативные дисфункции –

43, соматизированные расстройства – 9, конверсивно-диссоциативные расстройства – 12, неврастения – 4). И, хотя, в группе зарегистрирован 321 случай различных фобий, всего больных в группе – 212 (42,4 % от всех больных; из них 148 женщин и 64 мужчин – у 41 пациента (8,2%)) отмечалось две и более фобий. 165 больных госпитализированы впервые в жизни, 47 – повторно (из них 19 – более двух раз). Средний возраст группы (38,5 ± 5,7 г.) существенно выше, чем в первой группе, средняя продолжительность заболевания (19,6 ± 0,6 г.) примерно в два раза меньше, что подчеркивает более тяжелый, дезадаптирующий характер расстройств, протекающих с клиническим полиморфизмом, развернутыми фобическими проявлениями.

Преобладающим вариантом фобий в данной группе является агорафобия – 125 пациентов (25 % от всех больных). Развернутый агорафобический синдром развивается в ближайшее время (2–4 недели) и сопровождает все панические расстройства. В той или иной степени выраженности агорафобия развивается при большинстве генерализованных тревожных расстройств, формируясь в среднем на 2–3 месяце заболевания, либо ранее, при наличии тяжелого расстройства, либо вследствие перенесенной тяжелой панической атаки. Еще одним расстройством, при котором нередко развивается агорафобическая симптоматика, является соматоформная вегетативная дисфункция сердечнососудистой системы.

Согласно нашим наблюдениям, развернутый агорафобический синдром включает широкий спектр симптоматики, условно подразделяемый на две группы: первая – облигатная, присутствующая у всех больных; вторая – дополнительная – отмечается в выраженной форме у 35–40 % пациентов, у остальных выявляется в качестве незначительных включений, но в то же время, по клинической феноменологии и психодинамике, безусловно связана с агорафобическими переживаниями. Первая группа включает страх выходить из дома без сопровождения; страх мест скопления людей, толпы, очередей; страх больших открытых пространств; страх перемещения в транспорте (за исключением такси, где возможен больший контроль над ситуацией); страх далеких поездок, в особенности, в направлении от мест, где можно получить медицинскую помощь; страх оставаться дома одному. Вторая группа симптомов: страх замкнутых пространств, по причине чего пациенты не пользуются лифтом, не закрывают двери в своих комнатах, а также при пользовании ванной и туалетом; страх передвижения по мостам, лестничным клеткам, боязнь высоты; страх воды и захлебнуться, по причине чего больные ограничивают и ритуализируют гигиенические процедуры; страх поломки средств связи в случае приступа (вызов близких и медицинской помощи); страх забыть или потерять медикаменты «помогающие» при приступе; страх, что с близкими (выполняющими роль «поводыря») может что-либо случиться. Все вышеперечисленные симптомы феноменологически обусловлены желанием больных максимально контролировать ситуацию, обезопасить себя на случай приступа, минимизировать его последствия как медицинские (скорейшее получение помощи), так и социально-психологические (избежать дискредитации, насмешек, маскировать проявления болезни). У большинства пациентов с длительным (более 1,5–2-х лет) течением невротического расстройства агорафобия становится доминирующей в структуре психопатологических переживаний и определяет поведение.

Второе место по распространенности среди вторичных фобий занимают нозофобии (88 больных, 17,6 %). Они развиваются параллельно с основным психопатологическим синдромом, обусловлены клиническим полиморфизмом функциональной патологии, длительным процессом диагностики и терапии у врачей-интернистов, ятрогениями, наличием пароксизмальных расстройств в дебюте болезни (панические атаки, вегетативные кризы, выраженный алгический синдром, синкопальные состояния). Наиболее часто нозофобии развиваются в клинике соматоформных вегетативных дисфункций, со-

матизированных и генерализованных тревожных расстройств. Наличие нозофобии ведет к соматизации внутренней картины болезни, вторичным ипохондрическим переживаниям, что ухудшает прогноз и затрудняет осуществление терапевтически-реабилитационных мероприятий.

Представляем варианты нозофобий в данной группе (с учетом обстоятельства, что у ряда пациентов (29) одновременно отмечалось две и более фобий):

– патофобия (страх болезней вообще) – 11 больных;

– дементофобия (страх безумия и тяжелых психических расстройств) – 13;

– кардиофобия - 57;

– инсультофобия – 33;

– канцерофобия – 8;

– диабетофобия – 4;

– страх системных заболеваний соединительной ткани – 4;

– страх инфекционных заболеваний (в том числе гриппа и его осложнений) – 5;

– спидофобия – 2.

Социальные фобии в данной группе носили неразвернутый характер, отражали дезадаптирующее влияние невротического расстройства и встречались преимущественно у больных с агорафобией (35 больных) и при длительном (более 5 лет) течении болезненного процесса (8 больных). В сравнении с группой социальных фобий как самостоятельных нозологических единиц, в данной группе фобии характеризовались лучшей курабельностью и достаточно быстро купировались по мере редукции основной психопатологии в ходе комплексной терапевтическо-реабилитационной работы, включающей специализированный комплекс психотерапевтических интервенций (рациональная, суггестивная, когнитивно-поведенческая терапия, элементы психоаналитической психотерапии).

Специфические фобии отмечались в 85 случаях (17%), характеризовались кратковременностью, частой сменой вида страха, неустойчивым, непостоянным характером последнего, быстрым регрессом симптоматики по мере эффективного купирования основных психопатологических расстройств фармакотерапией и формированием реалистических представлений о болезни и прогнозе в процессе психотерапии. Данный вид фобий развивается у пациентов с психастеническим преморбидом, чаще при генерализованных тревожных, обсессивно-компульсивных, паническом и конверсивно-диссоциативных расстройствах. Представляем варианты фобий в данной подгруппе:

– страх ночи (nyctophobia) – 5 случаев;

– страх темноты (scotophobia) – 3;

– страх грома и молнии (brontophobia) – 1;

– страх яркого света (photoaugliaphobia) – 1;

– страх громкого шума (ligyrophobia) – 1;

– страх солнца (geliophobia) – 1;

– страх воды (hydrophobia) -2;

– страх несчастного случая (dystychiphobia) – 5;

– страх радиации (radiophobia) – 1;

– страх быть загипнотизированным (hypnophobia) – 2;

– страх боли (algiophobia) – 2;

– страх снов (oneirophobia) – 2;

– страх пчел (apiphobia) – 1;

– страх птиц (ornitophobia) – 2;

– страх насекомых (akarophobia) – 2;

– страх паразитов (parasitophobia) – 1;

– страх червей (scoleciphobia) – 1;

– страх компьютеров (cyberophobia) – 1;

– страх телефонов (telephonophobia) – 2;

– страх воров (scelerophobia) – 2;

– страх вести машину (amaxophobia) – 5;

– страх пересекать улицу (agiorophobia) – 9;

– страх перелетов (aviophobia) – 4;

– страх пить (dipsophobia) – 3;

– страх есть, глотать (phagophobia) – 3;

– страх заниматься сексом (coitophobia) – 8;

– страх смерти (thanatophopia) – 8;

– страх быть похороненным заживо (taphephobia) – 3;

– страх смены сексуальной самоидентификации – 2;

– страх смены вероисповедания – 2;

– страх чисел (numerophobia, главным образом, числа 13 – triskadekaphobia) – 2;

– страх больниц (nosocomephobia) – 3;

Хотелось бы особенно подчеркнуть, что среди всех обследованных больных с невротическими расстройствами, у 291 пациента (58,2 %) в клинической картине регистрировался развернутый фобический симптомокомплекс.

Третья группа – изолированных фобий, представленная 179 пациентами (35,8 %), у которых преморбидно, при тщательном целенаправленном расспросе выявлена специфическая фобия с длительной историей (средняя продолжительность – 18,9 ± 6,4 года). Фобии манифестировали в детском или подростковом возрасте, чаще свойственны тревожным, психастеническим личностям, в подавляющем числе (123 случая – 68,7 % от подгруппы) объясняются (рационализируются) перенесенными острыми психогениями. Расстройства носили легкий характер, ремитирующее течение, что позволяло пациентам сохранять высокую адаптивность и в большинстве случаев расценивать фобические феномены не в качестве патологии, а как личностно-индивидуальные особенности. При развитии невротического расстройства только в 11 случаях (6,1 % от подгруппы), фобии трансформировались в ведущий психопатологический синдром: 8 пациентов со страхом оказаться в толпе (ochlocphobia) путешествовать (hodophobia) – агорафобия; 2-авиафобия; 1-клаустрофобия. В остальных случаях отмечалось, разной степени выраженности, усиление фобической симптоматики, однако, они играли роль второго плана, не внося существенного изменения в картину психопатологических переживаний больных. В то же время де- (суб-) компенсация специфических фобий находила свое отражение в ряде поведенческих аспектов больных, что затрудняло полную ресоциализацию и реадаптацию, а, следовательно, этот фактор необходимо учитывать в разработке комплексных реабилитационных программ. Средний возраст группы (36,8±6,9) приближается к таковому всей группы невротических расстройств, в гендерном отношении преобладают женщины (61,6 %). Интересно также отметить, что все 179 случаев преморбидных фобий отмечались только в группах первичных и вторичных фобий (всего 291 пациент) и не регистрировались при другой невротической патологии.

Представляем наиболее часто встречающиеся варианты изолированных фобий:

– страх замкнутого пространства (claustrophobia) – 19 больных;

– темноты (scotophobia) – 12;

– несчастного случая (dystychiphobia) – 11;

– оказаться в толпе (ochlophobia) – 12;

– путешествовать (nodophobia) – 10;

– обморока (asthenophobia) – 12;

– инфекционных заболеваний (molyzmophobia) – 8;

– мышей (musophobia) – 6;

– насекомых (acarophobia) – 5;

– змей (ophideophobia) – 5;

– пауков (arachnophobia) – 5;

– высоты (aerocrophobia) – 5;

– перелетов (aviaphobia) – 8;

– смерти (thanatophobia) – 8;

– трупов (necrophobia) – 8;

– острых предметов (aichmophobia) – 5;

– морей и океанов (thalassophobia) – 6;

– боли (alginophobia) – 5;

– клоунов (coulrophobia) – 4;

– стоматологов (dentophobia) – 7.

Остальные 22 случая представляют собой другие виды фобий в единичных вариантах.

Выводы. 1. Фобические расстройства занимают значительную часть среди современных невротических состояний (выявлены в 58,2 %) и вносят существенный вклад в формирование психопатологических переживаний. 15,8 % (79 больных) расстройств представлены фобиями как самостоятельными нозологическими единицами, 42,4 % (212 больных) развитие фобических синдромов клинически и феноменологически обусловлено другими ведущими психопатологическими расстройствами.

2. В группе первичных фобий преобладают пациенты с нозофобиями (7 %), развивающимися в рамках тревожно-фобических

расстройств, и агорафобией (4,8 %). Нозофобия развивается у лиц с преморбидной акцентуацией тревожных, психастенических личностных характеристиках на фоне психо- и соматогений. Преобладают кардиофобия и инсультофобия .

3. В группе вторичных фобий преобладают агорафобия (25 % от всех исследованных больных) и нозофобии (17,6 %). Развернутый агорафобический синдром формируется в первые недели панического расстройства в первые месяцы генерализованного тревожного и соматоформных вегетативных дисфункций сердечнососудистой системы. Нозофобии развиваются на фоне невротических расстройств, протекающих с клиническим полиморфизмом, соматизацией, наличием различных пароксизмальных проявлений. Преобладают кардиофобия, инсультофобия, дементофобия и патофобия. Социальные фобии в данной группе отражают дезадаптирующий характер невротического расстройства по мере его длительного течения и легко редуцируются по мере терапии. Специфические фобии в данной группе довольно распространены (17 %), носят кратковременный, неустойчивый характер, со сменой вида фобии, психодинамически связаны с основным расстройством.

4. Изолированные фобии представлены широко (35,8 %), выявлялись преморбидно, характеризуются значительной длительностью (18,9 ± 6,4 лет), суб-декомпенсировались при развитии невротического расстройства, в ряде случаев трансформируясь в ведущий психопатологический синдром (6,1 %), отражаясь в ряде поведенческих аспектов пациента, затрудняя терапевтически-реабилитационный процесс.

5. Полученные данные требуют учета в диагностическом и лечебно-реабилитационном процессе – тщательного и всестороннего скрининга фобической симптоматики, прогнозирования и ранней терапии вторичных фобий, разработки комплексных программ психотерапевтических интервенций в зависимости от вида и этапа клинической динамики фобического расстройства.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты клинико-эпидемиологического, клинико-психопатологического и клинико-феноменологического исследований фобических расстройств в общей массе невротической патологии. Представлена клиническая типология фобических расстройств в трех основных группах: фобии как отдельные нозологические единицы (первичные); вторичный фобический синдром, обусловленный другими невротическими расстройствами и изолированные фобии, присутствовавшие в преморбидном состоянии пациентов, как «привычные переживания». В группе первичных фобий преобладают нозофобии и агорафобия. Указанные варианты фобических расстройств выражены и во второй группе, являясь результатом клинической динамики прогрессирующих невротических расстройств с полиморфной симптоматикой, выраженным тревожным синдромом. Изолированные фобии декомпенсируют при манифестации невротического расстройства, вносят свой вклад в поведение больных и их социальную адаптацию и коммуникативные стратегии, что должно учитываться в программе реабилитации. Обращает на себя внимание высокая распространенность различных вариантов фобий в клинике невротических расстройств (58,2 %). Указанные данные имеют значение для усовершенствования диагностического процесса, разработки терапевтически-реабилитационных мероприятий.

Ключевые слова: фобические расстройства, невротические расстройства, эпидемиология, типология, клинические характеристики.

SUMMARY

The article presents the results of clinic-epidemiological, clinic-psychopathological and clinic-phenomenological investigations of phobic disorders as a part of disorders of neurotic register. The clinic typology was divided in three groups: phobias as certain clinical units (primary), secondary phobic syndrome caused by other neurotic disorders and isolated phobias, which have appeared in preclinical status as «habitual feelings».

Nosophobia and agoraphobia prevail in group of primary phobias. These variants of disorders appear in second group as a result of progressing neurotic disorders with polymorph symptoms, acute anxious syndrome. Isolated phobias unbalance when neurotic disorders starts. Its influence behavior of patients by changing social adaptation and communicative strategy so it should be accounted during rehabilitation programs. Conspicuous is the wide spread of phobias among neurotic disorders (58,2%). The data is extremely important for improving diagnostic process and developing therapy rehabilitation.

Key words: phobic disorders, neurotic disorders, epidemiology, typology, clinical characteristics.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психиатрия. Национальное руководство / Главные редакторы: Т. Б. Дмитриева, В.Н. Краснов, Н.Г. Незнамов, В.Я. Семке, А.С. Тиганов. – М.: Изд. группа «ГЭОТАР-медиа», 2009. – С. 525–554.

2. Протокол ведения больных с невротическими, связанными со стрессом и соматоформными расстройствами. Национальный стандарт Российской Федерации. – М.: Стандартинформ, 2008. – С. 10–14.

3. Марута Н. А., Данилова М.В. Психопатологические особенности фобий различного генеза // Архивпсихиатрии. – Т. 10. – № 2 (37). – С. 70–74.

4. Ковпак Д. В. Как избавиться от депрессии и страха. Практическое руководство психотерапевта. – М.: Наука и Техника, 2007. – 240 с.

5. Джекобсон Д.Л., Джекобсон А.М. Секреты психиатрии. – М.: «Медпресс-информ», 2005. – С. 103–126.

6. Жмуров В.А. Психические нарушения. – М.: «Медпресс-информ», 2008. – С. 413–419.

7. Ганзин И. В. Агорафобия: клинико-феноменологические и психоаналитические аспекты // Украинский вестник психоневрологии. – Т. 14. – Вып. 3 (48). – 2006. – С. 36–42.

8. Goisman R.M. eta1 Simple phobia as a comorbid anxiety disorders // Depres Anxiety. – 7 (3). 1998. – P. 105–112

9. Jefferson J.W. Social phobia: A pharmacologic treatment overview. J.Clin.Psych. 56. – 1997. – P. 18–24.

10. Beck A. T., Greenberg R. L. Anxiety disorders and phobias: a cognitive perspective. N–Y, “Basic book Inc”, 1985. – P. 32–84.

С. И. Дьяков

УДК 159.9.018

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ. МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В настоящее время в психологической науке все большее число исследователей ориентировано на изучение субъектной сферы человека в аспекте оптимизации его поведения и жизнедеятельности, в том числе и социальных отношений, в которых он выступает как личность [2; 8; 11]. В понятие субъекта вкладывается свойство самодетерминированной активности, самостоятельности и свободы воли [6; 7]. Данные характеристики раскрывают феноменологические экзистенциально-гуманистические принципы понимания человека в психологии и философии. Проблема самоактуализации состоит в том, способен ли человек как субъект сделать свой выбор, принять решение и сформировать намерение, чтобы преодолеть в себе определенную

зависимость (конформность) и слабость (импульсивность, реактивность). Человек живет в типичной среде, и постоянство условий жизни определяет типичность опыта адаптации и социокультурной идентификации, а, следовательно, типичность образа жизни и свойств личности. Таким образом, человек как личность самоорганизовывается в процессе своего познания и определения значений и смыслов вещей в поле жизни. Отсюда следует, что гипотезой исследования является суждение о том, что личность как субъект в своей психосемантической (когнитивной (понимание) и аксиологической (ценностно-смысловой)) самоорганизации ориентирована определенными социокультурными эталонами.

Принципиальным, с нашей точки зрения, в изучении субъектности личности является психосемантический подход. В экспериментальной психосемантике осуществляется реконструкция систем значений и атрибуций стимулов, допускающих интерпретацию на языке значений (Ч. Осгуд, А. Г. Шмелев, В. Ф. Петренко и др.). Психосемантика направлена на моделирование сознания личности, однако «при позиционной четкости проблемы конструктивного ее решения пока не предложено» [1, с. 10]. Вместе с тем не представлены еще психосемантические модели субъектной самоорганизации личности.

В соответствии с тезисом Дж. Келли [13], каждый человек является исследователем. Опыт человека-исследователя включает семантические конструкты, складывающиеся в алгоритмы и структуры понимания и осмысления им людей, вещей и идей бытия. Персональная семантическая модель мира и себя в нем, а также смысла жизни и самореализации − есть его собственная *когнитивно-мотивационно-ценностная модель психической самоорганизации*. Что касается вербальной системы репрезентации опыта жизни, субъект сам выбирает из многообразия качеств личностно значимые характеристики интерпретации, строя свою систему понимания идей и вещей в соответствии с их свойствами и ценностью. Эти характеристики выступают в его сознании как система понятий, с помощью которых он может охарактеризовать себя как личность. «Сознание отображает себя в слове, как солнце в малой капле воды. Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания», − писал Л. С. Выготский [3, с. 318]. В свою очередь, отношения образуют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами действительности [9]. Поэтому исследование субъектности личности лучше всего поддается изучению в психолингвистической (Р. Кеттел, Г. Олпорт и др.) и психосемантической (Е. Ю. Артемьева, Дж. Келли, Ч. Осгуд, А. Г. Шмелев, В. Ф. Петренко и др. [1; 10; 12; 13]) методологической парадигме.

В плане разработки технологии исследования субъектности нами предложен ряд психосемантических моделей и методик [4; 5; 6; 7]. Целью данной работы является психосемантическое моделирование субъектной самоорганизации личности («ПСМССЛ») на основе разработанных оригинальных моделей и техник [4; 5; 6; 7]. В статье представлена методика «ПСМССЛ», с помощью которой получены характеристики различных типов субъектности [6; 7]. Методика построена по принципу семантического дифференциала Ч. Осгуда и включает 66 биполярных шкал-конструктов, полученных с помощью техники «репертуарных решеток» Дж. Келли [4; 5; 6; 7; 13]. 43 конструкта отражают субъектные качества (помечены звездочкой) и 23 − фоновые (табл. 1). Исследование проведено на выборке студентов 3−5 курсов г. Севастополя (168 чел.): филиалов МГУ и Саратовского ГСЭУ, а также Крымского гуманитарного университета (г. Ялта). Для обработки результатов исследования использована описательная статистика и факторный анализ (метод главных компонент с вращением варимакс с нормализацией Кайзера).

Ниже дана инструкция и задания к методике «ПСМССЛ».

Инструкция. Вам представлены в таблице шкалы семантических конструктов, определяющих характеристики личности. Это шкалы свойств и качеств личности, и они полярные, то есть имеют противоположные

стороны (например, № 1: один полюс «Целенаправленность», противоположный − «Разболтанность»). Семантические конструкты − это значения качеств, с помощью которых мы оцениваем и характеризуем себя или кого-либо другого. Вам необходимо выполнить следующие задания.

1. Прочтите наименования всех представленных вам шкал семантических конструктов и отметьте в графе 1 «птичкой» 20 из них, определяющих качества, которые у вас наиболее выражены − это ваша самооценка себя в реальности («*Я-реальное*») («Яр»). Обозначьте первую графу в вашей таблице «Яр» и проранжируйте отмеченные вами конструкты, в аспекте самооценки «Яр», то есть представления о себе в реальности. Какое качество (конструкт) у вас наиболее выражено? Его обозначьте рангом 1, далее – какое на 2-м месте, на 3-м и т. д. Одновременно оценивайте себя в реальном аспекте по ранжируемым конструктам, в соответствии с показанной вверху шкалой, от 1 до 7 баллов. То есть, если вам свойственно качество в выбранном конструкте, которое занимает левую позицию (полюс) шкалы (конструкта), то вы оцениваете его баллами от 1 до 3 (единица − максимальная оценка), если правую позицию − от 5 до 7 (семерка − максимальная оценка). 4 балла − это среднее положение на шкале конструкта, средняя оценка. Например, у вас наиболее выражено качество (конструкт) № 59 «Упрямство − Покладистость». Вы обозначаете его рангом 1 и через дробь ставите оценку себе по этому качеству, к примеру, 1 / 2, т. е. вы упрямы.

2. Смоделировать, используя снова 66 конструктов качеств, такой тип личности, как «*нонконформист*» (НК) (понятие НК раскрыто на бланке). В графе 2 снова выделите 20 основных конструктов качеств, которые, по вашему мнению, свойственны такой личности, и проранжируйте их, а также оцените. Пожалуйста, прикройте первую графу, чтобы не ориентироваться на ваши предыдущие результаты.

3. Снова смоделируйте, используя 66 конструктов качеств, другой тип личности − *самоактуализированная* личность (СА) (понятие СА раскрыто на бланке). В графе 3 снова выделите 20 основных конструктов качеств, которые, по вашему мнению, свойственны такой личности, и проранжируйте их, а также оцените. Пожалуйста, прикройте первую и вторую графы, чтобы не ориентироваться на ваши предыдущие результаты.

4. Еще раз оцените себя, используя 66 конструктов качеств, но уже в идеальном аспекте, то есть в представлении о том, каким вы хотите стать − это ваше «*Я-идеальное*» в самооценке. В графе 4 снова выделите 20 основных конструктов качеств, которые, по вашему мнению, свойственны такой личности, и проранжируйте их, а также оцените. Пожалуйста, прикройте предыдущие графы, чтобы не ориентироваться на ваши предыдущие результаты.

В таблице 1 даны шкалы семантических конструктов «ПСМССЛ».

Анализ результатов. В первом задании по результатам ранжирования семантических конструктов, определяющих характеристики личности, в аспекте самооценки «Я-реального» представления о себе получены следующие данные описательной статистики. Высшие ранги относятся к шкалам конструктов № 2 «Эмоциональность − Сдержанность чувств» (23 выбора), № 9 «Спокойный, уравновешенный − Вспыльчивость, беспокойность, нервность» (19), № 19 «Чувство юмора − Отсутствие чувства юмора» (18), № 23 «Верность, надежность, преданность, хороший друг − Предательство, ненадежность, легкомысленность» (18), № 28 «Стремление быть красивым, желание нравиться − Неряшливость, безобразность» (18), № 17 «Любовь к прекрасному − Отсутствие чувства прекрасного» (16).

Данные показатели говорят об акцентировании в смысловом аспекте респондентов, в самооценке образа «Я-реального», выбранных семантических характеристик личности. Приоритетное значение получил конструкт № 28 «Стремление быть красивым, желание нравиться − Неряшливость, безобразность» (при количестве 18 выборов),

Таблица 1

Шкала семантических конструктов «ПСМССЛ»

Психосемантическое моделирование						
		Оценка: 1_____2_____3_____4_____5_____6_____7				
	1*	Целенаправленность	Разболтанность			
	2	Эмоциональность	Сдержанность чувств			
	3*	Интеллектуальность, эрудированность	Посредственность, низкий интеллект			
	4	Благополучие в личной жизни	Неблагополучие			
	5*	Умные, имеют острый ум	Дураки, тупые			
	6*	Независимость	Конформность, подчиненность			
	7	Азартные	Неазартные			
	8*	Сила характера, воли, стойкость, твердость	Бесхарактерность слабая личность			
	9	Спокойный, уравновешенный	Вспыльчивость, беспокойность, нервность			
	10*	Активность	Пассивность			
	11*	Начитанность	Мало читают			
	12*	Собранность	Несобранность			
	13	Духовность, ценности духовные	Материальные ценности,			
	14*	Авторитетный, уважаемый	Неавторитетный, неуважаемый			
	15	Любвеобильные, сексуальные	Безразличие, незаинтересованные сексуально			
	16*	Любознательность, интересуются новым	Не интересуются ни чем новым			
	17	Любовь к прекрасному	Отсутствие чувства прекрасного			
	18*	Рассудительность, реализм, практичность, прагматизм	Непрактичность, идеализм, романтики, фантазеры			
	19	Чувство юмора	Отсутствие чувства юмора			
	20	Являются положительным идеалом	Являются антиподом идеала			
	21*	Лидер, организатор	Не способный организовать, склонный подчиняться			
	22	Развитая интуиция	Неразвитая интуиция			
	23*	Верность, надежность, преданность, хороший друг	Предательство, ненадежность, легкомысленность			
	24	Раскованные, свободные в общении	Скованные, нерешительные, стыдливые, застенчивые			
	25*	Профессионализм, знает свое дело, специалист, мастер	Дилетантство, некомпетентность			
	26*	Творческий ум	Формалисты			
	27*	Хозяйственный	Бесхозяйственный			
	28*	Стремление быть красивым, желание нравиться	Неряшливость, безобразность			
	29	Взаимопомощь, дружелюбие	Недружелюбность, неприветливость			
	30*	Самоорганизованность	Неорганизованность			

Продолжение таблицы 1

	31*	Умеет интересно проводить время	Не умеет проводить время			
	32*	Жизнерадостность, оптимизм	Пессимизм			
	33*	Яркая личность, неординарная	«Серая», невзрачная			
	34*	Пунктуальность, не любит пустые разговоры	Тратят время зря			
	35*	Работоспособные, деловитые	Апатичные, несобранные			
	36	Красивые внешне, симпатичные, обворожительные	Некрасивые			
	37*	Умеют зарабатывать деньги	Не способные зарабатывать			
	38*	Бережливость	Расточительность			
	39*	Справедливость, честность	Нечестность			
	40	Воспитанность	Невоспитанность			
	41	Заботливые	Безразличные			
	42*	Строгость, требовательность	Мягкость, лояльность			
	43*	Самоуверенность	Неуверенность			
	44	Откровенность, открытость, правдивость	Лицемерие, скрытность, хитрость, ханжество			
	45*	Тщеславие, важничанье, высокомерие, нетерпимость	Простота, терпимость к другим			
	46	Нежность, мягкость	Грубость, агрессивность			
	47*	Предприимчивость, инициативность	Безынициативность			
	48*	Гибкость поведения	Консервативность			
	49*	Стремление овладеть профессией	Надеются на помощь			
	50	Умение общаться, общительность	Неумение общаться, замкнутые			
	51*	Саморазвитие, совершенствование способностей, знаний	Отсутствие стремления развиваться			
	52	Располагает к себе	Трудно ему открыться			
	53*	Умение вызывать интерес, привлечь внимание	Неумение заинтересовать			
	54*	Артистическая натура	Безманерность			
	55*	Оригинальные	Формальные, консервативные			
	56*	Умение добиваться цели	Неумения добиваться цели			
	57*	Серьезное отношение к своему здоровью, здоровый образ жизни	Разгульность, беззаботное отношение к здоровью			
	58	Злопамятность	Умение прощать			
	59*	Упрямство, неуступчивость	Покладистость, неприхотливость			
	60*	Скромность, сдержанность	Наглость, бахвальство			
	61*	Аккуратность	Неряшливость			
	62*	Идут на компромисс	Бескомпромиссность			
	63	Сильные физически	Слабые			
	64*	Счастливые	Несчастливые			
	65	Культурные	Некультурность			
	66	Любимые, приятные	Нелюбимые, нехорошие			

где 1-й максимальный ранг был отмечен 20 % респондентов. Также 1-й ранг определен для конструкта № 2 «Эмоциональность − Сдержанность чувств» (23 выбора) − 14,3 % (66 % отнесли его к первым 10 рангам) и № 64 «Счастливые − Несчастливые» − 11,4 % (только 4 выбора). В меньшей степени 1-й ранг определен для конструктов № 9 «Спокойный, уравновешенный − Вспыльчивость, беспокойность, нервность» − 8,6 % (19); № 54 «Артистическая натура – Безманерность» − 5,7 % (6); № 60 «Скромность, сдержанность − Наглость, бахвальство» − 5,7 % (10); № 3 «Интеллектуальность, эрудированность − Посредственность» − 5,7 % (10); № 11 «Начитанность − Мало читают» − 5,7 % (14); № 13 «Духовность, ценности духовные − Материальные ценности, приземленность» − 5,7 % (14); № 36 «Красивые внешне, симпатичные, обворожительные − Некрасивые» − 2,9 % (12); № 39 «Справедливость, честность − Нечестность» − 2,9 % (13). Других вариантов выбора 1-го ранга нет. 2-й ранг № 5 «Умные, имеют острый ум − Дураки, тупые» − 17,1 % (12). Ясно, что молодежь волнуют аспекты интеллектуальности (ума), красоты и моральности (честности, справедливости, верности), а также счастья как полной удовлетворенности жизнью. Именно эти аспекты − интеллектуальные, эстетические и моральные − были определены нами в других исследованиях как аспекты мотивации и чувств личности, а счастье и духовность (духовные ценности) определены как «смысложизненный идеологический уровень» [6; 7]. Также для данной выборки характерен выбор конструкта № 4 «Благополучие в личной жизни − Неблагополучие», он составляет 20 %, но определен как 3-й ранг, то есть не самый приоритетный, но общепризнанный. Конструкт № 13 «Духовность, ценности духовные − Материальные ценности, приземленность», как было отмечено выше, при 14 выборах, по 1-му рангу составил 5,7 %, а по 8-му − 17,1 %. Шкалы № 45, № 47, № 53, № 63, № 65 и № 66 совсем не задействованы респондентами, то есть не значимы для них в плане самооценки. Факторный анализ результатов моделирования «Я-реального» показал следующее (табл. 2).

По результатам самооценки респондентов себя в баллах по выделенным в ранжировании шкалам в аспекте «Я-реального» получены следующие данные. Мы имеем дело снова с 20 конструктами. Высшие ранги относятся к шкалам конструктов № 2 (23 выбора), № 9, № 17, № 19, № 23 и т. д. При максимальном количестве выборов респондентами данной выборки конструкта № 2, равному 23 выбора, 20 % (7 чел.) респондентов оценивают себя, прежде всего, в аспекте «Эмоциональности − Сдержанности чувств» как эмоциональные двумя баллами по семибалльной шкале, 8,57 % − одним баллом (то есть высшая оценка по данному полюсу конструкта), 5,71 % – тремя, но многие респонденты делают самооценку в сторону сдержанности чувств: 14,3 % (5 чел.) оценивают себя семью баллами (то есть высшая оценка по данному полюсу конструкта), 8,57 % − шестью, 5,71 % − пятью. Всего 2,86 % (1 чел.) дают среднюю оценку 4 балла. Таким образом, мы видим значительный разброс показателей, что актуализирует субъективные различия индивидуальных характеристик респондентов, которые в одинаковой среде (обучения, в данном случае) имеют разные особенности оценивания и интерпретации своих личностных свойств.

Также мы видим, что максимальное количество совпадений в оценке 1 балл у данных респондентов имеют конструкты № 17 «Любовь к прекрасному − Отсутствие чувства прекрасного» − 37,1 % (при количестве выборов в ранжировании − 16) и № 19 «Чувство юмора − Отсутствие чувства юмора» − 25,7 % (при количестве выборов в ранжировании − 18). При этом 2 человека из 18 (5,71 %) говорят об отсутствии чувства юмора, а 3 человека из 16 (8,57 %) говорят об отсутствии чувства прекрасного. По конструкту № 28 «Стремление быть красивым, желание нравиться − Неряшливость, безобразность» из 18 выборов сделана оценка 2 балла − 40 % и 1 балл − 11,4 % при отсутствии других оценок. То есть мы видим при-

Таблица 2

Таблица факторных нагрузок моделирования «Я-реального»

1-й фактор: «эмоциональная беспечность»
2 Эмоциональность − Сдержанность чувств 778
3 Интеллектуальность, эрудированность − Посредственность, низкий интеллект 589
7 Азартные − Неазартные 526
9 Спокойный, уравновешенный − Вспыльчивость, беспокойность, нервность 647
15 Любвеобильные, сексуальные − Безразличие, незаинтересованные сексуально 589
20 Являются положительным идеалом − Являются антиподом идеала 507
39 Справедливость, честность − Нечестность 533
41 Заботливые − Безразличные 507
54 Артистическая натура − Безманерность 513
61 Аккуратность − Неряшливость 571
2-й фактор: «сила характера»
1 Целенаправленность − Разболтанность 669
8 Сила характера, воли, стойкость, твердость − Бесхарактерность, слабая личность 557
10 Активность − Пассивность 563
16 Любознательность, интересуются новым − Не интересуются ни чем новым 522
23 Верность, надежность, преданность, хороший друг − Предательство, ненадежность, легкомысленность 749
56 Умение добиваться цели − Неумения добиваться цели 786
60 Скромность, сдержанность − Наглость, бахвальство 535

оритет предпочтений респондентов. Вместе с тем конструкт построен в виде мотивации, а не оценивания качества, что выделяет смысловую сторону активности респондентов.

Также по 7 респондентов дали оценку 1 балл (из 19 чел.) по конструктам № 9 «Спокойный, уравновешенный − Вспыльчивость, беспокойность, нервность»; 2 балла (из 14 чел.) − № 13 «Духовность, ценности духовные − Материальные ценности, приземленность»; 2 балла (из 8 чел.) − № 22 «Развитая интуиция − Неразвитая интуиция». Данные особенности находят выражение в факторном анализе результатов самооценки «Я-реального» (в баллах) (табл. 3).

По второму заданию методики «ПСМС СЛ» в аспекте моделирования типа личности «нонконформиста» (НК) НК – это независимый человек, который имеет свое мнение, он не идет на поводу у других, ему свойственен творческий поиск, личное осознавание и анализ ситуации, новаторские решения. В этом понятии, как и в понятии «самоактуализированной личности», заключены свойства субъектности личности (как это утверждается в научной литературе), то есть самостоя-

Таблица 3

Таблица факторных нагрузок самооценки «Я-реального» (в баллах)

1-й фактор: «оптимальные отношения с другими»
7 Азартные − Неазартные 713 9 Спокойный, уравновешенный − Вспыльчивость, беспокойность, нервность 630 13 Духовность, ценности духовные − Материальные ценности, приземленность 650 15 Любвеобильные, сексуальные − Безразличие, незаинтересованные сексуально 508 17 Любовь к прекрасному − Отсутствие чувства прекрасного 523 29 Взаимопомощь, дружелюбие − Недружелюбность, неприветливость 648 39 Справедливость, честность − Нечестность 579 41 Заботливые − Безразличные 836 48 Гибкость поведения − Консервативность 691 62 Идут на компромисс − Бескомпромиссность 721
2-й фактор: «Благополучие в жизни»
4 Благополучие в личной жизни − Неблагополучие 588 14 Авторитетный, уважаемый − Неавторитетный, неуважаемый 522 16 Любознательность, интересуются новым − Не интересуются ни чем новым 721 23 Верность, надежность, преданность − Предательство, ненадежность 617 25 Профессионализм, знает свое дело, специалист − Дилетантство, некомпетентность 559 30 Самоорганизованность − Неорганизованность 744 31 Умеет интересно проводить время − Не умеет проводить время 522 36 Красивые внешне, симпатичные, обворожительные − Некрасивые 519 37 Умеют зарабатывать деньги − Не способные зарабатывать 519 52 Располагает к себе − Трудно ему открыться 598 56 Умение добиваться цели − Неумения добиваться цели 706 60 Скромность, сдержанность − Наглость, бахвальство 713

тельности в активности. Однако можно выделить разные типы НК, так как выделены разные типы активности личности: социальная и индивидуальная (предметная у В. М. Русалова), внешне направленная и внутренне (экстраверсия и интроверсия по К. Юнгу), типы (стили) копинг-поведения (совладающего) и стратегий выхода из стресса (Р. Лазаруса и др.), направления фрустрационных реакций «разрешающего» типа (по С. Розенцвейгу) и т. п. Поэтому у респондентов данной выборки и в последующем справедливо возникали замечания по данному поводу. То есть по некоторым конструктам сложно сделать оценку в связи с тем, что «несоглашательство» может иметь разную природу субъектной реализации (активности). Таким образом, в исследованиях с использованием матриц семантического дифференциала необходимо четко определять моделируемый тип личности (субъекта) или задавать несколько вариантов (как указано выше по поводу НК). Также этим подчеркивается аспект дифференцирования понятий (семантика), а, следовательно, типов и видов личности и ее индивидуальной природы жизни и активности.

Во втором задании методики «ПСМС СЛ» респонденты в графе № 2 снова выделяли 20 основных конструктов качеств, которые, по их мнению, свойственны личности НК, ранжировали, а также оценивали их. По

результатам ранжирования получены следующие данные описательной статистики. Высшие ранги (самое большое количество выборов) респондентами отнесены к шкалам конструктов № 21 «Лидер, организатор − Не способный организовать, склонный подчиняться» (25 выборов), № 8 «Сила характера, воли, стойкость, твердость − Бесхарактерность» (24), № 55 «Оригинальные − Формальные, консервативные» (21), № 6 «Независимость − Конформность, подчиненность» (20), № 3 «Интеллектуальность, эрудированность − Посредственность, низкий интеллект» (18), № 16 «Любознательность, интересуются новым − Не интересуются ни чем новым» (18), № 33 «Яркая личность, неординарная − «Серая», невзрачная» (18), № 10 (17), № 2 «Эмоциональность − Сдержанность чувств» (16). Как видно, респонденты выделяют, прежде всего, именно субъектные качества. При этом единственным конструктом, который был также отмечен в 1-м задании ранжирования в самооценке «Я-реального», является конструкт № 2 «Эмоциональность − Сдержанность чувств» (16 выборов). Данный конструкт выделен 40 % респондентов (из 15 чел.) в первых четырех рангах, а 17,1 % этих респондентов отметили его 1-м рангом. При этом 36 % респондентов оценили этот конструкт первыми четырьмя баллами. Таким образом, респонденты данной категории во многом ориентированы на эмоциональную сторону жизни, находя в ней смысл. Вместе с отмеченным выше конструктом № 2 максимально выделены 1-м рангом конструкты № 55 «Оригинальные − Формальные, консервативные» − 20 % из 21 выбора и № 33 «Яркая личность, неординарная − «Серая», невзрачная» − 20 % из 18 выборов. Этим раскрывается аспект неординарности вместе с эмоциональной окрашенностью. Шкалы № 15, № 29, № 37, № 38, № 40, № 41, № 61, № 64 совсем не задействованы респондентами, то есть не значимы для них в плане моделирования и оценивания НК. Как видно, респонденты своеобразно понимают характеристики НК. По этому поводу следует заметить, что используя систему лингвистических знаков (тезаурус личностных качеств и свойств) в оценке и моделировании личности, мы имеем дело с абстрактными понятиями, и наиболее обобщенные из них, а тем более обозначающие абстрактные аспекты жизни (такие как счастье, воспитанность и т. п.), представляют значительные трудности. Но именно этими понятиями, несущими в себе значения (семантику), оперирует человек и таким образом понимает мир и адаптируется в нем. В данном примере НК − это тип личности. Но, как и понятие личности имеет множество определений в психологии, НК отражает разные компоненты качеств личности. Естественно, это не может не представлять трудность в оценке и моделировании данного типа. Результаты моделирования и оценивания НК методом ранжирования семантических конструктов по данной выборке респондентов отражены также в факторном анализе (табл. 4).

По второму фактору было выявлено много негативных коэффициентов, однако в факторизации данных, как известно, знак не учитывается. Это подтверждается тем, что в показателях результатов респондентов присутствует только оценки от 1 до 3 баллов, что говорит о выборе левого, то есть положительного полюса конструкта. И, наоборот, положительные коэффициенты показывают обратную сторону конструкта, снова положительную, в данном случае в культурном отношении. По результатам оценивания респондентов НК в баллах по выделенным в ранжировании шкалам получены следующие данные описательной статистики. В анализе оценивания НК в баллах мы имеем дело снова с 20 конструктами, которые выделены в ранжировании. Самое большое количество выборов (высшие ранги) относится к шкалам конструктов № 2 (16 выборов), № 3, № 8, № 16, № 21 и т. д. При максимальном количестве выборов респондентами данной выборки конструкта № 21 «Лидер, организатор − Не способный организовать, склонный подчиняться» (25 выборов), 43 % (15 чел.) респондентов оценивают НК одним баллом,

Таблица 4

Таблица факторных нагрузок моделирования НК

1-й фактор: «рассудительная уверенность»
4 Благополучие в личной жизни − Неблагополучие 636 5 Умные, имеют острый ум − Дураки, тупые 680 7 Азартные − Неазартные 857 16 Любознательность, интересуются новым − Не интересуются ни чем новым 617 17 Любовь к прекрасному − Отсутствие чувства прекрасного 796 18 Рассудительность, реализм, практичность − Непрактичность, идеализм, романтики 723 24 Раскованные, свободные − Скованные, нерешительные 812
2-й фактор: «оптимальные отношения и деятельность»
8 Сила характера, воли, стойкость, твердость − Бесхарактерность, слабая личность 610 25 Профессионализм, знает свое дело, специалист – Дилетантство, некомпетентность − 753 26 Стыдливость, застенчивость − Раскованность 680 28 Стремление быть красивым, желание нравиться − Неряшливость, безобразность 530 35 Работоспособные, деловитые − Апатичные, несобранные 629 39 Справедливость, честность − Нечестность 653 44 Откровенность, открытость, правдивость − Лицемерие, скрытность, хитрость 616 46 Нежность, мягкость − Грубость, агрессивность 595

23 % (8 чел.) − двумя баллами и 5,7 % (2 чел.) − тремя. То есть все 25 человек определяют в моделировании НК наличие лидерских и организаторских качеств. По конструкту № 8 «Сила характера, воли, стойкость, твердость − Бесхарактерность» (24) респонденты также едины в выборе качеств силы характера и воли. По конструкту № 55 «Оригинальные − Формальные, консервативные» (21), № 6 «Независимость − Конформность, подчиненность» (20), № 3 «Интеллектуальность, эрудированность − Посредственность, низкий интеллект» (18), № 16 «Любознательность, интересуются новым − Не интересуются ни чем новым» (18), № 33 «Яркая личность, неординарная − «Серая», невзрачная» (18), № 10 (17), № 2 «Эмоциональность − Сдержанность чувств» (16). Как видно, респонденты выделяют, прежде всего, именно субъектные качества. При этом единственным конструктом, который был также отмечен в 1-м задании ранжирования в самооценке «Я-реального», является конструкт № 2 «Эмоциональность − Сдержанность чувств» (16 выборов). Данный конструкт выделен 40 % респондентов (из 15 чел.) в первых четырех рангах, а 20 % этих респондентов отметили его 1-м рангом. При этом 36 % респондентов оценили этот конструкт первыми четырьмя баллами (см. далее табл.). Таким образом, респонденты данной категории во многом ориентированы на эмоциональную сторону жизни, находя в ней смысл. Вместе с отмеченным выше конструктом № 2 максимально выделены 1-м рангом также конструкты № 55 «Оригинальные − Формальные, консервативные» − 48,6 % из 21 выбора и № 33 «Яркая личность, неординарная − «Серая», невзрачная» − 31 % из 18 выборов. Этим раскрывается аспект неординарности вместе

Таблица 5

Конструкты с максимальным количеством выборов

№	Конструкты	Колич. выбор
1	Целенаправленность − Разболтанность	19
3	Интеллектуальность − Посредственность, низкий интеллект	19
5	Умные, имеют острый ум − Дураки, тупые	21
8	Сила характера, воли, стойкость − Бесхарактерность, слабая личность	22
16	Любознательность, интересуются новым − Не интересуются ни чем	20
25	Профессионализм, знает свое дело, специалист, мастер − Дилетантство, некомпетентность	24
11	Начитанность − Мало читают	15
30	Самоорганизованность − Неорганизованность	13
35	Работоспособные, деловые − Апатичные, несобранные	13
42	Строгость, требовательность − Мягкость, лояльность	14
47	Предприимчивость, инициативность − Безынициативность	13
49	Стремление овладеть профессией − Надеются на помощь	13

с эмоциональной окрашенностью. Также мы видим, что максимальное количество совпадений в оценке 1 балл у данных респондентов имеют конструкты № 17 «Любовь к прекрасному − Отсутствие чувства прекрасного» − 5.71 % (при количестве выборов в ранжировании − 16) и № 19 «Чувство юмора − Отсутствие чувства юмора» − 5.71 % (при количестве выборов в ранжировании − 18).

В третьем задании методики «ПСМССЛ» (см. инструкцию) респондентам в графе № 3 снова надо выделить 20 основных конструктов качеств, которые, по их мнению, свойственны «самоактуализированной личности» (СЛ), и ранжировать их, а также оценить (по аналогии с предыдущим заданием). По результатам моделирования СЛ получены следующие данные описательной статистики. Наибольшее количество выборов респондентами отнесены к шкалам конструктов № 1, № 3, № 5, № 8, № 16, № 25, а также значительно выражены конструкты № 11, № 30, № 35, № 42, № 47, № 49 (см. табл. 5).

Если сравнить данные конструкты с конструктами, выбранными респондентами в моделировании ранжированием НК, то совпадение имеют шкалы № 3, № 8 и № 16, то есть характеристики интеллекта и познавательная мотивация, а также сила воли (характера). Но кроме этих свойств СЛ приписывают качества «профессионализма» (24 выбора), определяя таким образом СЛ через профессиональную, деловую сферу. То есть СЛ раскрывается в характеристиках интеллекта, воли и профессионализма. Нами в структуре личности данные качества определены как субъектные. И хотя в первых двух заданиях ранжирования (в самооценке «Я-реального» и оценке НК) основным выделен конструкт № 2 «Эмоциональность − Сдержанность чувств», у СЛ, по оценке респондентов, он не выражен (хотя 6 чел. отметили 1 и 2 балла в оценке, т. е. определили именно свободную эмоциональность, а не сдержанность чувств). Как известно из исследований А. Маслоу, СЛ характеризуется способностью свободно проявлять свои эмоции. Большинству респондентов, следовательно, свойственно понимание СЛ в серьезном аспекте развития интеллекта, воли и профессиональных способностей. Шкалы № 26, № 38, № 46, № 60, № 62, № 63 совсем не задействованы респондентами, то есть не значимы для них в плане моделирования и оценивания СЛ.

Таблица 6

Таблица факторных нагрузок

1-й фактор: «непосредственность»
6 Независимость − Конформность, подчиненность 678 9 Спокойный, уравновешенный − Вспыльчивость, беспокойность, нервность 632 17 Любовь к прекрасному − Отсутствие чувства прекрасного 637 22 Развитая интуиция − Неразвитая интуиция 790 24 Раскованные, свободные − Скованные, нерешительные 723 29 Взаимопомощь, дружелюбие − Недружелюбность, неприветливость 896 31 Умеет интересно проводить время − Не умеет проводить время 896 44 Откровенность, открытость, правдивость − Лицемерие, скрытность, хитрость 896 66 Любимые, приятные − Нелюбимые, нехорошие 896
2-й фактор: «самоуверенность»
2 Эмоциональность − Сдержанность чувств 506 6 Независимость − Конформность, подчиненность 596 9 Спокойный, уравновешенный − Вспыльчивость, беспокойность, нервность 588 13 Духовность, ценности духовные − Материальные ценности, приземленность 638 18 Рассудительность, реализм, практичность, прагматизм − Непрактичность, идеализм, романтики, фантазеры 523 20 Являются положительным идеалом − Являются антиподом идеала 512 23 Верность, надежность, преданность, хороший друг − Предательство, ненадежность, легкомысленность 590 27 Хозяйственный − Бесхозяйственный 636 32 Жизнерадостность, оптимизм − Пессимизм 605 37 Умеют зарабатывать деньги − Не способные зарабатывать 523 43 Самоуверенность − Неуверенность 742 56 Умение добиваться цели − Неумения добиваться цели 656

Шкала № 38 «Бережливость − Расточительность» не задействована респондентами, то есть не значима в оценке характеристик ни НК, ни СЛ, хотя в самооценке «Я-реального» она участвует. А шкала № 63 «Сильные физически − Слабые» не задействована респондентами в оценке характеристик ни одного из оцениваемых типов. Результаты моделирования и оценивания СЛ методом ранжирования семантических конструктов по данной выборке респондентов отражены также в факторном анализе (табл. 6).

В четвертом задании методики «ПСМС СЛ» респондентам в графе № 4 снова надо выделить 20 основных конструктов качеств, которые, по их мнению, определяют их образ «Я-идеального» («Яи»), и ранжировать их, а также оценить (по аналогии с предыдущим). Показатели предыдущих заданий их просили закрыть. По результатам ранжирования семантических конструктов, определяющих характеристики «Яи», получены следующие данные описательной статистики. Наибольшее количество выборов респондентами отнесено к шкалам конструктов № 1, № 3, № 4, № 5, № 6, № 8, № 10, № 11, № 21, № 36 (табл. 7).

Таким образом, респонденты максимально ориентированы в перспективах своего развития (и оценивают конструкты одним, двумя и тремя баллами) на аспекты благополучие в личной жизни (57 %), связывая это с собственной интеллектуальностью (52 %), умом (46 %) и начитанностью (43 %), а также с качествами целенаправленности (34 %), независимости (46 %), силы характера и воли

Таблица 7

Конструкты с максимальным количеством выборов

№	Конструкты	Колич.
1	Целенаправленность − Разболтанность	15
3	Интеллектуальность, эрудированность − Посредственность, низкий интеллект	20
4	Благополучие в личной жизни − Неблагополучие	20
5	Умные, имеют острый ум − Дураки, тупые	16
6	Независимость − Конформность, подчиненность	16
8	Сила характера, воли, стойкость, твердость − Бесхарактерность, слабая личность	16
10	Активность − Пассивность	16
11	Начитанность − Мало читают	15
21	Лидер, организатор − Не способный организовать, склонный подчиняться	18
37	Умеют зарабатывать деньги − Не способные зарабатывать	15

Таблица 8

Таблица факторных нагрузок моделирования «Я-идеального»

1-й фактор: «приятные в общении»
2 Эмоциональность − Сдержанность чувств 817 26 Стыдливость, застенчивость − Раскованность 878 41 Заботливые − Безразличные 662 52 Располагает к себе − Трудно ему открыться ,672 57 Серьезное отношение к своему здоровью, здоровый образ жизни − Разгульность, беззаботное отношение к здоровью 878 58 Злопамятность − Умение прощать 794 60 Скромность, сдержанность − Наглость, бахвальство 878
2-й фактор: «оптимальное общение»
3 Интеллектуальность, эрудированность − Посредственность, низкий интеллект 656 4 Благополучие в личной жизни − Неблагополучие 520 5 Умные, имеют острый ум − Дураки, тупые 548 15 Любвеобильные, сексуальные − Безразличие, незаинтересованные в сексе 684 23 Верность, надежность, преданность, хороший друг − Предательство, ненадежность, легкомысленность 549 27 Хозяйственный − Бесхозяйственный 533 39 Справедливость, честность − Нечестность 611 41 Заботливые − Безразличные 506 50 Умение общаться, общительность − Неумение общаться, замкнутые, отгороженные 541 54 Артистическая натура − Безманерность 501 66 Любимые, приятные − Нелюбимые, нехорошие 525

Таблица 9

Сравнительные характеристики типов оценки

№ шкал			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Количество выборов	«Яр»	1	5	23	10	13	12	11	4	7	19	9	14	4	14	2
	«НК»	2	10	16	18	8	10	20	5	24	8	17	13	5	10	9
	«Л»	3	19	4	19	12	21	10	1	22	9	9	15	11	10	11
	«Яи»	4	15	3	20	20	16	16	2	16	10	16	15	10	12	10

Продолжение таблицы 9

	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34
1	8	8	16	10	18	3	7	14	18	5	4	5	5	18	10	12	2	5	7	12
2	0	18	6	10	5	4	25	7	2	12	10	9	2	6	0	12	7	7	18	3
3	2	20	7	12	7	8	10	7	8	6	24	0	5	4	3	13	3	8	4	6
4	9	10	8	5	12	8	18	13	12	12	11	2	7	10	4	6	8	11	8	10

Продолжение таблицы 9

	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54
1	1	12	4	10	13	8	8	1	8	11	0	5	0	4	2	15	6	12	0	6
2	5	4	0	0	7	0	0	8	9	9	6	3	8	4	6	9	19	2	10	12
3	13	8	6	0	4	2	6	14	9	3	8	0	13	11	13	9	16	6	7	3
4	2	15	8	2	9	4	5	4	12	4	4	4	12	2	3	12	3	4	4	5

Продолжение таблицы 9

	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66
1	9	10	1	8	5	10	6	6	0	4	0	0
2	21	9	1	2	3	2	0	10	0	7	5	2
3	3	17	2	0	7	0	3	0	0	12	4	3
4	4	5	2	6	0	2	0	0	0	10	0	6

(40 %), активностью (45 %), организаторско-лидерскими качествами (51 %) и умением зарабатывать деньги (43 %). В данных выборах, как и в выборе самих конструктов для методики «ПСМССЛ», отражены тенденции современной действительности, естественно задающей характеристики ценностей и мотивации, и, следовательно, влияющей на самооценку и «Я-концепцию» (самопонимание). Тем не менее, отмеченные респондентами полярности конструктов качеств выражают аспекты субъектности, то есть необходимости самостоятельности и активности в самореализации.

Результаты моделирования «Я-идеального» методом ранжирования семантических конструктов по данной выборке респондентов отражены в факторном анализе (табл. 8).

В полученных результатах были замечены различия между показателями моделирования «Я-идеального» и показателями НК, а также СЛ и «Я-реального» (табл. 9).

Различия между показателями самооценки «Я-идеального» и показателями НК, а также СЛ свидетельствуют, что респонденты не ориентированы полностью в самореализации на характеристики НК и СЛ. Выбор совпадает не по всем шкалам (табл. 9). Сами они объясняют это тем, что последние (НК и СЛ) – это идеальные типы людей с абсолютными качествами, и им самим (респондентам) важны доступные (возможные для осуществления) для них достижения, как бы представляющие следующую ступень их жизни и развития. В этом, следовательно, отражается влияние уровня притязаний на самооценку и,

Таблица 10

Конструкты, не задействованные респондентами

59 Упрямство, неуступчивость − Покладистость, неприхотливость
60 Скромность, сдержанность − Наглость, бахвальство
61 Аккуратность − Неряшливость
63 Сильные физически − Слабые
65 Культурные, воспитанные − Некультурность

Таблица 11

Сводные результаты факторного анализа

Результаты моделирования «Я-реального»	
1-й: «эмоциональная беспечность»	2-й фактор: «сила характера»
Результаты самооценки «Я-реального» (в баллах)	
1-й фактор: «оптимальные отношения с другими»	2-й фактор: «благополучие в жизни»
Результаты моделирования «нонконформиста»	
1-й фактор: «приятные в общении»	2-й фактор: «оптимальное общение»
Результаты моделирования «СЛ»	
1-й фактор: «непосредственность»	2-й фактор: «самоуверенность»
Результаты моделирования «Я-идеального»	
1-й фактор: «приятные в общении»	2-й фактор: «оптимальное общение»

по-видимому, на личный выбор и принятие решения (так как понимание и оценка определяют отношение и принятие решения). Данные характеристики раскрывают суть исследования, результаты которого показывают относительность самооценки в моделировании перспектив своего личного будущего, что связано с аспектами ступеней перспективы самореализации в самоорганизации жизни личности. Полученные данные были основаны на эксперименте и получили статистическое подтверждение в виде данной тенденции. В этой связи следует вспомнить формулу У. Джемса: самоуважение (также самооценка) прямо пропорционально успеху и обратно пропорционально притязаниям. Отсюда следует: чем выше притязания, тем меньше возможности достигнуть успеха и тем ниже уровень самооценки (самоуважения). Таким образом, стремясь к сохранению самоуважения (собственного достоинства), личность проявляет тенденции регуляции уровня притязаний, подкрепляемые показателями успеха достижений. 93−97 % респондентов показывают данную зависимость, которая имеет, очевидно, социокультурный и логически-нормативный характер. Личность направлена на самореализацию и развитие, но при этом ориентирована на самосохранение своей идентичности. То же можно сказать по поводу сравнения самооценки «Я-идеальный» и «Я-реальный». Иногда выбор некоторых шкал совпадает, а иногда − нет (табл. 9).

Кроме того, методика «ПСМССЛ» дает возможность определить разницу между данными видами «образов Я». К тому же методику можно использовать в другом варианте работы, когда испытуемые не производят ранжирования, а оценивают себя по 66 шка-

лам в аспекте самооценки «Я-идеального» и «Я-реального». Указанные характеристики методики «ПСМССЛ» имеют прикладное значение для персональной консультативно-коррекционной работы с респондентами.

Шкалы № 59, № 60, № 61, № 63, № 65 мало или совсем не задействованы респондентами, то есть они не значимы для них в плане моделирования и оценивания «Я-идеального» (табл. 10).

Сводные результаты факторного анализа по всем заданиям представлены в табл. 11. Данные результаты факторного анализа показывают, что респондентам данной выборки характерно акцентирование внимания в самооценке и оценке самореализации на следующих аспектах. Это сфера общения, в которой они желанны и значимы, приятны и любимы, способны реализовывать свои идеи. Также это эмоциональная уравновешенность и непосредственность выражения эмоций как качества личности, черты характера, располагающие к удовольствию и удовлетворенности. Кроме того, это волевые качества характера, определяющие уверенность в себе. Важным аспектом оценивания и ориентаций респондентов является фактор «благополучия в жизни».

Сравнительный анализ (методом непараметрической статистики, U-критерий Манна-Уитни) самооценки «Я-реального» и «Я-идеального» на данной выборке показал достоверность различий по шкалам № 1, № 2, № 3, № 8, № 9, № 12, № 14, № 21, № 24, № 25, № 31, № 38, № 44, № 52, № 56, № 60, № 64. Также выявлена тенденция различий по шкалам № 10, № 17, № 18, № 20, № 28, № 29, № 30, № 32, № 36, № 55.

Методику «ПСМССЛ» можно использовать в другом варианте работы, когда испытуемые не производят ранжирования, а оценивают себя по 66 шкалам в аспекте самооценки «Я-идеального» и «Я-реального», а также строят моделирование других типов личности без ранжирования.

На основании полученных результатов установлено следующее.

Человек, выступая как личность в обществе, «конструирует» свой мир, то есть приводит в систему знания о мире. Сознательная системная организация этой информации строится им путем понимания значения вещей и идей мира и определения их ценности и смысла жизни в целом, что позволяет ему быть субъектом жизни. Этим определяется актуальность психосемантического подхода. Семантические эталоны самореализации интегрируются в «Я-концепции» личности, выступая ориентирами субъектной самоорганизации жизни.

Сравнительные характеристики факторов самореализации (в «Я-идеальном») и самоактуализации показывают, что СА является эталонным, идеальным образцом достижений личности. Психосемантика самоорганизации личности как субъекта раскрывается в ориентациях на ближних достижимых аспектах перспективы жизни. Выявленные характеристики психосемантических вербальных конструктов качеств-свойств личности, определяют особенности ее субъектной самоорганизации.

АННОТАЦИЯ

Представленный психосемантический подход в моделировании самоорганизации человека как субъекта сознательной активности раскрывает механизмы социокультурной репрезентации его индивидуального опыта в поле жизни. В ракурсе разработки психосемантической технологии исследования субъектности раскрыта оригинальная методика исследования субъектной самоорганизации личности в аспекте самоактуализации.

Ключевые слова: субъект, семантический дифференциал, субъектность, психосемантическое моделирование, психосемантическая самоорганизация.

SUMMARY

Psychosemantic approach of modeling self-organization of human as the subject of conscious activity reveals the socio-cultural mechanisms of representation and their experience in the field of life were presented. From the perspective of development of psychosemantic exploration technologies of subjectnes revealed original research methodology of the subjectnes self-organization of the personality in the aspect of self-actualization.

Key words: subject, semantic differential, subjectnes, psychosemantic modeling, psychosemantic self-organization.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / под. ред. И. Б. Ханиной. – М.: Наука; Смысл, 1999. – 350 с.

2. Брушлинский А. В. Психология субъекта: индивида и группы // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23.– № 1. – С. 72−80.

3. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.; Л.: Соцэкгиз, 1934. – 323 с.

4. Дьяков С. І. Модель психосемантического анализа и оценки субъектности личности // Психологическая диагностика. – 2014. – № 1. – С. 36−56.

5. Дьяков С. И. Семантический дифференциал субъектности личности. Методика исследования // Мир психологии. – 2015. – № 3. – С. 130−140.

6. Дьяков С. И. Субектность педагога. Психосемантические модели и технология исследования: учеб. пособие. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. – 349 с.

7. Дьяков С. И. Психосемантика самоорганизации человека как субъекта жизни. Основы психологии субъекта. – М.: Спутник +, 2015. – 560 с.

8. Знаков В. В., Павлюченко Е. А. Психология субъекта. Самопознание субъекта // Психологический журнал. 2002. – Том 23.– № 1. – С. 31–41.

9. Мясищев В. Н. Психология отношений. – М.: Институт практич. психологии, 1995. – 356 с.

10. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.

11. Сергиенко Е. А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34. – № 2. – С. 5−16.

12. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт. – СПб.: Речь, 2002. – 480 с.

13. Kelly G. A. The psychology of personal constructs. – V. 1−2. – N. Y., 1955.

Е. Ю. Пономарёва

УДК 159.98-051.001/.002

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ

Профессиональное образование – процесс и результат профессиоанльного становления и развития личности по овладению специальными знаниями, умениями и навыками, а также компетенциями конкретных специальностей и профессий [2]. Профессиональная подготовка предполагает не только совокупность специальных знаний, умений и навыков, которые позволяют качественно выполнять ту или иную профессиональную деятельность, но и переосмысление основных составляющих профессиональной компетентности будущего специалиста [3]. Профессия задает содержательные характеристики профессиональной деятельности, определяя особенности профессиональной подготовки будущего специалиста.

Особенности профессиональной подготовки практических психологов, цели, структура обучения психологии в значительной степени определяется социальным заказом общества в соответствии с современными требованиями, национальной системой образования, традициями, уровнем развития и статусом психологии как науки, экономическими и политическими факторами. Существующие тенденции развития психологии определенным образом отражаются в содержании психологических дисциплин, преподаваемых студентам.

Как показывает практика, многие абитуриенты, поступающие в вузы на психоло-

гические специальности, да и студенты, которые только начинают учиться по специальности «Практическая психология» представляют себе будущую профессию, ее особенности весьма приблизительно, часто основываясь на своего рода мифах или стереотипах, например, психолог – мудрец, знающий о жизни больше других, досконально знающий самого себя, умеющий управлять мыслями, чувствами, поведением других, от природы наделенный особыми способностями к общению с другими и т. п., имиджем и высказываниями психологов, приглашенных на различные телепередачи, где они, по сути, выступают как популяризаторы. Абитуриенты, поступающие на психологические специальности и не прошедшие специальной предварительной подготовки, как правило, в той или иной степени ориентируются на один или несколько упомянутых мифов или стереотипов: хочу научиться владеть собой, хочу помогать людям, научиться лучше общаться и т. п.

В профессии человек стремится реализовать имеющийся у него потенциал, ориентируясь на других людей (на общество), настоящий профессионал в итоге утверждает самого себя как состоявшуюся личность. В ещё большей степени сказанное выше относится к профессии «Практический психолог», поскольку данная профессия по сути своей ориентирована на помощь другим людям в решении их жизненных, в том числе личностных и профессиональных, проблем. Поэтому выбор именно психологической профессии предполагает ярко выраженную гуманитарную ориентацию, тогда как другие профессии допускают и более прагматичные ориентации.

Психологические проблемы пронизывают всю нашу жизнь, то есть психолог может найти применение своих профессиональных умений и навыков практически во всех сферах жизнедеятельности человека. Но здесь сразу же возникают вопросы: кто определяет, какими проблемами должен заниматься психолог, а какими – не должен (иначе получается, что все проблемы, связанные с человеком, должны решать только психологи, а в других профессиях надобность просто отпадает). Другой вопрос: как психолог должен решать имеющиеся психологические проблемы, 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, владеющих различными эффективными технологиями оказания психологической помощи в различных сферах – образовании, производственной деятельности, предпринимательской деятельности и др. Не секрет, что по окончании высшего учебного заведения, бывший студент, сегодня, например, школьный психолог или психолог какой-либо фирмы, воинской части, владеет, в лучшем случае, теоретическими знаниями, необходимыми практическому психологу, но достаточного багажа практических умений и навыков работы именно в этой сфере ему не всегда хватает. На наш взгляд, более слабо в подготовке специалистов – психологов представлен именно практический аспект подготовки. С чем это связано?

В Российской Федерации практически не существует иных форм базовой подготовки психологов, кроме вузовской системы обучения. Эта ситуация, кстати, характерна и для большинства других стран, где, впрочем, сроки обучения профессиональных психологов варьируются, не опускаясь ниже пяти лет.

Хотелось бы обратить внимание на то, что в настоящее время в Российской Федерации существует как очная форма обучения психологов, так и очно-заочная и заочная, а в последнее время стала возникать и дистанционная (в сети Интернет данных предложений можно встретить большое количество). На наш взгляд, полноценное формирование профессионала-психолога, прежде всего, предполагает очное обучение. Это не означает невозможность освоить психологию и в иных формах, но студент должен отчетливо осознавать необходимость по ходу обучения и по окончании университета «добирать» недостающее, прежде всего, практические умения

и навыки, под руководством опытных профессионалов-практиков, например, на стажировках, семинарах-практикумах, мастерклассах, где имеется возможность научится у опытных профессионалов-психологов и познакомиться с большим разнообразием методик, технологий, с особенностями их использования в психологической практике. Сколь бы ни был талантлив студент, сколь бы блестяще он ни освоил разнообразные теоретические позиции, классификационные схемы, этого недостаточно, чтобы считаться настоящим психологом. Помнить все симптомы заболеваний еще не означает быть врачом; психолог, не имеющий достаточного практического опыта, может быть, в некоторой степени, опасен для окружающих, если не осознает границ своей компетентности (или некомпетентности).

Надо отметить, что высшее базовое психологическое образование, где в настоящее время ситуация, хотя и медленно, но все же меняется к лучшему (появляются специальные учебники, учебные пособия, открываются соответствующие факультеты, кафедры, студентам предлагают больше тренинговых и практических занятий), от части пытается решить данную проблему. Но, на наш взгляд, помимо этого необходима специализированная практическая подготовка психологов по психологическому консультированию и психотерапии, 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 психотерапии. Практикующие психологи стремятся не столько овладеть как можно большим числом психотехнических приемов, сколько определиться в своих предпочтениях относительно той или иной из известных психотерапевтических концепций и последовательно продвигаться в усвоении ее теоретических принципов и практических методов. Т. е. имеет место тенденция к качественному росту. Прежде чем определиться, какое направление предпочтительнее, нужно знать особенности, сущностные характеристики того или иного направления психологического консультирования и психотерапии, особенности применения теоретических положений той или иной психологической концепции на практике.

В учебном плане нашей академии (ГПА КФУ) на четвертом курсе при подготовке практических психологов предусмотрено ознакомление студентов с основами психологического консультирования и коррекции, методикой организации социально-психологического тренинга, психолого-педагогической терапией, методикой проведения психодиагностики. На основе ФГОС, учебного плана нами была разработана рабочая учебная программа для студентов высшего учебного заведения – «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 психологией. Рассматриваются вопросы о специфике консультирования и коррекции учащихся разного возраста: младшего школьного, среднего звена, учащихся старших классов. На лекциях освещается обобщенная концепция курса, раскрываются ведущие понятия, приводятся основные направления консультативной и терапевтической психологии, практические аспекты данного процесса. Используются формы учебно-коллективной деятельности: лекции – диалоги, лекции – дискуссии, «круглые столы». На семинарских занятиях рассматриваются теоретические вопросы, заслушиваются и обсуждаются подготовленные студентами сообщения на заданные темы. На практических занятиях студенты овладевают технологией проведения психологической консультации и коррекции с детьми, учителями и родителями. При этом на первом этапе они учатся сбору предварительной социально-психологической информации, обучаются коммуникативной технике ведения беседы с клиентом. На вто-

ром этапе переходят к планированию психологического консультирования и коррекции в школе, к подбору методов и приемов, используемых для психологического консультирования и коррекции, к составлению рекомендаций на основе консультирования для учителей и родителей, к разработке психокоррекционных программ того или иного направления. Практические занятия проводятся в форме деловых игр, включающих в себя моделирование типичных ситуаций, которые возникают при психологическом консультировании, их анализ, проектирование способов решения ситуационных задач (ситуации – иллюстрации, ситуации – оценки, ситуации – проблемы, ситуации – упражнения), защиты индивидуальных проектов составления структуры психологического консультирования и коррекции младшего школьника, ученика среднего звена и старшего школьника, рекомендаций родителям и учителям. В процессе подготовки к занятиям студенты изучают предлагаемую литературу, осуществляют самостоятельный информационный поиск по теме занятия. Таким образом, задачу ориентировки в разнообразных направлениях психологического консультирования и психотерапии, в специфике их использования на практике, в получении основ теории и практики по вопросу психологического консультирования и коррекции наше базовое психологическое образование, в основном, решает.

В последнее время возник запрос на специализированную систему обучения, которая бы обеспечивала профессиональную подготовку специалистов по разным направлениям и по своему уровню была адекватной мировым образцам: туристическая сфера, предпринимательская сфера, сфера семейных отношений и др.

В ходе психологического консультирования психологи допускают те или иные ошибки, на наш взгляд, по двум основным причинам:

1. Многие специалисты, особенно молодые, считают, что для того чтобы провести консультацию, нет необходимости приобретать особые навыки: выслушал клиента, дал ему совет, и проблема решена. Среди некоторых психологов бытует мнение, хотя оно и не афишируется, что консультирование – один из самых легких видов работ в психологии. Именно поэтому неэффективное консультирование связано, прежде всего, с недостатком практического опыта у психолога-консультанта.

2. Чтобы успешно консультировать, психолог должен обладать определенными личностными особенностями, что также не всегда учитывается как образовательным учреждением, которое осуществляет подготовку практических психологов, так и работодателем.

Напрашивается вывод: эффективно консультировать, осуществлять эффективную профессиональную деятельность в сфере психологического консультирования могут далеко не все психологи.

Как нам известно, система подготовки психологов-консультантов и психотерапевтов в западных странах, 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 отличается длительностью и многоступенчатостью. Допускаются к обучению по психологическому консультированию и психотерапии лица, имеющие базовое (высшее) образование в области психологии, медицины, социальной работы. Право на практику психолога-консультанта получают лица, прошедшие специальную (обычно двухгодичную) программу по клинической психологии и психологическому консультированию. Для получения права на психотерапевтическую деятельность требуется пройти трехчетырех годичное обучение в специальном психотерапевтическом институте. Студенты выполняют три программы: собственно учебная подготовка в области теории и методов психотерапии, опыт самопознания в учебной группе и прохождение персональной психотерапии у квалифицированного психо-

терапевта в качестве клиента, проведение собственной работы с клиентом под супервизорством специалиста – преподавателя института. По окончании обучения и сдачи экзаменов специалисты получают соответствующие сертификаты, являющиеся основанием и необходимым условием для легальной психоконсультативной и психотерапевтической практики. Сертификаты выдаются профессиональными ассоциациями или аккредитованными этими ассоциациями учебными заведениями.

Возвращаясь к отечественной практической психологии и проблеме подготовки специалистов в области психологического консультирования и психотерапии, отметим, что эта проблема имеет два важных аспекта: первый связан с содержанием соответствующего обучения и второй – с локализацией и сертифицированием специалистов. Учитывая актуальную потребность практикующих психологов в качественной психоконсультативной и психотерапевтической подготовке, считаем, что насущной задачей нашей практической психологии является популяризация отечественных и адаптация лучших моделей зарубежного опыта профессионального образования с учетом отмеченных выше тенденций в его развитии.

На наш взгляд, решение этой ситуации, как и других вопросов специализированной подготовки в области психологии, связано с разработкой и принятием в Российской Федерации Положения о профессиональной деятельности в области психологического консультирования и психотерапии, которое бы регламентировало объем и характер подготовки специалистов данной области. Отсутствие данного Положения позволяет непрофессионалам в искаженном виде, с большими ошибками, владея якобы методикой того или иного направления психологического консультирования и психотерапии, комфортно чувствовать себя, обманывая клиентов, спекулировать на рынке психологических услуг.

Отметим еще одну особенность высшего психологического образования, которая уже в начале пути может насторожить студентов. Это так называемая проблема кажущегося «хаоса» и «неразберихи» в самом материале психологии как учебного предмета, связанная с многообразием возможных точек зрения, многообразием научных позиций, отдельных преподавателей и противоречивостью их оценок в отношении одних и тех же психологических идей и направлений. Примечательно, что проблему «неразберихи» и «разнообразия» в психологии гораздо чаще и гораздо глубже (больнее) переживают именно студенты, чем уже «состоявшиеся» психологи и преподаватели психологии. Для уже «разобравшегося» с психологией специалиста все намного проще. Он уже выбрал наиболее сильную, с его точки зрения, концепцию, теоретический подход или даже отдельную группу методов и всю психологию видит теперь через «призму» данного подхода. Например, убежденный гештальтпсихолог все видит с позиций своей любимой гештальтпсихологии и т. п. Заметим, что это позволяет ему решать и определенные исследовательские и практические задачи. Хотя другой психолог (придерживающийся иной концепции, например, бихевиоральной или психоаналитической) готов с ним до хрипоты спорить и убеждать его в том, что он «в корне» не прав. Наблюдая за такими спорами, студент-психолог может еще больше дезориентироваться и даже в очередной раз «разочароваться» в любимой психологии или в любимом психологе. Правда замечено, что в последнее время наметилась тенденция к сближению и «взаимопониманию» разных психологических направлений. А эффективные психологи-практики и психотерапевты часто вообще с трудом определяют, к какому теоретическому направлению они принадлежат, или же соотносят себя с теми или иными направлениями очень условно. Таким образом, студент-психолог должен не только «возмущаться» неразберихой в психологии, но и с благодарностью «принимать» эту неразбериху. Как ни парадоксально, но именно возможность самому навести порядок в усваиваемых психологических знаниях создает

основу для настоящего творчества и превращает студента-психолога в подлинного «субъекта учебно-профессиональной деятельности».

Естественно, с формальной точки зрения есть определенные образовательные программы, по которым осуществляется подготовка практических психологов. Реализация этих программ, их содержание в соответствии с ФГОС контролируется соответствующими органами управления образования и именно благодаря этому в подготовке психологов прослеживается определенная система и даже «отсутствие хаоса». Поэтому, с точки зрения организационной, педагогической и дидактической, «хаоса» как бы и нет. Но мы говорим немного о другом – о фактическом содержательном «хаосе» в самой психологии. А ведь, как известно, образовательные программы неизбежно отражают либо имеющийся в науке порядок, либо имеющийся содержательный «хаос». Все это неизбежно ставит студента-психолога в творческую позицию «обучающегося мудреца». Но все ли студенты-психологи смогут воспользоваться такой счастливой возможностью, не овладеет ли ими «соблазн» вину за свою неспособность «мудро» и «спокойно» взглянуть на проблемы психологической науки сваливать на саму психологию и ее преподавателей.

Сама профессия «психолог» относится к так называемой «социономической» группе профессий (ориентированной на общественные проблемы, проблемы социализации личности) и предполагает общение с самыми разными людьми. Следовательно, психологу требуется формировать в себе готовность понимать самых разных людей, ориентироваться в разных способах их жизнедеятельности, включая и умение ориентироваться в разных видах профессионального труда. Это важно хотя бы потому, что значительная часть людей все-таки реализует себя в профессиональной деятельности, а задачей психолога часто и является помощь в полноценной личностной самореализации. Поэтому узкая специализация, ограничивающая понимание и возможности взаимодействия с разными людьми в подготовке психолога, – это не самый лучший вариант. Но реально стать широкообразованным специалистом-психологом очень непросто. На каких-то этапах своего профессионального развития, например, при обучении в университете, будущий психолог часто вынужден осваивать конкретные направления работы, конкретные методики, в чем-то специализироваться. Проблема заключается в том, чтобы через освоение конкретных форм и методов исследовательской или практической деятельности осваивать и всю психологию в целом, а также приобщаться ко всему многообразию культуры. Настоящая психологическая проблема – это своеобразная «линза», через которую преломляются многие линии бытия. Важно при этом найти такую проблему и суметь соотнести ее с важнейшими проблемами общественной жизни. Именно это позволит студенту-психологу, а в дальнейшем и психологу-специалисту находить достойные смыслы в своей учебно-профессиональной или собственно профессиональной деятельности. Выделив для себя существенную психологическую проблему, можно «благодаря» этой проблеме (или через «призму» этой проблемы) взглянуть на всю психологию, а через нее – на весь окружающий мир и на свое место в этом мире.

Вероятно, в качестве «призмы», с помощью которой можно было бы взглянуть на всю психологию, может выступать уже имеющийся подход, 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» и «правильнее», а о самой проблеме и о том, чем могут помочь в ее разрешении те или иные концептуальные подходы, теории или методы.

Таким образом, на наш взгляд, более эффективным при подготовке практического психолога будет на основе хорошего базово-

го психологического образования (бакалавриат) предусмотреть для дальнейшей подготовки специалистов-психологов такие образовательные программы, которые бы учитывали социальный запрос общества, потребности практики в более узких специалистах для разных сфер с учетом их специфических особенностей. В соответствии с тем или иным направлением подготовки необходимо формировать у будущих специалистов именно те профессиональные умения и практические навыки, которые необходимы для выполнения задач в той или иной сфере, например, подготовка психолога к работе в туристической сфере должна обязательно включать умения и навыки работы с персоналом в сфере туристического бизнеса и клиентами – потребителями туристических услуг. Для будущей профессиональной деятельности психолога в сфере рекламы необходимы знания психологии рекламы, для будущего психолога воинской части необходимы совсем другие умения и навыки – как помочь призывникам быстро и эффективно адаптироваться к новым условиям – условиям воинской службы и т. п.

Бытует мнение, что лучше осуществлять подготовку будущего практического психолога на основе той или иной психологической парадигмы: психоанализа, гуманистической концепции и т. д. На наш взгляд, намного эффективнее осуществлять подготовку, ориентируясь не на ту или иную парадигму, а на сферу будущей профессиональной деятельности психолога, который, владея методами той или иной психологической концепции и используя интегративный подход, будет решать конкретные производственные задачи.

В заключение хотелось бы отметить, что подготовка будущих практических психологов для той или иной сферы будет намного эффективнее, если предусмотреть в образовательной программе, учебном плане 50 % практической подготовки. Что особенно важно – практическая подготовка должна проходить на предприятии, в учреждении, относящемся к сфере будущей профессиональной деятельности студента под непосредственным руководством профессионала-практика, ведущего специалиста в данной области профессиональной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются вопросы специализированной подготовки будущих практических психологов, психологов-консультантов, психотерапевтов; анализируются особенности подготовки практических психологов в отечественной и зарубежной высшей школе. Поднимается проблема необходимости специализированной практической подготовки будущего психолога в зависимости от подготовки для работы в той или иной сфере – туристической, образовательной, производственной, банковской и др.

Ключевые слова: практический психолог, компетенция, высшее образование.

SUMMARY

The questions of the specialized preparation of future practical psychologists, psychologists – consultants, psychotherapists are examined in the article; the features of preparation of practical psychologists are analyzed at homeland foreign higher school. The problem of necessity of the specialized practical preparation of future psychologist rises depending on preparation for work in one or another sphere – tourist, educational, productive, bank to and other.

Key words: practical psychologist, competence, higher education

ЛИТЕРАТУРА

1. Лейбович А. Н. Методология и политика разработки и применения национальной системы квалификации // Образование и наука. – 2012. – № 4.– С. 16–24.

2. Полякова О. Б. Профессиональная образовательная среда на защите будущих специалистов от профессиональной деформации // Мир психологии. – № 4. – 2013. – С. 120–131.

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

4. Спиркина Е. А. Подготовка психотерапевтов и психологов-консультантов (проблемы адаптации зарубежного опыта) // Психологический журнал. – 1994. – № 6.

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

Е. Ю. Бруннер

УДК 159.952

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ

С развитием общества, религии и научной мысли происходило формирование представлений о психологических явлениях в целом и о внимании в частности. Одно из первых письменных упоминаний о связи внимания с другими психическими явлениями встречается в 400 г. до н. э. в практическом древнеримском руководстве по тренировке памяти для ораторов: «Первое, что нужно знать: если вы направите внимание на события, проходящие через ваш разум, то вы лучше их воспримете» [43, с. 256]. Выделение же произвольного и непроизвольного видов внимания историки психологии находят уже в работах древнегреческого философа Аристотеля [45, с. 157]. С тех пор были предприняты многочисленные попытки как дать определение понятию «внимание», так и определить его виды, разновидности и формы.

Актуальность данной работы состоит в том, что темы психологии произвольного внимания (ПВ) ученые, по сути, не касались уже достаточно давно. Как следствие, на сегодняшний день накопился достаточно большой объем материала, требующего переосмысления. В связи с этим предметом нашей работы стало внимание, а объектом − произвольное внимание. Основными целями и задачами стали такие, как определение дефиниции «произвольное внимание» на основе существующих определений, описание его функций, свойств, причин и факторов возникновения, а также факторов поддержания и исчезновения.

Основой **методологии** данного теоретического исследования стал контент-анализ литературы с применением технологии интеллект-картирования, предложенной Т. Бьюзеном, Б. Бьюзеном [9].

Определение произвольного внимания. На пути от непроизвольного к произвольному внимание в своем развитии не просто теряет частицу «не», радикально реорганизуются едва ли не все его психологические, психофизиологические и физиологические механизмы, что и находит свое отражение в целом ряде синонимов, раскрывающих и уточняющих те или иные его особенности или стороны. Так, некоторые авторы называют ПВ вторичным или целенаправленным [52], искусственным [38], логическим [11], волевым [2; 10; 19; 20; 23; 29; 34; 47; 53], произвольно-интеллектуальным [1], целевым [15], активным [3; 19; 23; 29; 34; 47; 58], преднамеренным [17; 18; 19; 23; 29; 53], насильственным [32], нарочитым [33]. Несмотря на такое разнообразие синонимов к понятию «произвольное внимание», все они подчеркивают, в первую очередь, активную позицию личности при сосредоточении внимания на объекте. Что же касается самого термина «произвольный», он образован от слова «изволение», означающего волю, желание [17; 53]. В англоязычных источниках рассматриваемое понятие (*voluntary attention*) также употребляется, наряду с ним иногда встречаются такие равнозначные по своему психологическому смыслу термины как направленное, эндогенное, контролируемое или исполнительное внимание [60; 62; 63; 65].

Для того, чтобы всесторонне рассмотреть вопрос о том, что такое ПВ, мы разобрали 44 его определения и описания, которые даются в словарях и энциклопедиях [3; 4, с. 178; 5, с. 470; 7, с. 408; 21, с. 100; 28, с. 124; 37, с. 68; 39, с. 54; 40, с. 196; 44, с. 74; 46, с. 109; 54; 56, с. 61–62; 57, с. 552; 64, с. 146], научной [2, с. 204; 10, с. 25; 19, с. 54; 25, с. 5; 60] и учебной литературе [8, с. 139; 13; 17, с. 143–156; 18, с. 31; 20; 23, с. 365; 26, с. 27–45; 27, с. 208; 29, с. 191, 192; 31; 30; 34, с. 27–29; 38, с. 53; 41, с. 80–84; 47, с. 161; 51, с. 122; 53; 58, с. 129], начиная еще с работ Т. Рибо [38, с. 316–317, 323] У. Джемса [38, с. 238], А. Ф. Лазурского [38, с. 90], а также включая труды таких классиков как С. Л. Рубинштейн [42, с. 424], Н. Ф. Добрынин [6, с. 162], Л. С. Выготский [11, с. 270; 38, с. 479], А. Р. Лурия [22, с. 180–181], В. И. Страхов [50, с. 11], П. Я. Гальперин и С. Л. Кабыльницкая [12, с. 137]. Все эти определения были разобраны нами с применением технологии интеллект картирования, после чего на основе контент анализа полученной интеллект-карты, мы составили резюмирующую интеллект-карту, которая представлена на рис. 1.

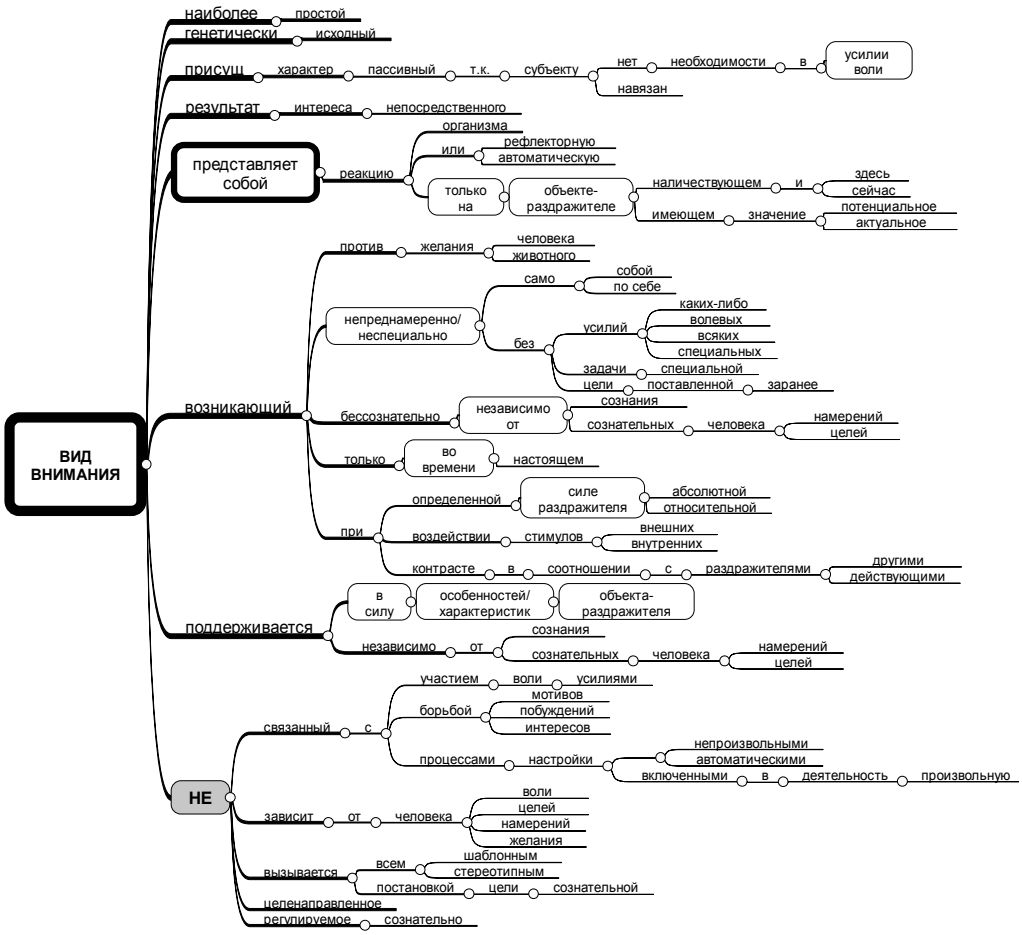


Рис. 1. Интеллект-карта дефиниции «произвольное внимание».

Анализ определений показал, что, по мнению большинства авторов, ПВ свойственно только человеку. С точки зрения онто- и филогенеза такое внимание непосредственно связано с трудовой деятельностью человека, о чем писали еще Т. Рибо, У. Джемс, А. Ф. Лазурский [38, с. 90–91], К. Маркс [24, с. 189], а впоследствии и другие известные учёные [2, с. 204; 4; 17, с. 143-156; 20; 23, с. 365; 29, с. 191, 192; 30; 37, с. 68; 39, с. 54; 44, с. 74; 47, с. 161; 57, с. 61–62; 54 и др.]. При этом, как указывал Б. Г. Ананьев, важной особенностью ПВ является «сознательное переключение внимания с одного объекта на другой и концентрация внимания на этом новом объекте» [1, с. 16]. В целом же, основными признаками ПВ являются опосредованность, осознанность, произвольность, прижизненное стадиальное формирование [10, с. 24]; оно всегда сопровождается внутренними умственными [61] и волевыми усилиями, которые направлены на поддержание определенной интенсивности сосредоточения вопреки посторонним воздействиям [20].

Онто- и филогенетически ПВ представляет собой новый относительно непроизвольного этап в становлении сложных актов сосредоточения на различных объектах внешнего и внутреннего мира человека. Оно формируется только при жизни человека в ходе овладения им специальными орудиями-средствами, выработанными человечеством в ходе развития общества.

Функции произвольного внимания. Главными функциями ПВ, как считает большинство авторов, являются активная регуляция протекания психических процессов [10, с. 24; 30; 29, с. 191; 23, с. 365; 20], регуляция хода выполнения деятельности и контроля ее результатов [12; 14, с. 99], контроль и организация поведения [25, с. 5], сохранение объекта сосредоточения и поддержание определенной интенсивности сосредоточения вопреки посторонним воздействиям [20], формирование и разрушение автоматизированных навыков [5, с. 470; 12], а также игнорирование отвлекающих факторов и фокусировка на нужной деятельности.

В связи с тем, что ПВ отличается особой селективностью и избирательностью, с его помощью человек имеет возможность произвольно отметить либо выделить фигуру и фон [11, с. 264–265]. Благодаря высокой селективности ПВ человек способен вычленять и извлекать нужную и значимую для него информацию [18, с. 31] даже на фоне сильных помех [10, с. 25], что, как следствие, обеспечивает высокую эффективность ее обработки; активно и избирательно извлекать из памяти нужные сведения, выделять главное, существенное [30]. В конечном итоге ПВ служит для достижения заранее поставленной и принятой к исполнению цели [45, с. 157], принятия правильных решений, осуществления задач, возникающих в деятельности [30], возможности сосредоточиться на объекте деятельности, не отвлечься, не ошибиться в своих действиях [47, с. 161], выполнить определенную деятельность и добиться наилучших результатов [46, с. 109] и т. д.

Многообразие основных функций, которые выполняет ПВ в нашей жизни, представлено нами на рис. 2.

Свойства произвольного внимания. Наряду с общими для всех видов внимания свойствами (сосредоточенность, устойчивость, объем, распределение и переключение), ПВ обладает и целым рядом специфических свойств.

В некоторых исследованиях показано, что слабые побочные раздражители не снижают эффективности работы, а улучшают ее. Так, И. М. Сеченов указывал, что абсолютная тишина не повышает, а, наоборот, снижает эффект умственной работы человека, поскольку ему становится сложно сосредоточить свое внимание на текущей деятельности [53]. К важным свойствам ПВ также относят его высокую селективность [10, с. 25; 18, с. 31; 30], и темпоральную направленность в прошлое, настоящее и будущее, о которой писал И. В. Страхов [48; 49; 50].

Установлено, что продолжительность поддержания ПВ составляет приблизительно 15–20 минут [41, с. 80–84; 47, с. 162; 53], после чего наступает утомление, снижается

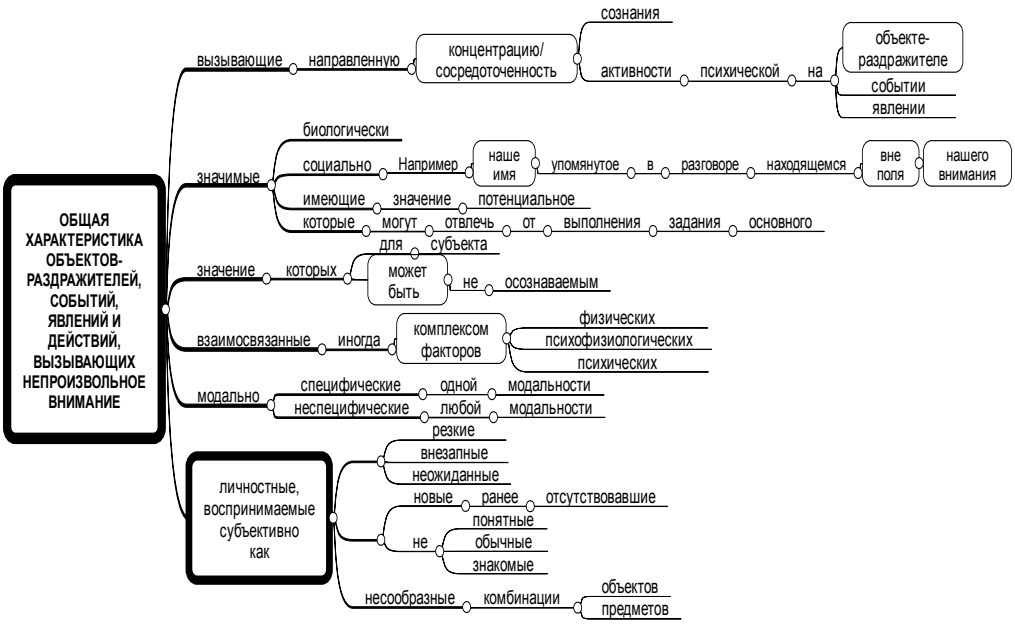


Рис. 2. Интеллект-карта функций произвольного внимания.

концентрация, возможно переключение на новый объект либо переход ПВ в непроизвольное или послепроизвольное. Так, замечено, что эстрадный номер может показаться скучным, если он длится более 12 минут, спектакль или фильм должен захватить внимание зрителя в первые 10–12 минут, иначе его могут не захотеть смотреть дальше и т.п. [41, с. 80–84].

Причины и факторы возникновения произвольного внимания. Причины и условия возникновения или не возникновения ПВ к какому-либо объекту вытекают из выполняемых ПВ функций, обусловленных такими субъективными факторами, как сознательные намерения человека [51, с. 121], постановка им задачи [16, с. 236; 20; 51, с. 121], цели [10, с. 24; 16, с. 236; 47, с. 161; 51, с. 121], интерес к результату деятельности [29, с. 192], мотивы, побуждения, осознание долга и обязанностей при выполнении конкретного вида деятельности, привычка работать и выполнять ту или иную деятельность как в благоприятных, так и в неблагоприятных условиях [35, с. 11]. Важными причинами появления ПВ являются контроль и самоконтроль, например, в ситуации контроля и сосредоточения на собственных переживаниях музыкантом-исполнителем [19]. Возникновение ПВ возможно также в результате сознательной направленности человека на межличностную конкуренцию, соревновательность или соперничество [55; 59], которые непосредственно связаны с мотивацией достижения успеха и приводят к улучшению качества деятельности посредством сужения зоны внимания. По сути, большинство из перечисленных факторов и причин возникновения ПВ связаны в первую очередь с целеполаганием и обусловливают психологический механизм его возникновения. Так, например, определение цели, которой человеку необходимо достичь, и сосредоточение на ней приводит человека к планированию своих действий, моделированию способов ее достижения, оценке, коррекции и контролю своих действий. Все эти процедуры осуществляются под общим контролем ПВ.

В отличие от непроизвольного внимания круг объектов ПВ потенциально безграничен,

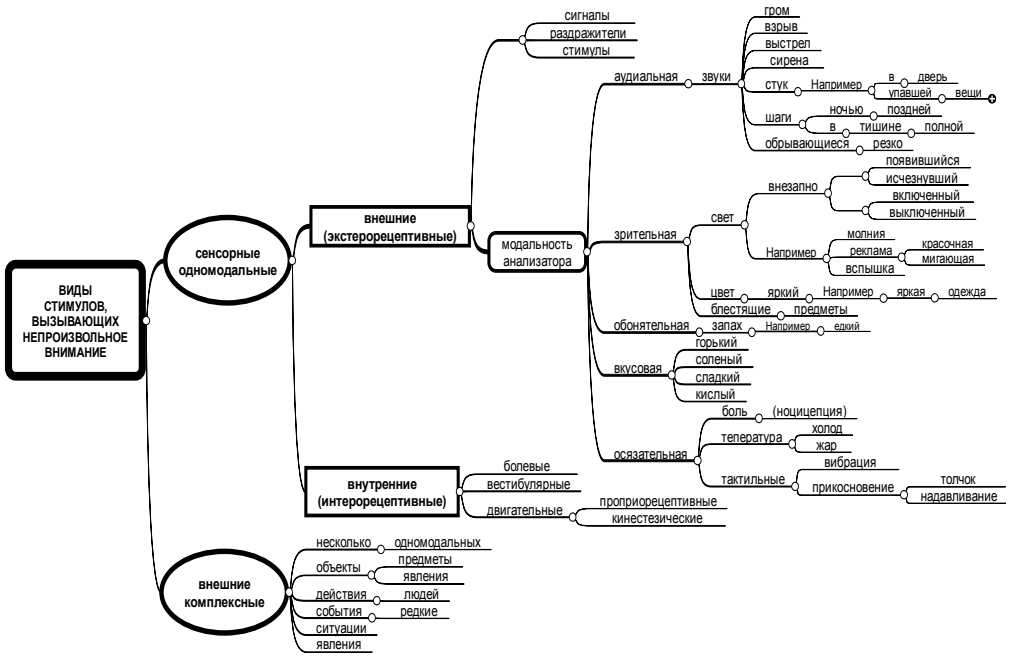


Рис. 3. Интеллект-карта наиболее общих психологических факторов обусловливающих возникновение произвольного внимания.

поскольку объекты не определяются особенностями стимуляции и спецификой организма [16, с. 236]. Тем не менее, как считает Д. Джонстон, человек запрограммирован автоматически настраиваться на информацию, которая для него личностно значима [14, с. 99].

Для наглядности наиболее распространенные психологические факторы и причины, которые обусловливают возникновение ПВ, приведены нами в интеллект-карте (рис. 3.).

Условия и предпосылки возникновения (активации) произвольного внимания. Тщательный контент-анализ многочисленных литературных источников с применением технологии интеллект-картирования показал, что, наряду с факторами, обусловливающими возникновение ПВ, существуют также условия и предпосылки, которые активируют и подготавливают наше внимание к акту произвольности.

Как видно из представленной на рис. 4. интеллект-карты, ПВ возникает на основе непроизвольного как на этапе вхождения человека в работу, так и в процессе самой деятельности. Главными условиями возникновения ПВ являются наличие задачи и понимание цели деятельности, а также осознание их значения и важности. Кроме того, в текущий момент времени у человека должна иметься возможность для сосредоточения. У человека также должны быть сформированы предпосылки, связанные с его мотивационно-потребностной сферой: он должен быть поставлен в ситуацию, когда необходимо что-то сделать в соответствии с намеченными планами либо под давлением социума; когда есть необходимость удовлетворить свои потребности, но имеются определенные препятствия для их осуществления или реализации; если существуют определенные трудности в ситуации, когда необходимо создать себе благоприятные или привычные условия деятельности; когда субъект должен выделить определенный сенсорно-перцептивный сигнал либо мысль или идею на фоне других и более сильных.

Еще одной важной составляющей активации ПВ является осознание человеком не-

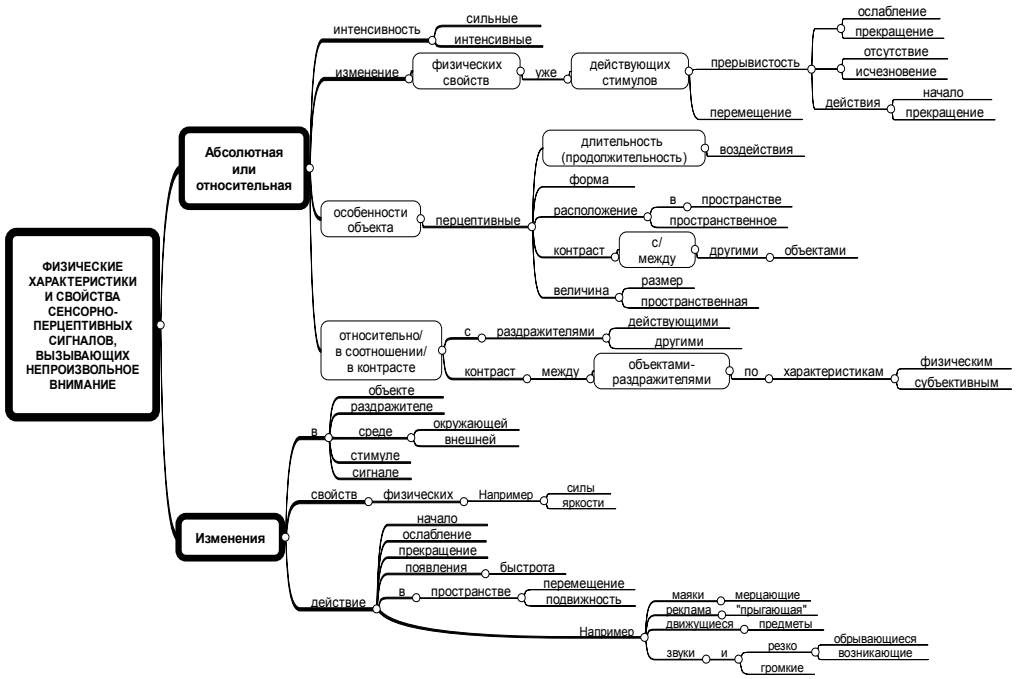


Рис. 4. Интеллект-карта психологических условий и предпосылок возникновения (активации) произвольного внимания.

обходимости противодействовать более сильным внутренним и внешним стимулам, потребностям, влечениям, желаниям и т. п.

Ситуации возникновения произвольного внимания. Бесспорно, наличие предпосылок возникновения ПВ не означает его неминуемого появления. При этом, учитывая, что такое внимание может переходить в непроизвольное либо послепроизвольное и обратно, совершенно очевидно, что существуют обстоятельства, когда человеку необходимо активировать ПВ. Иллюстрация, представленная на рис. 5., наглядно показывает основные факторы, которые приводят к актуализации ПВ в процессе деятельности.

Итак, для осуществления человеком деятельности ПВ актуализируется в ситуациях, когда: возникают затруднения в деятельности, появляются разного рода помехи в виде новых, сильных либо эмоционально значимых раздражителей; человеку необходимо приложить усилия для достижения целей и решения поставленных задач; ослабевает интерес к текущей деятельности либо появляются косвенные интересы; человеку необходимо сосредоточиться на объекте деятельности, даже если он не интересен, малопривлекателен и малозаметен; необходимо произвести усилия для переключения внимания с интересного дела на другое или с одного объекта на иной; нужно приложить усилия, чтобы удержать мысль или идею, дисгармонирующую с актуальными стремлениями, в границах сознания; для сосредоточения на деятельности, для ее выполнения, поддержания, а также для переключения на нее человеку необходимо применять специальные приемы организации своего восприятия и мышления.

Таким образом, мы видим, что в качестве факторов, пробуждающих и актуализирующих наше ПВ, выступают не случайные изменения или характеристики объектов, а целенаправленная деятельность человека.

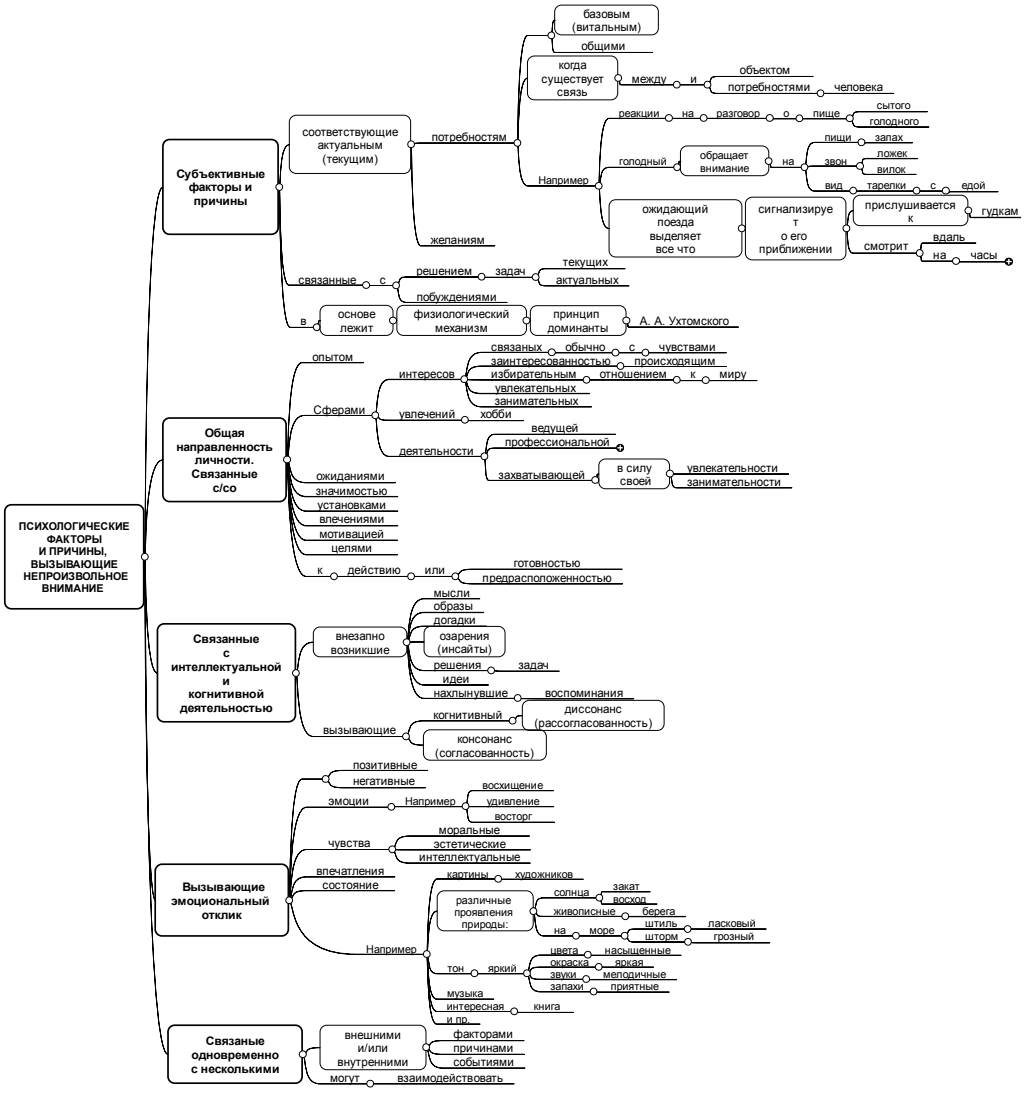


Рис. 5. Интеллект-карта факторов, приводящих к актуализации произвольного внимания в процессе деятельности.

Факторы поддержания произвольного внимания. Возникновение ПВ еще не говорит о том, что оно будет продолжительным и достигнет своих целей. В связи с этим еще один важный вопрос, который следует осветить − это рассмотрение факторов и условий, позволяющие достаточно продолжительное время поддерживать произвольность. Как отмечает абсолютное большинство учёных, основными среди них являются волевые усилия и обеспечивающие их средства. К таким средствам относят те схемы, меры, критерии, эталоны, с помощью которых субъект в соответствии со своими намерениями направляет свои действия, а также по объективной мере объектов определяет их свойства и отношения [12, с. 136]. Важным условием удержания ПВ, на которое указывал еще

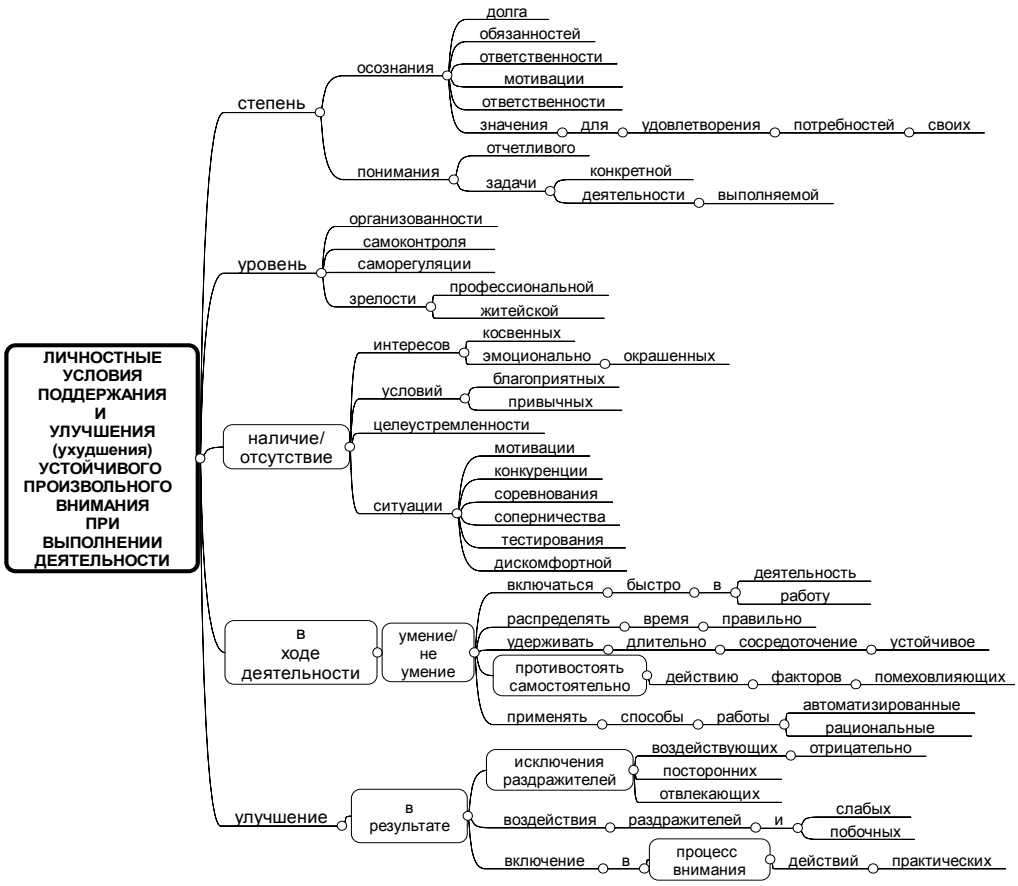


Рис. 6. Интеллект-карта личностных условий поддержания и улучшения (ухудшения) устойчивого произвольного внимания.

Э. Титченер [52], является мотивационный аспект произвольного акта. Следующее условие, которое упоминали П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая [12] и Ю. Б. Гиппенрейтер [38, с. 554], − это оснащенность субъекта специальными техническими приемами реализации деятельности. Другие важные условия поддержания ПВ − это правильная организация деятельности [46, с. 109]; осознание долга и обязанности в ходе ее выполнения; отчетливое понимание конкретной задачи выполняемой деятельности; привычные условия работы; возникновение косвенных интересов; создание благоприятных условий для деятельности, т. е. исключение отрицательно воздействующих посторонних раздражителей [53]. Подобные, а также иные критерии поддержания ПВ можно обнаружить практически в любой человеческой деятельности.

Основные условия поддержания и улучшения (ухудшения) устойчивого ПВ представлены нами на рис. 6.

Важными факторами, оказывающими влияние на удержание внимания на объекте деятельности, наряду с возрастом, являются эмоционально окрашенный интерес, уровень развития таких личностно-индивидуальных характеристик, как организованность, самоконтроль, саморегуляция и профессиональная зрелость, а также целеустремленность [19, с. 57].

Факторы, затрудняющие произвольное внимание. Наряду с факторами, поддер-

живающими ПВ, также имеются указания и на те, которые негативно влияют на его волевую организацию. При этом практически все приведенные выше факторы и условия поддержания ПВ (рис. 6.) могут приводить не только к улучшению качества ПВ, но и к его ухудшению.

М. В. Жижина в своем исследовании по формированию исполнительского внимания у студентов-музыкантов указывает на такие причины, приводящие к снижению эффективности ПВ (степени его концентрации, ухудшения динамики сосредоточения и темпорального режима функционирования и др.): а) неполнота представления студентами алгоритма функционирования внимания при решении соответствующей исполнительской задачи, то есть затруднения в технологической стороне; б) ослабленная мотивация деятельности, прежде всего, в подготовительно-репетиционный период [19, с. 56].

Наряду с многочисленными личностными факторами, приводящими к ухудшению ПВ, на него могут оказать негативное влияние психическое и физическое состояние человека, а также ситуация, в которой он находится. К последним можно отнести ситуации внешнего оценивания человека (например, оценка в ходе тестирования, конкурса, собеседования), межличностного соперничества, конкуренции, соревнования и т. п. Такие ситуации чаще всего приводят к ухудшению внимания и качества выполняемой работы, в связи с тем, что люди начинают фокусировать свое внимание скорее на возможном успехе/неуспехе, нежели на том, как лучше решить стоящую перед ними задачу или выполнить ту или иную деятельность [55, с. 155; там же, с. 240−264].

Так называемая «ситуационная» активация также может вызывать у человека смещение фокуса внимания и выступать в качестве препятствия, мешающего ему осуществлять деятельность [55, с. 240], а также приводящего к негативно направленному сужению и преобразованию внимания [55, с. 264]. В результате такой активации у человека может наступить сенсорная перегрузка или когнитивный диссонанс.

Активация, вызванная сенсорной перегрузкой, может привести не только к сужению внимания, но и к тому, что у человека может возникнуть пролонгированный стресс, проблемы, связанные с качеством или планированием деятельности, нарушиться процесс восприятия и интеграции новой информации и т. д. Так, например, продолжительный стресс часто приводит к тому, что внимание человека преимущественно фокусируется на тех стимулах окружающей среды, которые непосредственно связаны с обеспечением его выживания или безопасности, а не на решении актуальных для него задач [55; 59].

К факторам, приводящим к потере или ухудшению произвольности, относят и когнитивный диссонанс, который чаще всего возникает в ситуации конфликта при решении задачи, требующей от человека концентрации внимания одновременно на внешней и на внутренней информации. Так же как и при сенсорной перегрузке, возникновение когнитивного диссонанса приводит к сложностям с фокусировкой или концентрацией внимания, так как в большинстве случаев люди сосредотачиваются на управлении ситуацией и/или на контроле поступающей информации [55, с. 248].

Перечисленные ситуации, особенно в условиях неуспеха, могут вызывать различные негативные эмоциональные состояния, такие как, например, переживания, озабоченность, нервозность, тревогу, беспокойство, стресс, апатию, боязливость и т. п. или проблемы, связанные с самоуважением, застенчивостью. Все это также может способствовать отвлечению внимания и потере произвольности.

Таким образом, можно заключить, что произвольное внимание − это высший психический вид внимания, который имеет сложную структуру, присущ только человеку, а также онто- и филогенетически представляет собой продукт развития цивилизации, формируясь только в результате регулярной умственной и трудовой деятельности. Произвольное внимание носит волевой, сознательный (осознанный, целенаправленный, преднамеренный, управляемый, контролируемый), активный, а также опосредованный характер и

выражается в общей мобилизации психической активности, которая направляет деятельность человека в определенное русло. Произвольное внимание возникает преимущественно в конкурирующих ситуациях, в которых, с одной стороны, происходит процесс сознательного выбора одной из множества сильных конкурирующих либо противоположно направленных целей, задач, мыслей или идей, предпочтения определенного действия или поступка (либо их плана), интереса, мотива, побуждения, объекта, стимула, потребности, желания, а также принятие одного решения и варианта его исполнения и т. д., с последующим направлением и удержанием на них фокуса сознания, а с другой стороны − произвольное подавление внимания ко всем остальным конкурирующим психическим процессам. В результате такой борьбы происходит фокусирование сознания человека на процессе деятельности, а также на ее результатах, вычленении значимой и важной информации, предметных и речевых объектах-стимулах. При этом произвольное внимание непосредственно не связано с базовыми потребностями и практически не зависит от внешних факторов и особенностей объектов, на которые оно направлено, а его активация, управление, поддержание и контроль обусловлены социальной и культурной средой с одной стороны и личностными факторами – с другой.

С точки зрения как фило-, так и онтогенеза произвольное внимание носит социальный и опосредованный характер.

Среди основных функций произвольного внимания можно выделить селективную, регулятивную, организующую, контролирующую, поддерживающую, направляющую, подавляющую, согласующую, а также формирующую и разрушающую автоматизм.

Главными условиями возникновения произвольного внимания в определенный момент времени является наличие значимых задач и целей деятельности, а также наличие психологических препятствий для их реализации. Человек должен иметь сформированные предпосылки, непосредственно связанные с его мотивационно-потребностной сферой, а также психологическую возможность и готовность к сосредоточению внимания, связанные, в первую очередь, с эмоционально-волевой сферой.

АННОТАЦИЯ

В работе обобщены имеющиеся сведения и представления о произвольном внимании. На основе существующих определений с применением технологии интеллект-картирования уточнено понятие «произвольное внимание». Описаны его функции, свойства, причины и факторы возникновения, факторы поддержания и исчезновения.

Ключевые слова: произвольное внимание, определение, причины возникновения, разновидности

SUMMARY

The article summarizes the existing data and conceptions of the voluntary attention. On the basis of the existing definitions with the help of the Mind mapping technology the notion of the voluntary attention has been clarified. The article also describes its functions, properties, causes and conditions for its arising; factors of its maintenance and decurrence.

Key words: voluntary attention, definition, origin causes, varieties.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Воспитание внимания школьника. − М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1946. − 52 с.

2. Апчел В. Я., Цыган В. Н. Память и внимание − интеграторы психики. − СПб.: ЛОГОС, 2004. − 120 с.

3. Блейхер В. М., Крук И. В. Толковый словарь психиатрических терминов: ок. 3000 терминов / под ред. С. Н. Бокова. − Воронеж: МО ДЭК, 1995. − 640 с.

4. Богозов Н. З., Гозман И. Г., Сахаров Г. В. Психологический словарь / под ред. Н. Ф. Добрынина, С. Е. Советова. − Магадан, 1965. − 292 с.

5. Большая Российская энциклопедия: в 30 тт. / председатель науч.-ред. совета Ю. С. Осипов; отв. ред. С. Л. Кравец. − М.: Большая Российская энциклопедия, 2006. − Т. 5.: Великий князь − Восходящий узел орбиты. − 783 с.

6. Большая Советская Энциклопедия: в 30 тт. / гл. ред. А. М. Прохоров. − М.: Советская энциклопедия. − 1971. − Т. 5.: Вешин-Газли. − 640 с.

7. Большая энциклопедия: в 62 тт. − М.: ТЕРРА, 2006. − Т. 9: Верхний Тагил – Война во Вьетнаме. − 592 с.

8. Бухановский А. О., Литвак М. Е. Общая психопатология: пособ. для врачей. − Ростов н/Д.: Феникс, 2003. − 416 с.

9. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление. – Минск: ООО «Попурри», 2003. – 304 с.

10. Вощилова Н. В. Специфика селективного внимания слабослышащих младших школьников и их сверстников с нормальным слухом: дисс. ... канд. психологич. наук. – СПб., 2007. – 139 с.

11. Выготский Л. С. Лекции по педологии. – Ижевск: Удмуртский университет, 2001. – 304 с.

12. Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. – М.: Директ-Медиа Паблишинг, 2008. – 223 с.

13. Гинецинский В. И. Пропедевтический курс общей психологии: учеб. пособ. – СПб.: Изд-во С.-петерб. ун-та, 1997. – 200 с. [Электронный ресурс]. URL: http://psylib.org.ua/books/genec01/index.htm.

14. Джонстон Д. Психология. – М.: АСТ: ООО Астрель, 2003. – 493 с.

15. Добрынин Н. Ф. О теории и воспитании внимания // Психология внимания / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2001. – С. 518−533.

16. Дормашев Ю. Б., Романов В. Я. Психология внимания. – М.: Тривола, 1995. – 347 с.

17. Дубровина И. В., Прихожан А. М. Психология: учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведен. / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Академия, 1999. – 464 с.

18. Еникеев М. И. История развития психологии: учеб. пособ. – М.: ПРИОР, 2001.– 64 с.

19. Жижина М. В. Формирование исполнительского внимания студентов-музыкантов: дисс. ... кандидата пед. наук. – Саратов, 2001. – 220 с.

20. Карвасарский Б. Д. Клиническая психология: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2010. – 864 с.

21. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 783 с.

22. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.

23. Маклаков А. Г. Общая психология. − СПб.: Питер, 2001. − 592 с.

24. Маркс К. Процесс производства капитала // К. Маркс, Ф. Энгельс Сочинения. [2 изд.]. − М.: Гос. изд-во полит. лит-ры. − 1960. Т. 23. − 907 с.

25. Мачинская Р. И. Формирование нейрофизиологических механизмов произвольного избирательного внимания у детей младшего школьного возраста: автреф. дис. … докт. биол. наук. − М., 2001. − 47 с.

26. Морозов А. В. Деловая психология. Курс лекций: учеб. для высш. и средн. спец. учеб. заведений. − СПб.: Союз, 2000. − 576 с.

27. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведен.: в 3-х кн. − М.: ВЛАДОС, 2003. − Кн.1: Общие основы пси-хологии. − 640 с.

28. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. − Минск: Изд. В. М. Скакун, 1998. − 896 с.

29. Общая психология: курс лекций для первой ступени педагогического образования / сост. Е. И. Рогов. − М.: ВЛАДОС, 1995. − 448 с.

30. Общая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. − М.: Просвещение, 1986. − 464 с.

31. Первушина О. Н. Общая психология: методич. указания. − Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1996. − 90 с.

32. Перлз Ф., Хефферлин Р., Гудмэн П. Опыты психологии самопознания: практикум по гештальттерапии. – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 240 с.

33. Перлз Ф. С. Внутри и вне помойного ведра. – СПб.: Петербург-XXI век, 1995. – 448 с.

34. Позина М. Б. Психология и педагогика: учеб. пособ. / науч. ред. И. Ф. Неволин. − М.: Университет Н. Нестеровой, 2001. − 97 с.

35. Полянчиков Д. В. Методика формирования игрового внимания у юных хок-

кеистов 11−12 лет: дисс. ... канд. пед. наук. − Омск, 2006. − 154 с.

36. Практикум з психології / за ред. Г. Г. Бикової. − Львів: Вища школа, 1975. − 183 с.

37. Психологический словарь / Авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова; под общей ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с.

38. Психология внимания / под ред. Ю. Б. Гиппернейтер и В. Я. Романова. − М.: ЧеРо, 2001. − 858 с.

39. Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского и др. М.: Политиздат, 1990. 494 сПсихологічний словник / за ред. члена-кореспондента АПН СРСР В. І. Войтка. − К.: Вища школа, 1982. − 216 с.

40. Психология: словарь / под ред. А. В. Петровского [и др.]. − М.: Политиздат, 1990. − 494 с.

41. Рамендик Д. М. Общая психология и психологический практикум. − М.: Форум, 2011. − 304 с.

42. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. − СПб: Питер, 2000. − 712 с.

43. Сидоров П. И., Парняков А. В. Введение в клиническую психологию: учеб. для студ. мед. вузов: в 2-х тт. − М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. − Т. 1. − 416 с.

44. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. − Минск: Харвест, 1998. − 800 с.

45. Современная психология: справочное руководство / отв. ред. В. Н. Дружинин. − М.: ИНФРА−М, 1999. − 688 с.

46. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия. − М.: Эксмо 2005. − 672 с.

47. Столяренко Л. Д. Основы психологии. − Ростов на/Д.: Феникс, 2000. − 672 с.

48. Страхов В. И. Внимание школьников в процессе труда. − Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1961. − 122 с.

49. Страхов В. И. Психология внимания: учеб. пособ. − Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1992. − Вып. II. − 128 с.

50. Страхов И. В. Классификация видов внимания // Вопросы психологии внимания. − Саратов: Изд-во Саратовского гос. пед. ин-та. 1975. − Вып. 7. − С. 3−12.

51. Тертель А. Л. Психология. Курс лекций: учеб. пособ. − М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2006. − 248 с.

52. Титченер Э. Учебник психологии: в 2 ч. − М.: Издание т-ва «Мир», 1914. − 514 с.

53. Учебное пособие по общей психологии / сост. − Е. Ю. Черкашина. Красноярск, 1999. − 83 с.

54. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. − М.: Политиздат, 1981. − 445 с.

55. Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты. − СПб.: Питер, 2003. − 651 с.

56. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. − Харків: Прапор, 2007. − 640 с.

57. Шапарь В. Б. Словарь практического психолога. − М.: АСТ; Харьков: Торсинг, 2005. − 734 с.

58. Щербатых Ю. В. Общая психология. Завтра экзамен. − СПб.: Питер, 2008. − 272 с.

59. Easterbrook J. A. The Effect of Emotion on Cue Utilization and the Organization of Behavior // Psychological Review. − 1959. Vol. 66. − P. 183−201.

60. Hodgson T. L. Muller H. J. Attentional Orienting in Two-Dimensional Space // The Quarterly Journal of Experimental Psychology. − 1999. − Vol. 52 (3). − P. 615.

61. Kahneman D. Attention and Effort. − N. J.: Prentice Hall, 1973. − 245 p.

62. Neural Networks Underlying Endogenous and Exogenous Visual-Spatial Orienting / A. R. Mayer, J. M. Dorflinger, S. M. Rao, M. Seidenberg // NeuroImage. − 2004. − Vol. 23 (2). − P. 534−541.

63. Posner M. I. Orienting of attention // Quarterly Journal of Experimental Psychology. 1980. − Vol. 32. − P. 3−25.

64. Psiholoģijas vārdnīca / G. Breslava redakcijā. − Rīga: Mācību grāmata, 1999. − 157 l pp.

65. Theeuwes J. Exogenous and Endogenous Control of Attention − the Effect of Visual Onsets and Offsets // Perception & Psychophysics. − 1991. − Vol. 49 (1). − P. 83−90.



А. И. Лучинкина

УДК 316.61:004.946

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОТКЛОНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРНЕТ-СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Интернет-технологии значительно расширили жизненное пространство личности, давая выигрыш во времени и игнорируя расстояния. Появление личных кабинетов, перенесение филиалов организаций разного плана, дистанционное обучение, многочисленные интернет-музеи и библиотеки, виртуальные кинотеатры и многое другое позволяют рассматривать интернет как пространство для жизни личности. Вместе с тем в интернет-пространство активно переносятся и различные виды деятельности: познавательная, коммуникативная, игровая. Сказанное акцентирует внимание исследователя на том, что Интернет из техногенной среды превращается в среду обитания, которая обладает фантастическими возможностями по сравнению с реальным пространством. Очевидно, что процесс социализации личности недостаточно рассматривать только в реальной среде. Вхождение личности в интернет-пространство влечет за собой не только адаптацию к новой среде, но и социализацию в ней. Игнорирование особенностей интернет-социализации может привести к девиации личности пользователя, что будет выражаться в его асоциальном и антисоциальном поведении в сети.

Проблема заключается в том, что исследований девиантного направления социализации личности в интернет-пространстве крайне мало. Между тем понимание закономерностей этого процесса, ведущих к девиантной социализации личности в сети, необходимо для ранней профилактики подобных явлений.

Целью статьи является анализ результатов эмпирического исследования процесса интернет-социализации личности.

Теоретический анализ научной литературы по проблеме социализации личности в интернет-пространстве позволил сделать вывод о том, что процесс интернет-социализации разворачивается по мотивационной, мифологической и инструментальной составляющим. Инструментальная составляющая характеризуется уровнем инструментальной компетентности (умением целенаправленно работать с информацией, скоростью навигации, т. е. умением ориентироваться в интернет-пространстве, поисковой стратегией (пассивной, отбора, динамичной) [4]. Мотивационная составляющая интернет-социализации характеризуется тремя группами мотивов: мотивы, присущие реальному и интернет-пространству; мотивы, которые сложно удовлетворить за пределами интернет-пространства; мотивы, присущие личности только в интернет-пространстве [2]. Последняя группа делится на две подгруппы: потребительские мотивы (пользователь только пользуется возможностями, но сам в сети ничего не производит) и творческие (пользователь преображает интернет-пространство).

Мифологическая составляющая характеризуется представлениями личности о роли Интернета в жизни человека и личными мифологемами пользователей. Представления личности о роли Интернета в жизни человека могут быть конструктивными, т. е. такими, которые не мешают входу личности в интернет-пространство, и деструктивными, основанными на социальных мифах об Интернете [3; 5].

Интернет-социализация осуществляется в три этапа: доинтернетный, начальный и основной. Доинтернетный этап связан с получением человеком информации об интернет-среде, способствующей формированию его представлений о роли Интернета. Нормативная интернет-социализация на данном этапе предусматривает наличие конструктивных представлений о роли Интернета в жизни человека, которые в дальнейшем способствуют формированию социально одобренных мотивов личности к вхождению в интернет-среду и стремлению к повышению инструментальной компетентности.

На начальном этапе интернет-социализации пользователь достаточно мотивирован для того, чтобы повысить собственную инструментальную компетентность, у него возникают мотивы в пределах коммуникативных; деловых; рекреационных и игровых; познавательных, которые легче удовлетворить в интернет-пространстве, чем в реальной среде. Представление о роли Интернета в жизни человека могут меняться. Пользователь на этом этапе выступает лишь потребителем информации, развлечений, услуг, которые предоставляются в интернет-пространстве. Нормативность интернет-социализации на начальном этапе определяется сочетанием конструктивных представлений о роли Интернета, сформированных на предыдущем этапе; социально одобренных потребительских мотивов и достаточной для реализации этих мотивов инструментальной компетентностью.

Основной этап интернет-социализации связан с тем, что человек выступает не только потребителем, но и производителем информации, развлечений, услуг. В рамках уже существующих мотивов у пользователя возникают новые мотивы, требующие творческой формы реализации, повышается его инструментальная компетентность. Нормативная интернет-социализация, с нашей точки зрения, на этом этапе предполагает наличие конструктивных представлений об Интернете, социально одобряемые потребительские и творческие мотивы, средний и высокий уровень инструментальной компетентности [1].

В ходе эмпирического исследования использовались следующие методики: анкетирование и интервьюирование – для выявления мотивов пользования Интернетом, срока и времени пребывания в Интернете; авторский опросник «Институты социализации» – для определения ведущих институтов и механизмов социализации; методика незаконч-

Таблица 1

Распределение пользователей на этапах интернет-социализации

Этап интернет-социализации (количество пользователей)	**Тип социализации**	**Составляющие**		
		Инструментальная компетентность	Мифологическая (представления о роли Интернета в жизни человека)	Мотивационная
Доинтернетный (400)	Нормативная (255)	Отсутствует	Конструктивные представлениях роли Интернета в жизни человека	Нормативная
	Девиантная (145)	Отсутствует	Социальные мифы	Отсутствует
Начальный (412)	Нормативная (329)	Начальный или достаточный уровни	Конструктивные представления о роли Интернета в жизни человека	Нормативная потребительская
	Девиантная (183)	Начальный или достаточный уровни	Социальные мифы	Девиантная потребительская
Основной (548)	Нормативная (404)	Достаточный или высокий уровни	Конструктивные представления о роли Интернета в жизни человека	Нормативная потребительская и творческая
	Девиантная (144)	Достаточный или высокий уровни	Социальные мифы	Девиантные потребительская и творческая

ных предложений, методика парных сравнений (Л. В. Скворцов), контент-анализ текстов произведений пользователей и их страниц в социальных сетях, методика мотивационных тенденций Ж. Нюттена – для определения потребностей и мотивов личности; интент-анализ самоотчетов пользователей – для исследования мифологической составляющей интернет-социализации.

В исследовании приняли участие пользователи Интернета в возрасте от 12 до 65 лет (1360 человек), из них: пользователи (960) и непользователи (400 человек) Интернета. Эмпирическая часть исследования проходила следующим образом: 640 человек участвовали непосредственно, а с другими исследуемыми (720 человек) проводилась работа в режиме онлайн, то есть методики исследования предоставлялись на личных страницах автора в социальных сетях «Вконтакте», «Одноклассники», «Facebook».

Результаты дисперсионного анализа подтвердили распределение полученных в исследовании показателей направленности мотивации, уровня инструментальной компетентности, культурных стереотипов относительно Интернета по этапам интернет-социализации (см. табл. 1).

Учитывая, что нормативные интернет-пользователи на всех этапах имеют конструктивные представления об Интернете, социально одобряемые потребительские и творческие мотивы, средний и высокий уровень инструментальной компетентности, отметим, что девиантный тип интернет-социализации констатирован у 472 респондентов.

Доинтернетный этап. Девиантное направление интернет-социализации на доинтернетном этапе предполагает сформированный у пользователей миф «Интернет – зло», который на фоне отсутствующей инструментальной грамотности, тормозит процесс интернет-социализации и вызывает негативную мотивацию пользования Интернетом. Ведущим механизмом социализации выступает механизм внушения, что выражается в присоединении ко всем негативным мифам об Интернете, ощущении собственной беззащитности перед виртуальным пространством Интернета, страхе посещения нового пространства; проявляется в демонстрации негативного отношения к интернет-пространству.

Ассоциативный ряд со словом Интернет у данной группы респондентов в 61 % случаев имеет негативную окраску, например: Интернет – бесполезное время препровождение – опасность – психи – потеря – бездельники – глупость – кража.

Неудовлетворенными потребностями в реальном пространстве являются потребности в безопасности. Контент-анализ произведений пользователей этой группы обнаружил, что основной мотив относительно Интернета – мотив самосохранения ($\chi^2 = 38{,}4$).

Начальный этап интернет-социализации. Интернет-социализация на начальном этапе предполагает отношение пользователей к интернет-пространству как к одному из ведущих институтов социализации. Так что на этом уровне могут находиться пассивные (190 человек), ситуативные (214 человек), активные пользователи (108 человек).

Девиантное направление интернет-социализации на этом этапе предполагает наличие мифов о роли Интернета в жизни человека, например: «В Интернете существует вседозволенность», в частности «В Интернете можно повернуть время», «Только в Интернете можно жить». Подобные мифы в сочетании с девиантными игровыми мотивами на фоне достаточного уровня инструментальной компетентности характерны для группы пользователей, которые проводят большую часть времени на игровых порталах. Респонденты использовали следующие ассоциации со словом Интернет: игра, друзья, счастье, удовлетворение, хорошее настроение, герой, победа. В ассоциативном ряде присутствовали фамилии героев, названия игр, преобладала положительная оценка интернет-пространства. Исследование развертывания мифологической составляющей интернет-социализации у игроков выявило высокий уровень присоединения к мифологеме «герой», что проявляется в выборе игровых сюжетов и персонажей игры, которые совершают героические поступки: побеждают врага в борьбе, проходят все уровни сложности в игровых ситуациях. Доинтернетные установки, с которыми коррелирует указанные мифологемы: метафоры, приобретенные респондентами в подростковом возрасте, в частности: «герои всегда побеждают», «герои всегда хорошие люди», «вся жизнь – игра». Такое сочетание установок доинтернетной социализации также способствует созданию волшебной картины мира указанной группы пользователей. Только 15% аватаров игроков представлены реальными фотографиями и никами, в остальных случаях – героями игры, в которую играет пользователь; аватарами, никами, которые также имеют мифологический характер.

Исследование развертывания инструментальной составляющей интернет-социализации группы игроков выявило высокий уровень виртуальной грамотности в 65 % случаев. Такие результаты свидетельствовали о свободной ориентации пользователей в интернет-пространстве.

Сравнение мотивов игроков в реальном и виртуальном пространстве выявило, что в интернет-пространстве у игроков достоверно возрастает мотивация достижения ($\chi_{емп}^2 = 37{,}9$). В игровой деятельности несущественно снижаются мотивы аффилиации и помощи. Достоверные изменения происходят с мотивами достижения ($\chi_{емп}^2 = 37{,}3$). Стоит отметить, что агрессивные мотивы у игроков также снижаются в ходе игровой деятельности в интернет-пространстве.

Сочетание мифологемы «путешественник» с мифом «в Интернете все можно де-

лать безнаказанно» на фоне девиантной формы реализации мотива взноса [2] присущи группе ситуативных пользователей, которые распространяют спам. Среди мотивов, присущих личности только в интернет-пространстве, следует отметить мотивы взноса, обозначенного присутствия, воплощения в роль, которые отнесены нами к группе потребительских мотивов [2].

Таким образом, пользователь с девиантным направлением интернет-социализации на начальном этапе отличается от нормативного, во-первых, направленностью потребительской мотивации [1]; во-вторых, деструктивными представлениями о роли Интернета в жизни человека. Стоит отметить, что игровая мотивация в пользователе в интернет-пространстве усиливается, что в отдельных случаях приводит к возникновению игровой зависимости.

Основной этап интернет-социализации сопровождается личным вкладом пользователей в развитие интернет-пространства. В ходе исследования были определены несколько групп пользователей, процесс интернет-социализации которых имел отклонения от нормативного течения: пользователи, у которых Интернет занимает первое место в иерархии институтов социализации; игроки – пользователи с чрезмерно выраженными игровыми мотивами; коммуникативные девианты.

Рассмотрение хода процесса интернет-социализации в институциональной парадигме позволяет определить группу пользователей, для которых Интернет занимает первую позицию в иерархии институтов социализации (1,5 % выборки). Указанную группу можно разделить на две подгруппы: пользователи, которые проводят в интернет-пространстве все свободное время, но работают или учатся и высокий уровень вовлеченности может быть связан с личностными качествами; пользователи, которые игнорируют реальное пространство и связанные с ним потребности (не работают, не учатся, не выполняют санитарно-гигиенические нормы относительно своего тела). Следовательно, указанные пользователи имеют достаточный и высокий уровень инструментальной грамотности, могут изменять виртуальное пространство самостоятельно, но придерживаются мифа о том, что Интернет является особой страной со своими законами, а они в ней живут. Основными потребностями, которые удовлетворяются в интернет-пространстве указанной группой пользователей, является информационный голод, потребность личного пространства.

Исследование развертывания инструментальной составляющей интернет-социализации группы пользователей, для которых Интернет является первым в иерархии институтов социализации, выявило высокий и достаточный уровни виртуальной грамотности в 100 % случаев. Такие результаты свидетельствовали о свободной ориентации пользователей в интернет-пространстве. Ассоциативный ряд относительно понятия «Интернет» для респондентов этой группы показал, что Интернет воспринимается ими как особая страна со своими законами. Респонденты использовали следующие ассоциации: страна, жизнь, счастье, удовольствие, «то, что мне надо», наркотик.

По экспертным заключениям членов семьи, педагогов, друзей указанная группа пользователей проводит все свободное время в Интернете, практически не общается со своим окружением в реальной жизни.

Исследования развертывания мифологической составляющей интернет-социализации у таких пользователей выявило высокий уровень следования мифологеме «Интернет – вселенское благо». Доинтернетные установки, с которыми коррелирует указанные мифологемы: метафоры и приказы, которые были приобретены респондентами в подростковом возрасте. Такое сочетание установок доинтернетной социализации способствует созданию волшебной картины мира указанной группы пользователей. Пользователи активно создают мифологический контент в сети: придумывают сложные пароли, представляют себя путешественниками по Вселенной, 49 % из них верит в интернет-приметы, например:

если нет коннекта – надо постучать по системному блоку.

Аватары указанной группы пользователей имеют абстрактный характер. В некоторых случаях – метафорический. При контент-анализе произведений пользователей указывается на отсутствие дома при отсутствии коннекта: «Интернет мне нужен как воздух. Если мне приходится быть там, где нет Интернета, я чувствую себя бомжом, обычным бомжем. У меня же ничего нет, кроме моей страницы и моего кабинета в сети». Склонность к метафорическому мышлению пользователей приводит к изменениям аватаров: они могут взрослеть, обрастать атрибутикой.

Исследование мотивационной составляющей интернет-социализации указанных респондентов показало, что основной потребностью, которая побуждает их к выходу в сеть, выступает информационный голод. Указанные пользователи стремятся к ежеминутному пополнению информации любого рода.

Сравнение мотиваций в реальном и виртуальном пространствах для указанной группы пользователей выявило следующие особенности:

1. В интернет-пространстве достоверно возрастает роль мотивации достижения для указанной группы пользователей ($U_{эксп.}$ = 656,000, $U_{теор}$= 628 при ρ = 0,05; $U_{теор}$ = 557 при ρ = 0,01).

2. В интернет-пространстве мотивация влияния, доминирования существенно возрастает по сравнению с реальным пространством ($U_{эксп.}$ = 656,000, $U_{теор}$ = 628 при ρ = 0,05; $U_{теор}$= 557 при ρ = 0,01). Пользователи указывают, что получают удовольствие от осознания собственных возможностей.

3. Достоверно растет мотивация саморазвития ($U_{эксп.}$ = 656,000, $U_{теор}$= 628 при ρ = 0,05; $U_{теор}$ = 557 при ρ = 0,01).

4. Существенно уменьшается агрессивная мотивация пользователей по сравнению с реальным пространством ($U_{эксп.}$ = 638,000, $U_{теор}$= 628 при ρ = 0,05; $U_{теор}$= 557 при ρ = 0,01).

5. Растет мотив аффилиации ($U_{эксп.}$ = 609,000, $U_{теор}$= 557 при ρ = 0,01). Социальные взаимодействия очень характерны для хакеров и представляют для них ценность: хакеры довольно активно взаимодействуют между собой, а также объединяются в группы, стремятся быть узнанным другими, поделиться опытом.

Основным мотивом, возникающим под влиянием Интернета, является мотив личного пространства. Пользователи указывают на желание иметь что-то свое, куда другие не имели бы возможности заходить, стремятся «все время проверять пределы расширения возможностей» компьютерных систем, что может быть вызвано неуверенностью в собственных способностях, стремлением к самоутверждению.

Основной этап интернет-социализации. Исследование основного этапа интернет-социализации пользователей выявило их склонность к репликации себя в интернет-пространстве с помощью одного или нескольких образов, регистрации в социальных сетях, активного участия на всевозможных форумах

Следующая группа 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.

Группу пользователей, которая направлена в интернет-пространстве на вербальную агрессию в отношении других пользователей, определяют, как троллей. Эту группу составляют активные и чрезмерно активные пользователи, с чрезмерно выраженной коммуникативной мотивацией в интернет-пространстве. Интернет входит для этой группы пользователей в тройку ведущих институтов социализации личности, а первым в иерархии механизмом социализации становится механизм самовыражения.

Анализ развертывания мифологической составляющей интернет-социализации обнаружил, что тролли чаще всего присоединяются к мифологеме «преследователь» или «охотник», имеют не один, а несколько ников и аватаров. Аватары троллей могут быть

различными, однако в 88,6 % случаев они не отражают реальную личность пользователя (по материалам исследования).

Интент-анализ произведений пользователей с коммуникативными девиациями в интернет-пространстве выявил основные мотивы, которые появляются у пользователей указанной группы: мотив репликации (χ^2 = 37,9), что иллюстрируется созданием новых образов, новых страниц, входом в одну и ту же тему неоднократно после запрета модератора под другим ником; мотив взноса (χ^2 = 36,8). Тролли указывают, что должны оставить за собой какой-то след в интернет-пространстве.

К коммуникативным девиантам также могут быть отнесены брачные аферисты, интернет-мошенники. Надо определить, что их чрезмерная коммуникативная активность в сети имеет целью вымогательство денег у выбранной жертвы. Разница между троллями и указанной группой коммуникативных девиантов в том, что тролли удовлетворяют свои потребности в доминировании только в виртуальном пространстве, а мошенники и брачные аферисты выбирают Интернет в качестве посредника для удовлетворения своих потребностей в реальном пространстве. Существует достоверная разница в материальной мотивации нормативных пользователей и мошеннической группы – высокий показатель по материальным мотивам в мошеннической группе (χ^2 = 39,9).

Жертвы троллей и мошенников присоединены к мифологеме «Жертва» в треугольнике «охотник – жертва – спаситель», основные установки реальной социализации: «за всё надо платить», «сам виноват». Мотивация троллей, мошенников и жертв в виртуальном пространстве отличается от мотивации нормативных пользователей, наиболее выраженными являются мотивы помощи.

Сравнительный анализ мотивации указанной группы пользователей в реальном и виртуальном пространствах обнаружил две группы троллей: первая группа – тролли, которые в реальном пространстве имеют чрезмерно выраженные мотивы доминирования, агрессии, достижения. При сравнении мотиваций в реальном и виртуальном пространствах значение по данным показателям несущественно растет. Вторая группа троллей – пользователи, которые имеют гармоничный мотивационный профиль в реальном пространстве. Однако в виртуальном пространстве происходят существенные изменения мотивации достижения: интернет-пространство указанные респонденты считают наилучшей средой для самореализации (χ^2 = 39,9). В то же время существенно меняется мотивация аффилиации (χ^2 = 38,7): если в реальном пространстве указанная мотивация была выраженной, в Интернете респонденты данной группы не нуждаются в поддержке. Существенно по сравнению с пространством увеличивается мотивация доминирования (χ^2 = 40,1) и агрессивные мотивы (χ^2 = 37,9).

Мы считаем, что мотивы доминирования, власти и достижения являются ведущими для группы пользователей с девиантным направлением интернет-социализации.

Таким образом, проведённое исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Интернет-социализация – процесс расширения социального опыта личности в социально-культурном пространстве Интернета, происходящий благодаря поэтапному развертыванию инструментальной, мотивационной и мифологической составляющих данного процесса, ведущего к конструированию социального пространства субъектом.

2. Согласно этапу интернет-социализации у пользователей возникает определенная группа мотивов к пользованию интернет-пространством, формируются представления о роли Интернета в жизни человека, нарабатывается определенный уровень инструментальной компетентности.

3. Возникновение отклонений в процессе интернет-социализации происходит под влиянием ложных представлений о роли Интернета в жизни человека и девиантных мотивов пользования Интернетом. Ложные представления о роли Интернета в жизни человека и отсутствие мотивации к использованию интернет-пространства приводят к торможению процесса интернет-социализации; на началь-

ном этапе сочетание мифов об Интернете, девиантной формы реализации мотивов обозначенного присутствия, воплощения в роль приводят к отклонениям в процессе интернет-социализации, а в отдельных случаях и к интернет-зависимости; на основном этапе для пользователей с девиантным направлением интернет-социализации характерны заблуждения, девиантные потребительские и творческие мотивы.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются результаты эмпирического исследования процесса интернет-социализации личности. Автор рассматривает развертывание мифологической, инструментальной и мотивационной составляющих интернет-социализации на каждом из ее этапов. В статье акцентируется внимание на группах пользователей с девиантным направлением интернет-социализации. Согласно этапу интернет-социализации у пользователей возникает определенная группа мотивов к пользованию интернет-пространством, формируются представления о роли Интернета в жизни человека, нарабатывается определенный уровень инструментальной компетентности. Автор отмечает, что возникновение отклонений в процессе интернет-социализации происходит под влиянием ложных представлений о роли Интернета в жизни человека и девиантных мотивов пользования Интернетом. Ложные представления о роли Интернета в жизни человека и отсутствие мотивации к пользованию интернет-пространством приводят к торможению процесса интернет-социализации на доинтернетном этапе; на начальном этапе приводят к отклонениям, а в отдельных случаях и к интернет-зависимости, сочетание мифов об Интернете, девиантной формы реализации мотивов обозначенного присутствия, воплощения в роль; на основном этапе для пользователей с девиантным направлением интернет-социализации характерны заблуждения, девиантные потребительские и творческие мотивы.

Ключевые слова: интернет-социализация, мотивация, мифы, инструментальная составляющая, девианты.

SUMMARY

In the article the results of empirical research of process of Internet socialization of the personality are analyzed. The author considers the deployment of mythological, instrumental and motivational components of Internet socializing at each of its stages. The paper focuses on the user groups with deviant trend of online socialization. The author notes that emergence of deviations in the course of Internet socialization happens under the influence of false ideas of the Internet role in human life and deviant motives of use of the Internet. According to the stage of Internet socialization of users there is a certain group of motives to use the Internet space to form a view about the role of the Internet in life, work enough certain level of instrumental competence. False ideas of the Internet role in human lives and absence of motivation to use of Internet space lead to breaking of process of Internet socialization at a stage to internet; at the initial stage set myths about the Internet, a deviant form of realization of motives of the designated presence, embodiments in a role influence deviations in the course of Internet socialization, and in some cases emergence of Internet dependence; at the main stage for users with the deviant direction of Internet socialization are characteristic delusions, deviant consumer and creative motives.

Key words: online socialization, motivation, myths, instrumental component, deviants.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лучинкина А. И. Модель интернет-социализации личности. − 2014. − № 13 (сентябрь). [Электронный ресурс]. URL: http://sci-article.ru/stat.php=1410699460.

2. Лучинкина А. И. Специфика мотива-ции интернет-пользователей // Перспективы науки и образования [Электронный ресурс]. − URL: https://pnojournal.wordpress.com/archive 14/14-06/6-2014-pdf_1406163.

3. Лучинкина А. И. Змістовний аналіз міфологічного етапу Інтернет-соціалізації // Горизонты образования. − Севастополь, 2012. − Вип. 3. − С. 231–240.

4. Лучинкина А. И. Аналіз когнітивно-інструментальної складової Інтернет-соціалізації // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / Ун-т менеджменту освіти НАПН України. − К.: Атопол, 2012. − Вип. 7 (20). − С. 312–319.

5. Лучинкина А. И. Міфологічний етап Інтернет-соціалізації / Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина української держави: зб. наук. пр. асоціації політичних психологів України, Ін-ту соціальної та політичноїпсихології НАПН України. − К.: Золоті ворота, 2012. − Вип. 13. − С. 330–338.

Е. С. Вакарев

УДК: 159.946

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ В ПАРАМЕТРАХ ТОЧНОСТИ ПСИХОМОТОРНОГО ДЕЙСТВИЯ

Несмотря на вековую историю исследований психомоторики, до сих пор отсутствует общепринятое понимание психологических основ двигательной активности человека, диагностики и формирования психомоторных свойств личности, механизмов психомоторной саморегуляции. Продуктивность психомоторных действий человека во многом определяется индивидуальными характеристиками субъекта и в наибольшей степени физическими и нейродинамическими факторами. Однако необходимо учитывать, в первую очередь, психологическую специфику психомоторики, в отличие от двигательной активности как более широкой формы проявления субъектности индивида. Как показано в результатах многочисленных экспериментальных исследований, наряду с другими психологическими факторами, качественное своеобразие функционирования механизмов психомоторики определяется существованием принципиально различных способов приема, обработки и реализации информации (в том числе и психомоторной), обусловленных уровнем функциональной асимметрии мозга, что отражается в предпочтении человеком в деятельности левой или правой конечности, органа чувств или половины тела, а также в разных стилях мышления.

О наличии взаимосвязи межполушарной асимметрии и движений свидетельствует ряд экспериментальных исследований в сфере медицины (Н. Н. Брагина и Т. А. Доброхотова [2], А. П. Чуприков [11], M. Annet [12]), физиологии и педагогике спорта (Е. С. Вакарев [4], В. В. Клименко [6]), гигиены труда (В. А. Бодров [1]), дифференциальной психофизиологии (П. М. Ермаков [5]). В психологической науке представленный вопрос рассматривается чаще относительно категории «психомоторное действие», а не «движение», что дает возможность анализировать психомоторику как деятельность, опосредованную спецификой мозговой организации регулятивных процессов.

Мы предприняли попытку экспериментально проверить гипотезу о том, что регуляция движений у лиц с левополушарным, правополушарным и амбилатеральным типами межполушарной асимметрии достоверно различается и влияет на продуктивность психомоторных действий. В качестве индивидуально-типологических свойств мы рассматриваем тип межполушарной асимметрии. К основным параметрам точности психомоторного действия мы отнесли способность человека дифференцировать усилия, совершаемые правой и левой рукой, а также способность регулировать движения в пределах заданных пространственных параметров. Та-

ким образом, мы считаем, что точность психомоторного действия, которая определяется способностью регулировать силовую активность движения и пространственной ориентацией движения, различается у лиц с разным типом межполушарной асимметрии.

Для исследования выраженности левополушарности, правополушарности или амбилатеральности нами был использован комплекс функциональных проб для оценки индивидуального профиля асимметрии [2]. Результаты исследования латеральной выраженности подтверждены данными, полученными на основе использования активациометра АЦ-5 [10].

Основной из форм реализации метода эксперимента в исследовании психомоторной организации человека в современной психологии [3], [6], [7] выступают психомоторные пробы, требующие выполнения конкретной двигательной задачи. Для исследования точности дифференцирования усилия использовался ручной механический динамометр Коллена. Испытуемому предлагалось с максимальной силой сдавить динамометр, но при этом давалось указание на то, чтобы постараться запомнить ощущение этого усилия. Далее испытуемому дается задание сдавить динамометр с силой как можно точно равной половине максимального усилия. Данная проба выполняется три раза без зрительного контроля стрелки на шкале динамометра. После каждой попытки испытуемый был уведомлен об ошибке (превышение или преуменьшение эталона и на какую величину). Основными критериями оценки выполнения данной пробы являются наличие/отсутствие ошибки и средняя разность показателя выполненных проб и показателя эталона.

Для оценки пространственных параметров точности психомоторного действия использовалась методика миокинетической диагностики Е. Мира-и-Лопеса [8]. Для решения задачи нашего исследования были выбраны 2 субтеста графической методики Е. Мира-и-Лопеса «линеограмы» и «зигзаги». Испытуемые выполняли необходимые движения (предусмотренные инструкцией) в горизонтальной, сагиттальной и вертикальной плоскостях. Критериями оценки двигательной памяти в субтесте «линеограммы» выступили: а) длина всех линеограмм; б) среднее арифметическое длин линий для правой и левой рук раздельно; в) первичное отклонение от эталона; г) вторичное отклонение от эталона. При анализе результатов субтеста «зигзаги» учитывались такие параметры: длина линий, величина углов, осевое отклонение, первичное отклонение от эталона. Эти параметры измерялись как в центробежных, так и в центростремительных зигзагах. В качестве статистического инструмента был использован непараметрический критерий U−Манна−Уитни.

Общее количество испытуемых составило 118 человек: студенты Донецкого института психологии и предпринимательства, Донецкого института последипломного образования инженерно-педагогических работников и Донецкого Государственного института искусственного интеллекта (мужчины в возрасте от 18 до 32 лет). К участию в эксперименте намеренно были привлечены испытуемые-левши (24 человека). Результаты наблюдения за деятельностью этих испытуемых с данными комплекса функциональных проб полностью совпадают. Все испытуемые были разделены на три группы: испытуемые с доминированием правой руки − 43 человека, группа испытуемых с доминированием левой руки − 34 человека и группа испытуемых-амбидекстров − 41 человек. Далее все испытуемые были разделены на основе данных пяти измерений функциональной асимметрии (в течение пяти дней) с применением активациометра на 3 группы: правополушарные (32 человека), левополушарные (31 человек) и амбилатеральные (34 человека). 21 испытуемый не вошли в выборку эксперимента, так как критерием формирования групп был коэффициент *выраженности* типа функциональной асимметрии, который не был получен на данных испытуемых.

Средние значения для каждой из групп испытуемых, а также показатели статистически значимых различий представлены в таблице 1.

Таблица 1

Различия в показателях точности дифференцированного усилия у лиц с разным типом межполушарной асимметрии

	Между группами						Внутри групп					
							Лп		Пп		Ам	
тип	**Лп-Пп**		**Лп-Ам**		**Пп-Ам**		**П. р.**	**Л. р.**	**П. р.**	**Л. р.**	**П. р.**	**Л. р.**
средняя ошибка, кг	4,0	4,1	4,0	5,0	4,1	5,0	4,8	3,2	4,6	3,6	4,9	5,1
разница	0,1		1,0		0,9		1,6		1,0		0,2	
$U_{эмп.}$	442,3		360,9		391,1		352,4		378,5		514,6	
p	>0,05		**≤0,05**		**≤0,05**		**≤0,05**		**≤0,05**		>0,05	

Таблица 2

Различия в показателях точности дифференцированного усилия левой и правой рук у лиц с выраженным типом межполушарной асимметрии (между группами)

Рука	**Правая рука**						**Левая рука**					
тип	**Лп-Пп**		**Лп-Ам**		**Пп-Ам**		**Лп-Пп**		**Лп-Ам**		**Пп-Ам**	
средняя ошибка, кг	4,8	4,6	4,8	4,9	4,6	4,9	3,2	3,6	3,2	5,1	3,6	5,1
разница	0,2		0,1		0,3		0,4		1,9		1,5	
$U_{эмп.}$	438,4		430,9		428,2		432,8		383,2		414,4	
p	>0,05		>0,05		>0,05		>0,05		**≤0,05**		**≤0,05**	

Более точно дифференцируют усилие левополушарные (Лп) по сравнению с амбидекстрами (Ам) ($p \leq 0,05$), причем последние демонстрируют более низкую точность дифференцированного усилия по сравнению с выборкой правополушарных (Пп) ($p \leq 0,05$). У левополушарных и правополушарных максимально похожие результаты, однако они значимо не отличаются по рассматриваемому качеству.

Исходя из показателей, представленных в таблице 2, можно обнаружить, что испытуемые каждой из групп демонстрируют приблизительно одинаковый уровень точности дифференцированного усилия, совершаемого правой рукой (П. р.), о чем свидетельствуют высокие значения коэффициента ошибки статистического вывода. Можно отметить тенденцию к значимым различиям выполнения задачи правой рукой между правополушарными и амбилатеральными испытуемыми.

Левополушарные испытуемые лучше воспроизводят дифференцированное усилие левой рукой (Л. р.), чем правополушарные на 0,4 кг, но данная разница не является существенной и не отражает истинное различие в дифференциации усилия между испытуемыми рассматриваемых групп.

Достоверные различия обнаружены в отношении дифференциации усилия левой рукой между амбидекстрами и лицами с выраженным типом функциональной асимметрии. Амбилатеральные испытуемые допускают в среднем значимо большую ошибку воспро-

изводимого усилия, чем правополушарные ($p \leq 0,05$) и большую, чем левополушарные ($p \leq 0,05$). Эти различия могут быть обусловлены более низкой максимальной силой левой руки, которая, в свою очередь, является ведущей у испытуемых с выраженной левосторонней функциональной асимметрией. А преобладание левополушарных по точности дифференциации усилия левой рукой может быть следствием равномерного распределения максимальной силы между руками у амбидекстров.

Наибольшая степень асимметрии рук в показателях дифференциации мышечного усилия наблюдается у левополушарных ($p \leq 0,05$). Правополушарные испытуемые допускают большую ошибку правой рукой, но различия в данном показателе не являются достоверными. Для амбидекстров характерны одинаковые показатели точности дифференцированного усилия обеих рук, что отражается в коэффициенте низкой достоверности различий.

Испытуемые с ведущей правой рукой значимо эффективнее выполняют задачу на дифференцированное усилие субдоминантной рукой ($p \leq 0,05$). Левая рука более точно различает прилагаемое мышечное усилие у правополушарных ($p \leq 0,05$). А в выборке амбидекстров отмечается симметричность в показателе эффективности выполнения задач на точность дифференцированного усилия левой и правой рук.

Преобладание субдоминантной руки в точности дифференцированного усилия отмечено и в выборке левополушарных, в отличие от правополушарных.

Анализ средних значений диагностических параметров субтеста «Линеограммы» методики Е. Мира-и-Лопеса в выборках испытуемых с разным типом межполушарной асимметрии мозга позволил также обнаружить тенденции к индивидуальным различиям в пространственных параметрах точности психомоторного действия (таблица 3).

В горизонтальной плоскости правополушарные испытуемые показывают лучшую сохранность двигательного эталона при выполнении линеограмм левой рукой, чем левополушарные. Причем достоверность различий характерна при диагностике и первичного отклонения ПО ($p \leq 0,001$), и вторичного отклонения ВО ($p \leq 0,01$). Амбидекстры выполняют данное задание левой рукой с той же точностью, что и правополушарные, при этом более точно, чем праворукие испытуемые ($p \leq 0,05$ для ПО и $p \leq 0,01$ для ВО). Таким образом, контроль над выполнением графического движения в горизонтальной плоскости левой рукой осуществляется лучше правополушарными испытуемыми, так как левая рука для этих испытуемых выступает ведущей. Превосходство амбидекстров по качеству выполнения данного движения без зрительного контроля обусловлено более симметричным распределением исполнительской функции двигательной памяти между правой и левой руками.

Рассматривая различия в выполнении горизонтальной линеограммы правой рукой, следует указать на то, что в данном случае нет значимого превосходства у левополушарных над правополушарными, хотя коэффициент достоверности имеет тенденцию приближения к критическому уровню. Но обнаружены значимые различия праворуких с амбидекстрами по параметру первичного отклонения ($p \leq 0,05$); последние допускают большее отклонение от эталона при выполнении рисования заданной линии. Однако при рассмотрении показателя вторичного отклонения правой руки становится очевидным преобладание лучшего результата у амбидекстров над правополушарными ($p \leq 0,05$).

Таким образом, в горизонтальной плоскости испытуемые с выраженным типом функциональной асимметрии показывают лучшую сохранность двигательного эталона при воспроизведении графического движения ведущей рукой: правополушарные − левой, а левополушарные − правой. Амбилатеральные испытуемые эффективнее по точности воспроизводят движения руками, которые являются субдоминантными для испытуемых с выраженной асимметрией. То есть лица с выраженной функциональной асимметрией по-

Таблица 3

Различия в диагностических параметрах субтеста «Линеограммы» у лиц с выраженным типом межполушарной асимметрии

		Горизонтальная плоскость				Вертикальная плоскость				Саггитальная плоскость			
		Л. р.		П. р.		Л. р.		П. р.		Л. р.		П. р.	
		ПО*	ВО**	ПО	ВО	ПО	ВО	ПО	ВО	ПО	ВО	ПО	ВО
Лп-Пп	$U_{эмп.}$	70,4	178,6	400,6	235,1	122,7	64,1	121,2	119,5	152,1	123,0	411,7	408,5
	p	**≤0,001**	**≤0,01**	>0,05	**≤0,01**	**≤0,01**	**≤0,001**	**≤0,01**	**≤0,01**	**≤0,01**	**≤0,01**	>0,05	>0,05
Пп-Ам	$U_{эмп.}$	490,8	475,0	421,2	390,7	383,9	365,5	442,9	392,2	438,9	368,8	433,1	470,0
	p	>0,05	>0,05	>0,05	**≤0,05**	**≤0,05**	**≤0,05**	>0,05	**≤0,05**	>0,05	**≤0,05**	>0,05	>0,05
Ам-Лп	$U_{эмп.}$	368,1	202,7	367,0	443,9	357,4	358,2	423,8	418,1	352,8	427,7	435,6	440,7
	p	**≤0,05**	**≤0,01**	**≤0,05**	>0,05	**≤0,05**	**≤0,05**	>0,05	>0,05	**≤0,05**	>0,05	>0,05	>0,05

Примечание: * − первичное отклонение; **− вторичное отклонение.

казывают значительно худший результат воспроизведения двигательного действия неведущими руками.

В вертикальной плоскости правополушарные испытуемые значимо более точно воспроизводят эталон движения левой рукой, чем левополушарные ($p \leq 0,01$ для ПО и $p \leq 0,001$ для ВО) и лучше, чем амбидекстры ($p \leq 0,05$ и $p \leq 0,05$ соответственно). Данные различия закономерны, так как правополушарные выполняли левую линеограмму ведущей рукой. В свою очередь, статистически достоверное преимущество в точности графического движения амбидекстров перед левополушарными ($p \leq 0,03$ для ПО и $p \leq 0,03$ для ВО) объясняется более развитым механизмом регуляции тонких движений левой руки у амбилатеральных. Отметим, что отсутствие значимых различий по тем же диагностическим параметрам левой линеограммы, выполненной в горизонтальной плоскости, свидетельствует о том, что в непривычных условиях (вертикальное расположение столешницы с бланком) у правополушарных механизм регуляции графического движения левой рукой (как доминантной) является более устойчивым, чем у амбидекстров и тем более у праворуких, не обладающих достаточно сформированным двигательным навыком графического изображения (письма или рисования) левой рукой в нестандартных условиях.

В отношении результативности выполнения линеограммы правой рукой в вертикальной плоскости получены несколько иные показатели. Левополушарные испытуемые воспроизводят эталон движения значимо точнее, чем правополушарные ($p \leq 0,01$ для ПО и ВО). Однако амбидекстры выполняют ту же задачу с качеством, не отличающимся и от праворуких и от левшей. Анализируя общую картину результативности выполнения вертикальных линеограмм, укажем на то, что правополушарные испытуемые выполняют задачу левой (ведущей) рукой точнее, чем левополушарные правой (ведущей), а также субдоминантной рукой лучше владеют право-

полушарные. Используя эту же тенденцию, отмеченную при выполнении горизонтальных линеограмм можно предполагать превосходство левшей в способности воспроизводить движение по заданному эталону, а также более высокой устойчивости регулятивной функции обеих рук в измененных условиях. Данное преимущество имеет под собой основание функционального характера: в правом полушарии (преимущественно ведущее у левшей) локализованы функции ориентировки в пространстве, обработки пространственной информации и оперирования предметами в трехмерной координатной плоскости.

Достоверное различие по параметру вторичного отклонения правой руки ($p \leq 0,05$) между левополушарными и амбидекстрами может быть следствием того, что у амбидекстров обе руки работают эффективно, причем «праворукая» среда предъявляет требования к более активному использованию соответствующей руки, и амбилатеральным испытуемым легче приспособится в силу своей относительно равнозначной полушарной специализации.

Также как и при выполнении горизонтальных линеограмм, симметрия в показателях первичного и вторичного отклонений наиболее выражена у амбилатеральных испытуемых, что подтверждает результаты исследований психомоторики амбидекстров. Наибольшая асимметрия рук отмечена у левополушарных.

При выполнении линеограмм левой рукой в сагиттальной плоскости обнаружены достоверные различия между испытуемыми выборки с выраженной асимметрией ($p \leq 0,01$ для ПО и $p \leq 0,01$ для ВО). Правополушарные выполняют задачу более эффективно, чем левополушарные. Величина вторичного отклонения значимо больше у амбидекстров по сравнению с правополушарными ($p \leq 0,05$), а средний результат левополушарных мало отличается от результата амбилатеральных ($p \leq 0,05$). Величина ВО левой сагиттальной линеограммы, выполненной леворукими, значительно меньше величины ВО амбидекстров ($p \leq 0,05$), которая в свою очередь практически не отличается от результата правшей.

Нет между группами статистически достоверных различий в диагностических параметрах линеограммы, выполненной в сагиттальной плоскости правой рукой. Стоит отметить тот факт, что этой рукой леворукие испытуемые выполняют движение точнее (!), чем правши и амбидекстры. Поскольку показатель первичного отклонения в сагиттальной плоскости отражает удаленность изображаемой линии от эталона «от себя – к себе», то можно утверждать, что для леворуких характерна наибольшая, по сравнению с другими группами, согласованная работа мышц-сгибателей и разгибателей как для левой, так и для правой рук. Лучшие показатели правополушарных еще раз подтверждают тенденцию об их превосходстве в способности воспроизводить движение по заданному эталону, а также более высокой устойчивости регулятивной функции обеих рук в измененных или более сложных условиях.

Величина ВО, отражающая в данном субтесте степень отклонения от линии эталона вверх-вниз, наименьшая у праворуких (11,8), а больше всего отклоняются от эталона амбидекстры (14,1). Но при этом, испытуемые данной группы характеризуются наибольшей симметричностью функции правой и левой рук.

Выполнение субтеста «Зигзаги» осуществлялось одновременно и левой и правой руками, поэтому средние показатели, полученные на выборках испытуемых, отражают особенности согласованности работы обеих рук в одном психомоторном действии.

В таблице 4 представлены средние значения осевого отклонения (ОО), отражающего степень устойчивости двигательного эталона без контроля зрения, сумма углов ($\Sigma\angle$), указывающая на согласованность мышц-сгибателей и мышц-расгибателей, и первичное отклонение, характеризующее разницу между центробежным и центростремительным зигзагами, выполненными одной рукой.

Обнаружены существенные различия в ОО центростремительного зигзага, выполне-

Таблица 4

Различия в диагностических параметрах субтеста «Зигзаги» у лиц с выраженным типом межполушарной асимметрии

		Центростремительный зигзаг				Центробежный зигзаг				Первичное отклонение	
		П. р.		Л. р.		П. р.		Л. р.		П. р.	Л. р.
		ОО	Σ∠	ОО	Σ∠	ОО	Σ∠	ОО	Σ∠		
Лп–Пп	$U_{эмп.}$	361,7	254,2	145,8	161,9	422,6	258,1	295,6	336,9	406,0	117,5
	p	**≤0,05**	**≤0,01**	**≤0,01**	**≤0,01**	>0,05	**≤0,01**	**≤0,01**	**≤0,05**	>0,05	**≤0,01**
Пп–Ам	$U_{эмп.}$	404,5	36,9	113,7	447,5	340,6	452,4	468,8	359,9	408,0	532,9
	p	**≤0,05**	**≤0,001**	**≤0,01**	>0,05	**≤0,01**	>0,05	>0,05	>0,05	**≤0,05**	>0,05
Ам–Лп	$U_{эмп.}$	54,1	317,9	486,6	387,9	398,0	232,8	385,7	330,5	321,9	244,8
	p	**<0,001**	**<0,01**	>0,05	**<0,05**	**<0,05**	**<0,001**	**<0,05**	**<0,01**	**<0,01**	**<0,01**

Примечание: * − осевое отклонение.

нного правой рукой. Наиболее точно выполнен зигзаг левополушарными испытуемыми. Есть достоверные различия в выполнении данного задания левополушарными и правополушарными ($p \leq 0,05$); с той же достоверностью правополушарные выполняют его лучше, чем амбидекстры, которые, в свою очередь, отклоняются при рисовании зигзага больше, чем праворукие почти в пять раз.

Левополушарные то же задание выполняют субдоминантной рукой значительно хуже, чем левши правой. Левый центростремительный зигзаг отклоняется от оси значимо больше у левополушарных по сравнению с правополушарными ($p \leq 0,01$), а амбидекстры показывают приближенный к левополушарным результат, достоверно отличающийся от показателя левого ОО леворуких ($p \leq 0,01$). Разница показателей суммы углов левого и правого центростремительных зигзагов свидетельствует о том, что наиболее симметричным образом работают правополушарные ($\Sigma\angle_{л} - \Sigma\angle_{п} = 0,5$), а наибольший показатель асимметрии отмечен у амбидекстров (11,8). Достоверные различия в суммах углов обоих зигзагов наблюдаются между испытуемыми с выраженной асимметрией, что может говорить о большей тенденции к подвижности нервных процессов у амбидекстров и левополушарных и большей выраженности инертности у правополушарных.

Рассматривая показатели выполнения центробежного зигзага, отмечаем, что осевое отклонение правого зигзага у правополушарных значимо не отличается от зигзага, выполненного левополушарными, а амбидекстры выполняют данное задание с достоверно большей точностью, чем испытуемые с выраженной асимметрией. Левый центробежный зигзаг выполняется точнее леворукими испытуемыми ($p \leq 0,01$) в сравнении с левополушарными. Осевое отклонение амбидекстров значительно меньше левополушарных ($p \leq 0,05$) и не отличается от правополушарных. Таким образом, левополушарные выполняют центробежный зигзаг субдоминантной рукой ху-

же, чем правополушарные субдоминантной, а также доминантной рукой выполняется зигзаг точнее леворукими. Наиболее симметричное выполнение задания отмечено у амбидекстров, что подтверждает их особенность эффективно выполнять действия обеими руками.

На основании данных суммы углов центробежного зигзага можно судить о том, что наиболее синхронно работают левополушарные, а наибольшая рассогласованность двигательного действия свойственна для амбидекстров. Характер работы как левой, так и правой руками наиболее похож у групп левополушарных и правополушарных испытуемых.

Межполушарная асимметрия мозга выступает индивидуально-типологическим фактором, определяющим качественные различия в продуктивности психомоторных действий. Психологический аспект межполушарной регуляции психомоторных действий человека отражается в стратегиях решения психомоторной задачи и освоения двигательных навыков.

Точность дифференцированного мышечного усилия у лиц с выраженной межполушарной асимметрией выше для субдоминантной руки, что связано с частым выполнением силовых действий ведущей рукой, и как правило, влечет за собой снижение различительной чувствительности прилагаемых парциальных усилий. Наиболее эффективная оценка дифференцированного мышечного усилия, характерная для левополушарных испытуемых, зависит от преобладающих стратегий соответствующего полушария (дискретность, дифференциация, локализация).

Наилучшая сохранность в памяти эталона пространственных параметров движения, совершенного ведущей рукой. У амбидекстров наиболее симметричная организация двигательной памяти с небольшим смещением на праворукость, а наиболее выраженная асимметрия показателя пространственной чувствительности движений у лиц с левополушарным типом асимметрии. Лучшие показатели правополушарных подтверждают предположение об их превосходстве в способности воспроизводить пространственные параметры движения по заданному эталону, а также более высокой устойчивости регулятивной функции обеих рук в измененных или более сложных условиях. Данная тенденция обусловлена, очевидно, доминированием правополушарных характеристик переработки информации (оперирование объектами в пространстве, ориентация на сохранение информации прошлого, геометрическое мышление).

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу индивидуально-типологических различий в параметрах точности психомоторных действий. Межполушарная асимметрия мозга выступает индивидуально-типологическим фактором, определяющим различия в продуктивности психомоторных действий человека. Экспериментально доказано, что лица с разным типом межполушарной асимметрии различаются по точности произвольной дифференциации усилия и пространственной точности выполнения психомоторного действия.

Ключевые слова: индивидуально-типологические различия, межполушарная асимметрия, психомоторные действия, дифференциация усилия, пространственные параметры, тест миокинетической диагностики.

SUMMARY

The article analyzes the individual-typological differences in the parameters of the accuracy of psychomotor actions.

Interhemispheric asymmetry of the brain is considered as individual-typological factor, which determining the differences in the productivity of psychomotor actions of men. It is experimentally proved, that persons with different types of interhemispheric asymmetry are differ in accuracy of voluntary differentiation force and in spatial accuracy of psychomotor action.

Key words: individually-typological differences, interhemispheric asymmetry psychomotor actions, differentiation force, spatial parameters, myokinetic diagnosis test.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В. А. Исследование функциональной асимметрии парных органов у лиц

летного состава / В. А. Бодров, А. Г. Федорук // Воен.-мед. журн. – 1985. – № 7. – С. 50–53.

2. Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 240 с.

3. Вакарєв Є. С. Особливості міжпівкульної регуляції психомоторних дій людини: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К., 2009. – 19 с.

4. Вакарєв Є. С. Продуктивність психомоторних дій осіб з різним типом міжпівкульної асиметрії мозку // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. Зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2012. – Вип. 36.– Ч. 2. – С. 167–174.

5. Ермаков П. Н. Психомоторная активность и функциональная асимметрия мозга. – Ро-стов на/Д.: Изд-во Ростов. ун-та, 1988. – 128 с.

6. Клименко В. В. Механізми психомотоики людини. – К.: Інститут психології ім. Г. С. Костюка, 1997. – 192 с.

7. Методы исследования психомоторной организации: практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2001. – С. 27–110.

8. Мира-и-Лопес Е. Графическая методика исследования личности / науч. ред. Н. А. Грищенко. – СПб.: Речь, 2002. – 151 с.

9. Озеров В. П. Психомоторные способности человека. – Дубна: Феникс+, 2002. – 320 с.

10. Цагарелли Ю. А. Системная диагностика человека и развитие психических функций: учеб. пособие. – Казань: МНПО «Акцептор», 2009. – 413 с.

11. Чуприков А. П. Латеральная терапия / А. П. Чуприков, А. Н. Линков, И. А. Марценковский. – К.: Здоровье, 1994. – 170 с.

12. Annett M. Predicting combinations of left and right asymmetries // Cortex. 2000. – V. 36. – №. 4. – P. 485–505.

М. А. Латышева

УДК 159.922–053.5: 371.217.3

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ДЕТЕЙ, ОТДЫХАЮЩИХ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ, И ВЕКТОРЫ ИХ РЕШЕНИЯ

Увеличение негативных явлений в подростковой и молодежной среде актуализировало в настоящий момент ряд проблем, связанных с обеспечением детского и подросткового досуга, включая проблему летнего отдыха и оздоровления, необходимость дальнейшего изучения и переосмысления накопленного опыта в данной области. В связи с этим в периодических изданиях, на тематических конференциях последних лет активно обсуждаются методология, педагогические технологии и научно-методическая база учреждений дополнительного образования, подготовка профессиональных кадров к работе с современной молодежью, практические аспекты социально-педагогической деятельности детских оздоровительных лагерей и психологического сопровождения детского отдыха на современном этапе и т. п. [1; 2; 9]. Однако ряд психологических проблем, возникающих на фоне снижения психического здоровья детской популяции и актуализирующихся в период пребывания ребенка в детском оздоровительном лагере, нивелируется либо переводится в социально-педагогический контекст, что, безусловно, снижает эффективность социализации подрастающего поколения в условиях детского временного объединения.

Ситуацию нахождения ребенка или подростка в детском оздоровительном лагере следует рассматривать как экстремальную,

конструктивно стрессовую и регулируемую. Действительно, изменение привычной для ребенка обстановки «оголяет» его ресурсы и требует поиска новых способов поведения и деятельности. С одной стороны, пребывание в детском лагере содействует интенсивному увеличению когнитивных и поведенческих возможностей детей, интеграции личностных компонентов, а с другой – «высвечивает» «слабые места» ребенка, уровень его психического здоровья. Практика показывает, что в условиях детского лагеря, где отдых подразумевает под собой активную развивающую совместную деятельность, постоянно приходится сталкиваться с наслоением возрастных, социальных, психологических проблем и функциональных нарушений у детей на организационные и содержательные параметры досуговой деятельности, усложняющим реализацию основных образовательных задач. В связи с этим описание основных психологических особенностей и проблем современных детей и подростков обеспечит возможность практическому психологу построить соответствующий актуальным задачам алгоритм психологического сопровождения детей, находящихся в условиях детского временного объединения, разработать программы краткосрочной психологической помощи.

Статистические данные констатируют устойчивую тенденцию увеличения числа факторов риска, негативно отражающихся на психическом здоровье подрастающего поколения, неуклонный рост психических расстройств в детско-подростковой популяции [8]. При этом научные изыскания в этой области показывают, что возникновение психического расстройства в детском возрасте обусловлено сложным сочетанием не одной, а сразу нескольких причин, индивидуальными характеристиками ребенка, наличием или отсутствием у него факторов защиты. Так Р. Гудман и С. Скотт выделяют 3 типа факторов риска, определенные сочетания которых могут привести к психическим расстройствам у детей: предрасполагающие, кристаллизующие и поддерживающие [3]. В эпидемиологических исследованиях также описываются генетические, неврологические и психосоциальные факторы риска, значимость которых возрастает при отсутствии у ребенка факторов протекции, таких как близкие, доверительные отношения со значимым взрослым или чувство собственного достоинства, адекватная самооценка [3; 5].

При этом особое значение приобретает объективность специалистов, работающих с детьми, в оценке распространенности психических расстройств в российской детско-подростковой популяции на текущий период времени. Так диапазон сведений о нарушениях психического здоровья в детском возрасте варьирует от 10–20 % до 40–80 %, при незначительном количестве систематических исследований психического здоровья детей РФ в первое десятилетие текущего века [4; 5; 10]. Опасным в этом случае нам представляется как завышение, так и занижение реальной картины, негативно отражающиеся на оказании психиатрической и психолого-педагогической помощи детскому населению.

В связи с этим обращает на себя внимание исследование Е. Р. Слободской, согласно которому численность детского населения РФ, входящего в группу риска, составляет 19,0 %; количество детей и подростков, имеющих отклонения, соответствующие диагнозу психического расстройства по МКБ-10 определено в пределах 15,3 %. Также автор указывает, что при церебральных нарушениях спектр психиатрических проблем не выше, чем в популяции в целом; основными расстройствами в детстве остаются поведенческие и эмоциональные, а психосоциальные факторы сохраняют доминантную позицию в их генезе [6]. С сожалением приходится констатировать, что значительная доля российских семей как базовая среда воспитания и развития детей в настоящий момент находится в затяжном кризисе, растет число разводов и семей с одним родителем, что существенно усложняет решение образовательных задач и снижает число защитных антистрессовых факторов у детей.

Наряду с этим высказываются предположения о том, что к 2020 году численность психических расстройств среди детей России может увеличиться на 20 %. В частности, в

Таблица 1

Специфические факторы риска возникновения эмоциональных и поведенческих проблем у детей и подростков

Специфические факторы риска	
эмоциональных проблем	*поведенческих проблем*
женский пол	мужской пол
старший возраст родителей	младший школьный возраст
алкоголизм в семье	академическая неуспеваемость
	вестернизация
	курение в семье
	употребление алкоголя и наркотиков самим подростком

проспективных пролонгированных исследованиях установлен характер влияния на психическое здоровье детей негативных трансформаций в семейной системе. Так у детей на протяжении одного-двух лет после развода примерно на треть стандартного отклонения усиливаются поведенческие, тревожные и депрессивные симптомы. Ситуация ребенка усугубляется в шесть раз, если родители находятся в стрессовом состоянии и / или имеют проблемы с психическим здоровьем [6].

Среди общих факторов, оказывающих влияние на динамику показателей психического здоровья у детей и подростков, указываются социально-экономические факторы, интенсификация психогенных нагрузок, экологические и демографические факторы, ограниченные возможности современной медицины по восстановлению полного здоровья детей с врожденной патологией, уровень организации психиатрической службы [8].

На основе анализа вышеизложенных эмпирических исследований стало возможным выделить ряд специфических факторов, повышающих риск возникновения эмоциональных и поведенческих проблем в детско-подростковой популяции (см. табл. 1).

В практической деятельности психолога знание факторов риска психического развития ребенка необходимо преимущественно для решения прогностической и психокоррекционной задач. Во-первых, выявления особенностей нервно-психического развития ребенка на начальных этапах онтогенеза являются своеобразными индикаторами возможных отклонений в его последующем развитии. А, во-вторых, знакомство с условиями жизни и воспитания ребенка объективируют процесс формирования его психического развития.

В настоящий момент существует несколько классификаций факторов риска, три из которых представлены в таблице 2 [4; 7].

Таким образом, детей и подростков, приезжающих в детский оздоровительный лагерь, можно дифференцировать на три группы: практически здоровые, «группа риска», дети с наличием психических расстройств непсихотического уровня, по В. В. Ковалеву [4]. Очевидно, что определение состояния ребенка как здорового или со сниженным психическим здоровьем позволяет психологу детского лагеря оценить его адаптационный ресурс, возможные копинг-стратегии, наметить стратегию и тактику взаимодействия с ним, разработать психокоррекционную программу.

Исходя из вышеизложенного, мы можем утверждать, что поездка в ДОЛ для ребенка или подростка, вне зависимости от его индивидуально-типологических и психологических особенностей, приводит к возникновению у него состояния психического напряжения в связи с выраженным изменением привычных условий жизнедеятельности. Подобное состояние в психологии принято называть психологическим стрессом [11]. Следует отметить, что дети младшего школьного возраста нередко демонстрируют признаки и физиологического стресса.

Таблица 2

Сравнительная таблица классификаций факторов риска

В. В. Ковалев	Е. И. Казакова	В. Е. Логунова
1. Экзогенно-биологические факторы: нарушения в протекании беременности, родовые травмы, тяжелые соматические заболевания и т. п.	психофизические	1. Медико-биологические факторы: нарушения здоровья, врожденные свойства, отклонения в психическом и физическом развитии и т. д.
2. Эндогенно-биологические факторы: хромосомные и генные дефекты, различные формы дизонтогенеза	социальные	2. Социально-экономические факторы: многодетные и неполные семьи, несовершеннолетние родители, воровство, драки, попытки суицида, употребление спиртных напитков, наркотиков и т. д.
3. Социально-психологические факторы: психическая депривация, неправильное воспитание в семье, психические травмы и др.	педагогические (как особый вид социальных)	3. Психологические факторы: неприятие себя, эмоциональная лабидьность, неуспех в деятельности, неуспех в социальной адаптации, трудности общения, взаимодействия со сверстниками и взрослыми и т. д.
		4. Педагогические факторы: несоответствие содержания программ и условий обучения детей их психо-физиологическим особенностям, преобладание отрицательных оценок и т. д.

Как известно, длительность пребывания в детском оздоровительном лагере составляет 21 день [2]. В течение этих трех недель наблюдается динамика процесса адаптации ребенка к новым условиям жизнедеятельности, независимо от того «новичок» он или «старичок» в лагере, т. к. сохраняется весомая доля неизвестности (место временного проживания, незнакомые дети, вожатые, программа и т. п.).

Наиболее сложными считаются первые три-четыре дня организационного и два-три дня заключительного периода смены. В этой связи вожатому, педагогу, психологу важно составить прогноз длительности адаптационного синдрома и специфики поведения каждого ребенка на весь период смены. Прежде всего, здесь нужно учитывать специфику деятельности ребенка в новых условиях (по типу активизации или дезорганизации), его социальной ситуации развития, индивидуальные особенности.

Анализ ряда исследований показал, что в детском возрасте значение имеет не тип стресса, а его сила и совокупный риск. При этом устойчивость к стрессу выше у тех детей, у которых выявлены уравновешенность, высокий интеллект, уверенность в себе, в соб-

ственные способности, и наличие близости и сплоченности в семейной системе [3; 4; 6]. Важна и направленность негативного влияния стресса на ребенка: возникновение негативных переживаний и состояний у самого ребенка или деструктивное поведение, ориентированное на других. Последнее имеет особое значение при определении тактики взаимоотношений с самим ребенком, техник психологического воздействия и т. д.

Итак, отметим, что среди основных психологических проблем детей и подростков, находящихся в детском оздоровительном лагере, следует выделить пролонгированность социально-психологической адаптации к проживанию в условиях ДОЛ, трудности в социальных отношениях, прежде всего в общении со сверстниками, проблемы саморегуляции и контроля эмоциональной сферы и поведения, типичные возрастные проблемы.

Следует отметить, что наиболее сложную категорию составляют младшие школьники из группы риска, поскольку вышеперечисленные проблемы чаще всего возникают на фоне ослабленного нервно-психического здоровья и минимальной компенсации, и требуют специально организованной, длительной социально-педагогической помощи, что крайне трудно осуществить в условиях детского оздоровительного лагеря.

Таким образом, с целью элиминации психологических проблем детей и подростков в условиях детского лагеря можно предложить следующий алгоритм работы практического психолога:

− построение системы «психолог − педагогический работник»; повышение психологической компетентности педагогического состава, прежде всего вожатых, воспитателей, активное вовлечение их в проведение психологического мониторинга на этапе организационного периода (анализ сведений о ребенке, характеристик классного руководителя, бесед с родителем (-ми));

− психологический мониторинг детей и подростков, приехавших в ДОЛ (на этапе заезда, посещения вечера знакомств в отрядах, наблюдения детей в различных видах отрядной деятельности, психодиагностики, анализа анкет, заполняемых родителями и т. п.), с целью выявления детей группы риска, детей с наличием психических расстройств непсихотического уровня;

− проведение психологической работы с детьми и подростками из вышеозначнных групп на протяжении основного периода (в индивидуальной и / или групповой формах);

− психодиагностический срез эффективности психокоррекционной, педагогической деятельности с детьми группы риска.

Основными векторами психологической работы практического психолога детского оздоровительного лагеря могут стать работа с детьми, работа с вожатыми, работа с родителями. Для детей рекомендуется провести тренинговые занятия для психокоррекции эмоциональных состояний, негативных поведенческих реакций, тренинговые занятия, направленные на развитие саморегуляции и контроля, рефлексии и самосознания, развития гендерной идентичности и гендерных взаимоотношений, духовно-нравственных ориентиров. Важно использовать ресурсы сверстников из группы практически здоровых, например, благодаря проведению тренинговых занятий с ребятами всего отряда.

Важным аспектом работы психолога в детском лагере является работа с вожатыми и воспитателями, которые постоянно, на протяжении всей смены находятся в непосредственном взаимодействии с детьми, выстраивают доверительные отношения. Именно они способны создать (или не создать) для детей группы риска необходимый фактор защиты, поддерживающий круг общения, тем самым нивелируя негативные влияния совокупности других факторов риска, способствуя развитию у них индивидуальной устойчивости к стрессорам, конструктивных копинг-стратегий, личностного ресурса.

Работа с родителями в деятельности психолога детского лагеря чаще всего реализуется дистанционно в форме телефонного консультирования. Однако в ряде случаев является важной составляющей краткосрочной психологической помощи ребенку группы риска на начальном этапе.

Пребывание детей в оздоровительных лагерях следует рассматривать как конструктивный стрессор, который содействует развитию личностного ресурса, их когнитивных и поведенческих возможностей. Однако результативность досуговой и образовательной деятельности в целом неразрывно связана с уровнем психического здоровья детей и подростков, снижение которого в детской популяции отмечается на протяжении последних десятилетий. Условия детского лагеря у современных детей, значительная часть которых образует группу риска, актуализируют спектр психологических проблем, проявляющихся преимущественно в виде эмоциональных и поведенческих реакций, что приводит к трудностям реализации образовательных программ во временном детском объединении. В связи с этим психологическое сопровождение является необходимым элементом летнего оздоровительного отдыха детей. Сложность профессиональных задач, возникающих перед практическим психологом детского лагеря на протяжении всего сезона, требует четкого алгоритма деятельности и комплексной согласованной работы всего педагогического коллектива ДОЛ, ориентированных на нивелирование негативных тенденций процесса адаптации детей и подростков, развития у них навыков конструктивного общения со сверстниками, рефлексии, самоконтроля и устойчивой адекватной самооценки.

АННОТАЦИЯ

В статье обсуждается необходимость квалифицированного психологического сопровождения летнего оздоровительного отдыха в связи со снижением уровня психического здоровья среди детей и подростков и актуализацией у них психологических проблем в условиях детского лагеря. Предлагается использовать пребывание детей из группы риска в детском оздоровительном лагере для развития их личностного потенциала и усиления адаптивных возможностей.

Ключевые слова: дополнительное образование, детский оздоровительный лагерь, психическое здоровье детей и подростков, психологическое сопровождение детского отдыха, дети группы риска, психолог детского лагеря.

SUMMARY

The article deals with the need of a qualified psychological support of summer recreation due to lower the level of mental health among children and adolescents, and the actualization of their psychological problems in a children's camp. It is proposed to use the staying of risk groups children at the children's camp to develop their personal potential and enhancing adaptive capacity.

Key words: additional education, children's health camp, the mental health of children and adolescents, psychological support of children's activities, children from risk groups, a psychologist at children's camp.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белов В. Н. Детский лагерь: виды деятельности, принципы и ориентиры: межвуз. сб. науч. тр. молодых ученых «Наука молодых» / науч. ред. Р. В. Кабешев. − Арзамас: Арзамасский гос. пед. ин-т, 2008. − С. 9−12.

2. Грива О. А. Педагогічна діяльність в дитячому оздоровчому таборі. Я їду працювати до «Артеку»: навчальний посібник. − Сімферополь: ВАТ «Сімферопольська міська друкарня», 2009. − 128 с.

3. Гудман Р. Детская психиатрия. − 2-е изд. – М.: Триада−Х, 2008. – 405 с.

4. Ковалев В. В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. − М.: Медицина, 1985. − 288 с.

5. Козловская Г. В. Состояние психического здоровья детского населения // Социальная и клиническая психиатрия. − 2002. − № 2. − С. 22–25

6. Слободская Е. Р. Психическое здоровье детей и подростков: распространенность отклонений и факторы риска и защиты // Вопросы психического здоровья детей и подростков. − 2008. − № 2. − С. 8–21.

7. Сурикова М. Д. Дети группы риска и их психологические особенности // Молодой ученый. − 2013. − № 4. − С. 607−609.

8. Сухотина Н. К. Факторы, влияющие на психическое здоровье детей // Журнал неврологии и психиатрии. − 2013. − № 5. − Вып. 2. − С. 16–22.

9. Чагина Н. С. Формирование социально-педагогической компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря: автореф. ... дис. канд. пед. наук. − М., 2008. − 10 с.

10. Чубаровский В. В. Распространенность и структура пограничных психических расстройств в подростковых группах / В. В. Чубаровский, Г. Л. Карпова // Журнал невролог. и психиатр. им. С. С. Корсакова. − 2000. − № 7. − С. 54−57.

11. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. − СПб.: Питер, 2006. − 256 с.

И. А. Ерина

УДК: 159.923:316.6

ЖИЗНЕННЫЕ СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Молодость представляет собой важнейший этап в жизни каждого человека, в становлении его мировоззрения. Важнейшая отличительная особенность современной молодежи − это формирование своей жизненной стратегии.

Прежняя модель быстро достигаемого успеха 1990-х годов сегодня не работает, но манит к себе все больше и больше молодых людей, ориентированных именно на нее, то есть на возможность получения максимальных благ в минимальные сроки. Анализ изменений, происходящих в начале 2000-х годов, позволил выделить три доминирующие стратегии жизни современной молодежи: стратегию жизненного благополучия, стратегию жизненного успеха, стратегию семейной самореализации.

Цель статьи − рассмотреть понятие жизненной стратегии с позиции отечественных и зарубежных ученых, дать краткое описание подходов к ее исследованию.

Научный интерес к такой общественно-социальной группе молодежи, как студенчество, определяется следующими факторами: бурно развиваются все сферы жизнедеятельности, что обуславливает увеличение численности и качества подготовки различных специалистов с высшим образованием; студенческая молодежь является важнейшим источником воспроизводства интеллигенции; студенчество играет огромную роль в общественно-политической жизни страны.

Личность как субъект жизни из бесконечного множества жизненных стратегий вычленяет такие, которые определенным образом соотносятся с процессом осуществления смысла жизни, влияют на его продуктивность.

Жизненные стратегии по-настоящему становятся значимыми условиями индивидуальной жизнедеятельности. Как писал в свое время С. Л. Рубинштейн, «в качестве условий жизни из среды, из внешних обстоятельств выделяются те и только те, которые находятся в определенных объективных отношениях к жизни людей, которыми их жизнь реально обусловлена» [2, с. 142].

Возникающие проблемы современного общества не могут быть сегодня решены с помощью прежних жизненных стратегий, т. к. последние оказываются непригодными для их решения.

На современном этапе развития перед российским обществом стоят следующие проблемы: социальное расслоение; угроза безопасности протекания процессов жизнедеятельности сообществ; появление новых вызовов и угроз социальным сообществам и их представителям.

В связи с этим «жизненные стратегии» становятся объектом исследования как отечественных, так и зарубежных ученых.

В отечественной психологии исследованием данной проблематики занималась К. А. Абульханова-Славская. По ее мнению, жизненная стратегия – это универсальная, реализуемая в различных обстоятельствах способность человека вписывать свои личные особенности в конкретные условия жизни, находящиеся в состоянии динамики и воспроизводства. Поэтому жизненная стратегия должна формироваться с учетом конкретных различий индивидов в способах их бытия [1, с. 314].

В настоящее время данная проблема активно изучается отечественными психологами (Е. П. Варламова, Е. А. Демченко, Г. Г. Дилигенский, С. Ю. Степанов и др.) и социологами (В. С. Магун, Н. Ф. Наумова, Т. Е. Резник, Ю. М. Резник и др.) [3, с. 89].

Ю. М. Резник считает, что «стратегия жизни – это динамическая система перспективного ориентирования личности, включающая в себя изменения (формирования) в соответствии с конкретным замыслом и данными условиями социокультурного развития» [3, с. 57].

В зарубежной психологии наиболее подробно эта проблема изучалась в психологии З. Фрейдом, К. Юнгом, Э. Берном. Жизненным стратегиям посвящены работы Э. Фромма, Э. Деси, А. Э. Гегера, Р. М. Райана, Дж. Ройса, А. Пауэлла [1, с. 134].

Интегративный анализ стратегического поведения людей осуществляли П. Бурдье, Ю. Хабермас, Э. Гидденс, М. Арчер, П. Штомпка. В своих теориях они осмысливают сложную взаимосвязь стратегий с социальными и культурными условиями жизнедеятельности людей [3, с. 63].

Анализ исследования научных позиций по проблеме жизненных стратегий современной студенческой молодежи показывает, что отечественные и зарубежные ученые склонялись к общему мнению: в процессе формирования жизненной стратегии немаловажная роль принадлежит факторам пассивности и активности, которые оказывают существенное влияние на весь характер жизненной стратегии.

В научной литературе сложилось общепринятое понимание стратегии жизни. Поэтому целесообразно кратко описать подходы к ее исследованию.

Жизненные стратегии исследовались в контексте разных парадигмальных подходов: с точки зрения бихевиоризма (М. Вебер); с точки зрения структурно-функционального анализа (Т. Парсонс); в феноменологии разрабатывались концепции субъективности и интерсубъективности поведения личности (А. Шюц, П. Бергер, Т. Лукман); с позиции стратегического действия и взаимодействия (И. Годзман); в символическом интеракционизме рассматривались роль символов и значений в интерпретации людьми жизненной ситуации, в конструировании ими действий (У. Томас, Дж. Мид) [4, с. 192].

Представителями феноменологического подхода П. Бергером, Т. Лукманом, А. Щюцем используется концепция субъективности и интерсубъективности жизненного мира личности [2, с. 11].

Ю. М. Резник считает, что стратегию жизни может создать только зрелая личность, рассматривающая материальные потребности лишь как необходимое условие для жизни, а основные жизненные силы направляющая на более высокие цели. С позиций этого подхода, с одной стороны, стратегия всегда связана с актуальной повседневностью и ориентируется на достижение будущих целей, с другой – жизненная стратегия предполагает преобразование своего жизненного пространства в результате активности и деятельности [3, с. 8].

Деятельностно-активистский подход рассматривает жизненную стратегию как элемент деятельности людей, где необходимым условием является активность.

С точки зрения социологического подхода, стратегии жизни личности рассматриваются в рамках функционирования социальных институтов, которые ее обуславливают. Этому подходу посвящены научные труды таких отечественных ученых, как М. Н. Руткевич, Л. Я. Рубина, Г. А. Чередниченко, В. Н. Шубкин и др. [4, с. 200].

В социологическом подходе исследование жизненных стратегий личности начинается и выводится из жизненных планов, под которыми понимается идеализированное отражение будущего жизненного пути, включающего в себя ориентации, способы и пути реализации ожиданий относительно будущего социального статуса. М. Б. Маринов предложил рассматривать социально-философское осмысление стратегии жизни личности через интервальный подход. С его помощью можно выявить границы, узловые точки соизмеримости, скрытые системы детерминации стратегии жизни.

Анализ основных подходов к изучению жизненных стратегий личности позволяет рассматривать ее как активный субъект стратегического планирования, включающий позицию конкретной личности, где жизненную стратегию можно представить как намечаемую каждым отдельным человеком некую совокупность конкретных целей, включающую различные варианты их достижения и последовательность осуществления.

Таким образом, жизненная стратегия – это некая модель личного будущего, воспринимаемая человеком как часть общей картины мира, которая может быть обусловлена мировоззрением, ценностными ориентациями, жизненным путем.

В последнее время в России наблюдается подъем национального самосознания и консолидация граждан. Присоединение Крыма к России, проведение в городе Сочи Зимней Олимпиады, борьба с ИГИЛ и т. д. влекут за собой формирование новых социокультурных ориентиров, которые могут способствовать появлению новой стратегии жизни молодежи.

На базе Института педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (г. Ялта) осенью 2015 г. проведено исследование, его задачей было изучение жизненных стратегий выпускников-психологов.

Была разработана анкета, выступившая главным инструментом социально-психологического анализа изучаемого вопроса, соблюдены необходимые правила и требования к составлению данного исследовательского метода.

В анкете были использованы различные виды вопросов:

а) основные и дополнительные;

б) открытые, закрытые и смешанные.

Анкета состояла из нескольких блоков вопросов, касающихся профессиональной ориентации, трудоустройства, планирования семьи, ценностной и целевой ориентаций, приоритетных задачи и т. п.

В опросе принимали участие студенты выпускных курсов очной формы обучения кафедры психологии и кафедры социальных технологий.

Общая численность опрошенных – 40 человек.

На вопрос об оценке своей успеваемости 20,5 % респондентов ответили, что учатся на отлично, 47,5 % – хорошо, 32 % – удовлетворительно (такие показатели можно объяснить тем, что исследование проводилось в выпускных группах, где большинство из студентов работающие).

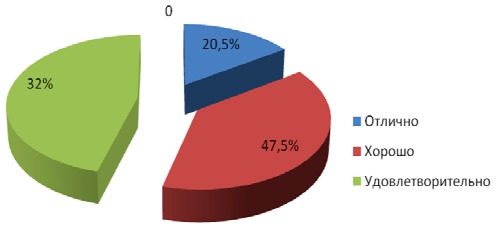


Рис. 1 Успеваемость респондентов

Рисунок 2 отражает полученные исследовательские результаты вопроса «Где планируете работать?». После завершения образования выразили желание открыть свое собственное дело 34 % респондентов, работать в государственных учреждениях 47,5 %, а 18,5 % будущих выпускников на сегодняшний момент собираются работать не по специальности.

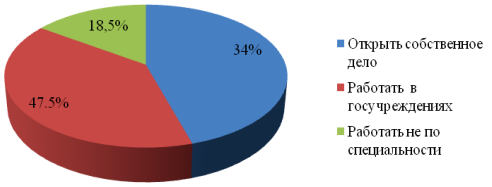


Рис. 2. Где выпускники планируют работать

Данные результаты можно интерпретировать следующим образом.

Современный студент стремится работать в госучреждении, так как это – возможность карьерного роста, повышение своего социального статуса и приобретение обширных связей. Все то, что поможет ему стать в дальнейшем руководителем. Работать в госучреждениях изъявили желание 47,5 %.

34 % респондентов выбрали ответ «открыть свое дело», объясняя этот выбор тем, что желают быть независимыми и самостоятельными. Они сами желают устанавливать режим своей трудовой деятельности и опять же быть руководителями своего бизнеса. 18,5 % респондентов считают, что найти работу по специальности возможно, но не престижно и не денежно. Поэтому они уже изначально настроены на поиск других возможностей зарабатывать на жизнь.

Исследовательские результаты последующего вопроса подтвердили ранее полученные данные. На вопрос «Уверены ли Вы, что будете работать по профессии?» 72,5 % опрошенных выразили неуверенность в трудоустройстве по специальности сразу после получения диплома о высшем образовании и только 27,5 % уверены в том, что устроятся на работу сразу по полученной профессии.

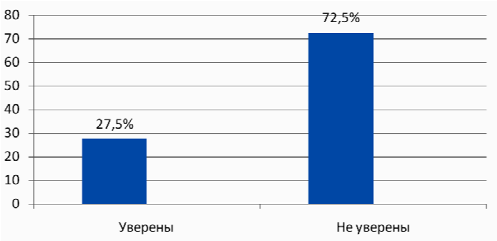


Рис. 3. Уверенность респондентов в трудоустройстве по профессии

Особенно интересными стали результаты исследования жизненных стратегий студенческой молодежи, исходя из ответов на вопрос «Если не получится трудоустроиться по профессии, что будете делать?».

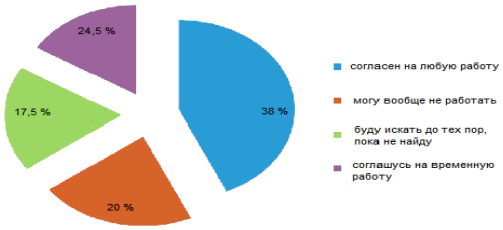


Рис. 4. Решение респондентов о своем трудоустройстве

38 % в таком случае пойдут на любую работу, 24,5 % устраивает временная, непостоянная работа. Примечательно то, что 20 % заявили, что имеют возможность вообще не работать, и 17,5 % будут искать работу по специальности до тех пор, пока не найдут. Это говорит о том, что они либо имеют материальную поддержку родственников (или супругов), либо надеются на неё.

Вопрос «Что означает для студентов-выпускников достижение успеха в жизни?» скорее был направлен на проверку откровенности респондентов.

Достижение успеха через получение богатства отметило 26 % респондентов. 25 % считают, что создание счастливой семьи – залог их жизненного успеха. Интересно, что 12 % студентов достижение успеха видят в получении интересной и любимой работы и только 5 % опрошенных считают, что для достижения успеха в жизни, необходимо быть свободным и независимым. Интересно, что из всех студентов только 14 % назвали достижением успеха – стать настоящим специалистом в своем деле.

Достичь свободы и независимости изъявило желание 21 % студентов.

На вопрос: «Каковы, по Вашему мнению, пути достижения успеха в жизни?» наиболее популярным оказался ответ «обширные связи» – 57,5 %, затем «богатые родители и родственники» – 22 %. Для 10 % современных студентов значение имеет получение образования.

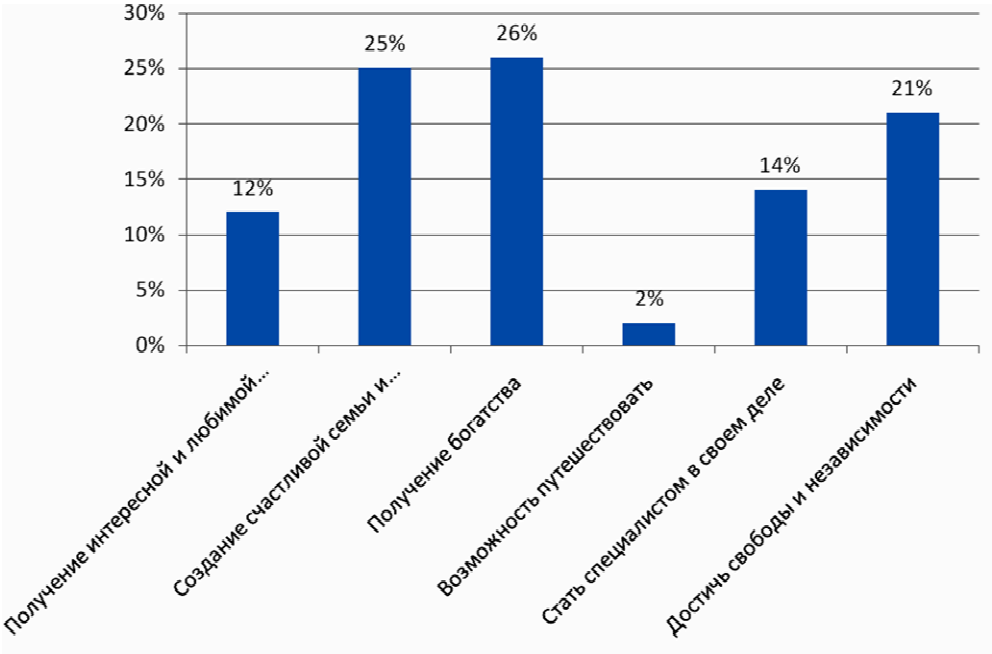


Рис 5. Что означает достижение успеха в жизни

Много и упорно работать для достижения успеха считают необходимым 9 %. Таким же непопулярным был ответ «вера в Бога» − 1,8 %, что говорит о низком уровне религиозности студенческой молодежи.

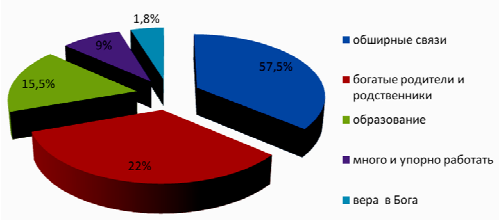


Рис 6. Предполагаемые пути достижения успеха

Интересными стали ответы на вопрос о цели жизни. Среди них: сменить место жительства, уехать в крупный город (так ответила большая часть студентов − 62 %), заработать много денег (27 %), уехать за границу (4 %), создать свою семью (7 %).

В целом можно констатировать, что у студентов явно прослеживаются доминирующие жизненные стратегии, о которых говорилось выше.

При изучении карьерных планов респондентов на ближайшее будущее был задан вопрос «Что они планируют иметь через 5 лет после окончания вуза?». 12 % планируют продолжить обучение, 42 % − крепкую семью, 46 % опрошенных планируют иметь доходы выше средних.

На вопрос «Какую должность хотели бы занимать после окончания вуза?» респонденты дали единодушный ответ: никто не изъявил желание быть рядовым работником. Почти в равной степени респонденты хотели бы быть руководителями небольшого коллектива (42 %), руководителями крупного подразделения в учреждении (17,5 %), руководителями предприятий и учреждений (25 %), а 15,5 % ответили, что хотели бы стать руководителями более высоких звеньев управления.

Таким образом, современная студенческая молодежь чувствует себя достаточно уверенно, высоко оценивая возможности, перспективы и собственные стартовые позиции.

Проведя анализ полученных эмпирических результатов исследования, можно констатировать, что приоритетными жизненными целями для современной студенческой молодежи, стоящей на пороге окончания высшего образования, были и продолжают быть престижная работа и профессиональный успех, благополучие и материальный достаток, счастливая семья. Исходя из цели достижения успеха по данным направлениям, строятся жизненные стратегии.

Стратегия жизни для них раскрывается в организации своей жизнедеятельности, распоряжении различными жизненными ресурсами, подчинении задач реализации смысла жизни. Осмысленность жизни, удовлетворенность жизнью характеризуют состояние развития и самореализации личности как субъекта собственной жизни.

Для того чтобы современная российская студенческая молодежь не жила «просто так» необходимо:

− построить общую концепцию преодоления и предотвращения социальных рисков и угроз по формированию и реализации полноценных жизненных стратегий молодежи;

− помочь воплощению смысла жизни, мечты, ценностей, норм и принципов современного молодого человека;

− разработать модель социально-психологического консультирования молодежи по поводу построения жизненной стратегии с учетом современных запросов общества к молодежи.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена исследованию жизненных стратегий. Рассматривается понятие жизненной стратегии с позиции отечественных и зарубежных ученых. Автор кратко описывает научные подходы изучения жизненных стратегий, даёт рекомендации по их формированию, а также представляет результаты анкетного опроса изучения жизненных стратегий современных выпускников-психологов.

Ключевые слова: жизненные стратегии, студенческая молодежь, успех, пути достижения успеха, работа.

SUMMARY

The article investigates the life strategies. The concept of life strategies from the perspective of domestic and foreign scientists considered. The author briefly describes the scientific approaches of studying life strategies, gives advice on formation of them and presents the results of a questionnaire of study of life strategies of modern psychology graduates.

Key words: life strategies, students, success, achieving success, work.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К. А. Психосоциальный и субъектный подходы к исследованию личности в условиях социальных изменений / К. А. Абульханова, М. И. Воловикова // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 5. – С. 5−14.

2. Белугина М. А. Психологическое содержание жизненных стратегий личности в юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук. − Ярославль, 2009. − 153 с.

3. Воронина О. А. Жизненные стратегии как фактор отношения студентов к учебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. − Курск, 2009. − 230 с.

4. Карпинский К. В. Жизнедеятельность как форма активности субъекта жизни // Методология и история психологии. − 2010. − Т. 5. − № 1. − С. 184−203.

5. Гегер А. Э. Выявление индивидуальных и групповых ценностей в группе молодежи. Релевантные методические решения // Социологические исследования. − 2010. − № 1. − С. 132−141.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ



Г. П. Григорьев

УДК: 316.6.376

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЮНЕСКО дала наиболее универсальное определение инклюзивного образования как целостного феномена, предполагающего равный доступ к качественному образованию всех детей без исключения [9]. Оно базируется на гуманизме, развитии интеллекта и творческих способностей, балансе интеллектуальных, этнических, эмоциональных и физиологических компонентов личности. Именно инклюзивное образование может обеспечить лицам с ограниченными возможностями здоровья равные с их здоровыми сверстниками возможности развития, необходимого для максимальной адаптации и полноценной интеграции в общество.

Анализ исследований по проблеме инклюзивного образования позволяет отметить следующие принципы инклюзии: признание равной ценности для общества всех обучающихся и педагогов; повышение степени участия обучающихся в культурной жизни образовательных учреждений и одновременное уменьшение уровня изолированности части обучающихся от общественной жизни; реструктурирование методики работы в образовательном учреждении таким образом, чтобы она могла полностью отвечать разнообразным потребностям всех обучающихся, устранение барьеров на пути получения знаний и полноценного участия в школьной и студенческой жизни для всех обучающихся, а не только для тех, кто имеет инвалидность или относится к тем, у кого есть особые образовательные потребности [1].

Безусловно, инклюзия в образовании предъявляет высокие требования к участникам

образовательного процесса. От студентов с ограниченными возможностями здоровья она требует повышенного напряжения сил, использования своих интеллектуальных и психологических ресурсов, от здоровых студентов − толерантности, внимания, готовности оказывать помощь, то есть испытывает их на предмет гуманности и морали. В то же время обучение наравне со здоровыми дает студентам с ограниченными возможностями здоровья силы, веру в себя и оптимизм, хотя и предъявляет повышенные требования к их интеллектуальным, физическим и психоэмоциональным ресурсам [8].

Интеграция человека с ограниченными возможностями здоровья в образовательные условия высшей школы требует знаний о психологических особенностях формирования личности человека с функциональными ограничениями, поскольку хронические соматические заболевания, физические дефекты, выступая в роли функционального ограничения возможностей взаимодействия человека с окружающей средой, формируют вторичные изменения − личностные, в том числе особенности самоотношения, «Я-концепции», самоактуализации. Эти изменения часто становятся преградой на пути к обучению и самореализации человека [7].

Для студентов с ограниченными возможностями здоровья характерны существенные проблемы в построении межличностных отношений. Неадекватность самовосприятия, самопознания, восприятия окружающих формирует у студентов с ограниченными возможностями здоровья неудовлетворенность отношениями с миром, окружающими людьми и нарушение социально-психологической адаптации в целом. Если такой студент(ка) в группе в единственном числе, проблема принятия − непринятия его группой становится очень острой [7].

Однако проблемы, связанные с инклюзивным образованием, не являются изолированными от общесоциальных проблем взаимоотношений между здоровыми людьми и инвалидами.

Цель статьи − теоретический анализ взаимоотношений «здоровый человек − инвалид» с точки зрения социально-психологических процессов и феноменов применительно к инклюзивному образованию.

Идею социальной интеграции инвалидов на словах поддерживает большинство, однако углубленные исследования показывают сложность и неоднозначность отношения здоровых к инвалидам. Говоря о социальной интеграции, пропагандируя идею равных прав и возможностей, нельзя не коснуться вопроса о том, как сами инвалиды относятся к повышению степени их участия в жизни общества. На вопрос о том, должны ли инвалиды жить среди здоровых, учиться и работать в тех же структурах, что и здоровые и т. п., или же они должны жить отдельно, обособленно, в специально созданных социальных структурах, среди опрошенных в различных регионах России 65,3 % инвалидов выбрали первую альтернативу [5].

Среди противников идеи интеграции наиболее распространены такие объяснения: «Здоровые люди все равно инвалидов не поймут», «На обычных предприятиях к инвалидам плохо относятся». А вот пояснения сторонников интеграции: «Люди должны быть равны», «Инвалиды такие же люди, как и здоровые», «Жить вместе, чтобы инвалиды и здоровые понимали друг друга», «Надо, чтобы инвалид не отрывался от родного коллектива и не считал себя неполноценным», «В общении со здоровыми инвалиды будут иметь наиболее полное моральное удовлетворение». Как видно из этих комментариев, защищая идеи интеграции, инвалиды опираются не на социально-экономические критерии, не ставят во главу угла улучшение материальных условий, а отдают предпочтение социально-психологическим проблемам, вопросам взаимоотношений со здоровыми людьми.

При измерении социальной дистанции обнаруживается, что здоровые предпочитают такие ситуации общения с инвалидами, которые не требуют тесных контактов или требуют контактов «на равных» (предпочитаются ситуации «инвалид − Ваш сосед по дому», «инвалид − коллега»). Ситуации, требующие более близких контактов, чаще вызы-

вают негативное отношение, ровно, как и ситуации, предполагающие более высокое расположение инвалида на иерархической лестнице. В целом можно констатировать неготовность многих здоровых к тесному контакту с инвалидами. Такой характер установок имеет сложную природу и не является просто выражением чисто негативных установок по отношению к инвалидам. Здоровые часто считают инвалидов более несчастными, грустными, враждебными, подозрительными, злыми, замкнутыми, то есть признается (и даже, быть может, переоценивается) их «несчастливость» [5].

Дистанцированность людей-инвалидов от общества и общества от них, исключение из активного участия в социальной жизни огромной группы людей с отличиями основаны на действии социально-психологического феномена «мы и они», сущность которого в разделении (дискриминации) людей по внешним признакам на «своих» (понятных, предсказуемых, безопасных) и «чужих» (иных, непонятных и потому опасных). «Иным» людям всегда в большей степени приписываются отрицательные качества, «своим» – положительные, что находит свое отражение в социальных стереотипах – устойчивых суждениях о какой-либо социальной группе.

Выяснилось, что больше всего страданий людям с ярко выраженной и заметной со стороны инвалидностью причиняет то, как с ними общаются окружающие. Даже если те ничего плохого не хотят. Редкий инвалид не припомнит бестактного попутчика или попутчицу с их «ой бедненький, как это тебя угораздило?» или советами, «как вылечиться», или назойливым вниманием, или, наоборот, абсолютным равнодушием и взглядом «как сквозь стекло».

Социологи подтверждают: лишь две трети наших сограждан (61 %) считают, что с инвалидами надо общаться так же, как и с обычными людьми. Почти треть – 30 % – считают, что инвалиды все же не такие, как все (и, естественно, вольно или невольно дают им это понять). Каждый десятый (9 %) с ответом затруднился, то есть тоже не считает равенство обычных людей и инвалидов очевидным и бесспорным. Четверть россиян (24 %) призналась, что в обществе людей с физическими недостатками ощущает дискомфорт. Две трети (66 %), правда, ведут себя как обычно, и «задних мыслей» у них нет.

Примерно половина россиян (46 %) думает, что по своему характеру инвалиды отличаются от здоровых людей (считает их «такими же, как все», лишь каждый пятый – 21 %). Что это за особые качества? Как правило, люди говорили скорее о позитивных чертах, а не о негативных. Но портрет получился довольно противоречивым.

Чаще всего респонденты упоминали силу духа и характер людей, страдающих от серьезных болезней (11 %). Немало было сказано об их любви к жизни, выносливости и стойкости («они лучше преодолевают трудности»), а также о доброте и человечности, чуткости и сострадании, способности быть милосердными.

Но приписывали здоровые люди инвалидам и чрезмерную обидчивость и ранимость («у них все чувства обострены»), порой – агрессию и даже злобу. По двое-трое россиян из сотни говорили, что инвалиды проявляют в общении нервозность и неуравновешенность, капризы и мнительность, а также застенчивость и неуверенность в себе. Им не нравится, что инвалиды, «завидуют здоровым людям» или пребывают в постоянной «обиде на жизнь». Похоже, говорят эксперты, наши сограждане просто переносят свои собственные эмоции на объект своих чувств или заблуждений.

Впрочем, нередко звучали и слова об особых способностях людей с физическими изъянами, их талантах и прекрасно развитой интуиции, об их решительности и целеустремленности. Сетовали россияне на то, что по объективным и не от них зависящим причинам инвалиды проигрывают здоровым в том, что касается возможностей развития, образования или общения – это немудрено, если большую часть времени ты замкнут в четырех стенах.

Таким образом, сложившееся в общественном сознании отношение к инвалидам мо-

жно оценить как двойственное: с одной стороны, они воспринимаются как отличающиеся в худшую сторону, а с другой − как лишенные многих возможностей, что порождает неприятие и даже враждебность, которое сосуществует с симпатией и сочувствием. Надо заметить, что подобное отношение к инвалидам свойственно не только нашему обществу. Зарубежные исследователи уже давно отмечали наличие подобных стереотипов: приписывание инвалидам таких черт, как недоброжелательность, завистливость, недоверие к здоровым, недостаток инициативы. Во взаимоотношениях инвалидов и здоровых выявились напряженность, неискренность, желание прекратить контакт и т. д.

Попробуем проанализировать описанные факты с точки зрения одного из разделов социальной психологии, а именно социальной перцепции [2, с. 117]

Социальная перцепция (от лат. perceptio − восприятие и socialis − общественный) − восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов (других людей, самих себя, групп, социальных общностей и т. п.). Термин социальная перцепция ввел американский психолог Дж. Брунер (1947) для обозначения факта социальной обусловленности восприятия, его зависимости не только от характеристик стимула − объекта, но и прошлого опыта субъекта, его целей, намерений, значимости ситуации и т. д. Позже под социальной перцепцией стали понимать целостное восприятие субъектом не только предметов материального мира, но так называемых социальных объектов (других людей, групп, классов, народностей и т. д.), социальных ситуаций и т. п. Процесс социальной перцепции является сложной и разветвленной системой формирования в сознании человека образов общественных объектов в результате таких методов постижения людьми друг друга как восприятие, познание, понимание и изучение.

Социальную перцепцию определяют также как восприятие внешних признаков человека, сопоставление их с его личностными характеристиками, толкование и прогнозирование на этом основании его действий и поступков. Таким образом, в социальной перцепции непременно присутствует оценка другого человека и вырабатывание в зависимости от этой оценки и произведенного объектом впечатления определенного отношения в эмоциональном и поведенческом аспекте.

С этой точки зрения социальная перцепция здоровым человеком инвалида имеет в своей основе некое «напряжение», вызванное, прежде всего, внешней непохожестью инвалида на здорового человека. Человечество в процессе исторического развития сформировало стереотипы здорового тела. Отклонения от заданного стандарта общество воспринимает как «патологию», и, согласно действию механизмов социальной перцепции, наделяет личности с «нетипичным» внешним обликом отрицательными психологическими качествами.

Следует иметь в виду, что социальная перцепция не ограничивается лишь восприятием внешнего облика социального объекта. Существуют следующие социально-перцептивные механизмы, то есть способы, с помощью которых люди понимают, интерпретируют и оценивают других людей:

1. Восприятие внешнего облика и поведенческих реакций объекта.

2. Восприятие внутреннего облика объекта, то есть набора его социально-психологических характеристик. Это осуществляется через механизмы идентификации эмпатии, рефлексии, атрибуции, и стереотипизации.

Идентификация. Идентификация (от позднелатинского identifico − отождествлять) является процессом интуитивного отождествления, сравнения субъектом самого себя с другим человеком (группой людей), в процессе межличностной перцепции. Термин «идентификация» обозначает способ распознания объекта восприятия, в процессе уподобления ему. Это, конечно, не единственный способ восприятия, но в реальных ситуациях общения и взаимодействия, люди часто используют данный прием, когда в процессе общения, предположение о внутреннем психологическом состоянии партнера строится на основе попытки поставить себя на его место.

Становится очевидным, что идентификация существенно осложнена в случае наличия у объекта восприятия выраженных физических дефектов и не вызывает трудностей при наличии внешне скрытых изъянов, приведших к инвалидности, таких как сахарный диабет, поликистоз почек, состояние после операции на сердце, хроническая тугоухость, имплантанты в позвоночные после аварии др. (примеры взяты из списка студентов − лиц с ограниченными возможностями, обучающихся в Гуманитарно-педагогической академии (филиал) Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского в г. Ялте).

Восприятие внутреннего облика объекта, набора его социально-психологических характеристик осуществляется в ходе совместной деятельности и общения, в том числе и в процессе совместного обучения на протяжении некоторого времени, после которого внешние данные социального объекта уходят на второй план и главными становятся его личностные качества. На этом этапе возможно формирование эмпатии.

Эмпатия представляет собой способ понимания другого человека, основанный не на реальном восприятии проблем другого человека, а на стремлении эмоциональной поддержки объекта восприятия. Эмпатия − это аффективное «понимание», основанное на чувствах и эмоциях субъекта перцепции. Процесс эмпатии в общих чертах сходен с механизмом идентификации, в обоих случаях присутствует умение поставить себя на место другого, взглянуть на проблемы с его точки зрения. Известно, что эмпатия тем выше, чем больше человек способен представить себе одну и ту же ситуацию, с точки зрения разных людей, а, следовательно, и понять поведение каждого из этих людей. В ряд эмпатийных способностей входят способность эмоционально реагировать на переживания другого, способность распознавать эмоциональное состояние другого и мысленно переносить себя в мысли, чувства и действия другого. Проявление эмпатийных способностей со стороны окружения студента с ограниченными возможностями является крайне необходимым компонентом эффективных внутригрупповых отношений.

Важным этапом развития отношений между здоровыми людьми и лицами с ограниченными возможностями является возникновение аттракции.

Аттракция (от лат. attrahere − привлекать, притягивать) рассматривается как особая форма восприятия одного человека другим, основанная на устойчивом положительном отношении к человеку. В процессе аттракции люди не просто понимают друг друга, но формируют между собой определенные эмоциональные взаимоотношения. На основе различных эмоциональных оценок, образуется разнообразная гамма чувств: начиная от неприятия, чувства отвращения, к тому или иному человеку, до симпатии, и даже любви к нему.

Психологи выделили различные уровни аттракции: симпатия, дружба, любовь. Дружба представляется как вид устойчивых, межличностных отношений, характеризующийся устойчивой взаимной привязанностью их участников, в процессе дружбы усиливается аффилиация (стремление быть в обществе, вместе с другом, друзьями) и ожидание взаимной симпатии.

Феноменом, в значительной мере искажающим межличностную перцепцию, является стереотипизация. **Стереотипизация** − это построение образа на основе уже существующего, устойчивого представления, например, о членах определенной социальной группы. Общество выработало систему «опознавательных знаков», облегчающих процесс стереотипизации: форма военного и полицейского, белый халат врача, судейская мантия и т. д. Стереотипизация имеет два различных следствия. С одной стороны она упрощает процесс построения образа другого человека, сокращает необходимое на это время. С другой стороны − при включении этого механизма может произойти сдвиг в сторону какой-либо оценки воспринимаемого человека и тогда это порождает предубеждение, например, восприятие внешности бомжа переносится на личностные качества человека, хотя это мо-

жет быть и вполне добропорядочный гражданин, попавший в плохую историю. Нечто похожее происходит и при восприятии инвалида. Как скорректировать отрицательное влияние стереотипизации? Ответ однозначен – общение и совместная деятельность, в результате которой будет разрушен стереотип.

Еще одним важным компонентом социальной перцепции является каузальная атрибуция. «Каузальная атрибуция» (англ. attribute – приписывать, наделять) – способность субъекта воспринимать и давать оценку действиям других людей, исходя из анализа восприятия (не всегда правильного) причин и мотивов поведения других людей. Способность интерпретировать действия других появляется либо на основе непосредственного наблюдения, анализа результатов деятельности и прочего, либо путем приписывания личности, группе людей свойств, характеристик, которые не попали в поле восприятия и как бы представляются субъектом в собственных мыслях. Каждый из участников, каких либо взаимоотношений, оценивая другого, стремится построить определенную систему интерпретации его поведения, в частности причин данного поведения. В повседневной жизни люди не обладая достаточной информацией о сущности поведения других людей, начинают представлять себе надуманные причины их поведения далекие от действительности. В этом можно убедиться на примере приписывания инвалидам как множества отрицательных качеств, так и положительных свойств, представленных нами выше. Феномен приписывания возникает именно тогда, когда у человека есть дефицит информации о другом человеке и заменять этот дефицит приходится процессом приписывания.

Таким образом, можно видеть, что проблемы во взаимоотношении между здоровыми людьми и инвалидами в значительной степени обусловлены феноменами социальной перцепции, которые имеют место и в условиях инклюзивного образования, когда студент с ограниченными возможностями включается в группу здоровых.

Тщательная проработка социально-психологических аспектов взаимоотношений инвалидов и здоровых позволяет создать и в значительной степени реализовать программы по улучшению их взаимоотношений.

Социальные условия и условия образования должны быть, таким образом, направлены на то, чтобы бытие человека с ограниченными возможностями стало максимально самостоятельным, независимым, а сам человек, занимая активную и ответственную жизненную позицию, – равноправным членом общества, реализуя себя в этом обществе. В последние годы в мире и в России много сделано для того, чтобы стало возможным обучение людей, обладающих способностями и достаточно высоким умственным потенциалом, но имеющих физические недостатки, в высших учебных заведениях [6].

В Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО КФУ им. В. И. Вернадского на протяжении нескольких лет разрабатывается и внедряется система инклюзивного образования, которая направлена не только на адаптацию студентов с ограниченными возможностями здоровья к учебному процессу, но и на повышение их социальной активности и социальной ответственности.

Важным компонентом системы является психологическое сопровождение студента, включенного в группу здоровых. Сопровождение предполагает реализацию субъект-субъектных (сопровождаемый и сопровождающий) отношений, направленных на решение проблем развития и социальной адаптации сопровождаемого. Основной функциональной нагрузкой сопровождения являются взаимопереплетающиеся и взаимодополняющие процессы диагностирования, консультирования, оказания помощи и поддержки [3; 4].

Инклюзивное образование, которое, как показано выше, базируется на гуманизме, развитии интеллекта и творческих способностей, обеспечивает лицам с ограниченными возможностями здоровья равные с их здоровыми сверстниками возможности развития и полноценной интеграции в общество, сопря-

жено с рядом проблем социально-психологического характера, обусловленных особенностями социальной перцепции.

Представляется весьма затруднительным в короткое время перевоспитать общество в направлении адекватного отношения к инвалидам, но в условиях инклюзивного образования возникает возможность и необходимость не только психологической и медицинской реабилитации студентов с ограниченными возможностями здоровья, но и воспитания у здоровых студентов толерантности, чувства эмпатии и дружбы, стремления к взаимопомощи в отношениях со своими товарищами, отличающимися от них по состоянию здоровья.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ социально-психологических проблем, возникающих в процессе осуществления инклюзивного образования студентов с ограниченными возможностями здоровья. Показано, что в основе подобных проблем лежат искажения социальной перцепции.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социально-психологические проблемы, социальная перцепция.

SUMMARY

The article presents an analysis of the social and psychological problems arising in the implementation of inclusive education of students with disabilities. It is shown that at the heart of these problems lies distortion of social perception.

Key words: inclusive education, social and psychological problems, social perception.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова О. И. Инклюзивное образование как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы международной научно-практической конференции Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. Москва, 20−22 июня 2011 г. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С. В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – С. 10–11.

2. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1999. − 375 с.

3. Богинская Ю. В. Развитие социальной активности студентов с ограниченными возможностями // Гуманитарные науки. – 2014. – № 1 (27). – С. 62−69.

4. Богинская Ю. В. Социальная активность и социальная ответственность студентов с ограниченными возможностями: результаты исследования: Материалы всероссийской научно-практической конференции Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. Ялта-Москва, 14−16 мая 2015 г. – Ялта−М.: ГПА−МГППУ, 2015. – С. 24−37.

5. Добровольская Т. А., Шабалина Н. Б. Социально-психологические особенности взаимоотношений инвалидов и здоровых // Социологические исследования. – 1993. – № 1. – С. 62–66.

6. Инновации в Российском образовании. Специальное (коррекционное) образование. Аналитический обзор: сборник. – М.: Управление специальным образованием Министерства общего и профессионального образования РФ, 2001.

7. Купреева О. И. Особенности психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья: Материалы международной научно-практической конференции Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. Москва, 20−22 июня 2011 г. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С. В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – С. 210−211.

8. Михайлова В. П. Проблемы и вызовы высшего инклюзивного образования − взгляд преподавателя: Материалы международной научно-практической конференции Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. Москва, 20−22 июня 2011 г. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С. В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – С. 187–189.

9. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. Опубликовано Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. – ЮНЕСКО, 2009 г. – 36 с.

Т. В. Некрут

УДК: 159.99

ГЛУБИННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ЛИЧНОСТНОЙ ПРОБЛЕМЫ СУБЪЕКТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Система высшего профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) ориентирована на подготовку квалифицированных специалистов, обладающих не только знаниями, умениями, но и способных легко адаптироваться к профессиональной деятельности. Успешность этого процесса зависит от особенностей личностного развития и становления субъекта. Отечественный и зарубежный опыт показывает, что лица с ограниченными возможностями здоровья имеют ряд неразрешенных психологических проблем, связанных не только с особенностями физического здоровья, но и глубинными их детерминантами. Современная психологическая практика с лицами с функциональными ограничениями ведется односторонне, принимая во внимание лишь сферу сознания при игнорировании «иной» (бессознательной) сферы. Актуальность заявленной темы обусловлена необходимостью познания психики субъекта с ограниченными возможностями в ее целостности, а также отсутствием комплексного подхода к исследованию феномена личностной проблемы, необходимостью расширения возможностей его диагностирования и коррекции.

Цель статьи − раскрыть глубинно-психологическую сущность личностной проблемы субъекта с ограниченными возможностями здоровья и специфику ее познания.

В психологических словарях отсутствует определение понятия «личностная проблема» [3; 8] и в литературе раннего периода данный термин не встречается. Термин «личностная проблема» был сформулирован Т. С. Яценко в 1996 году и определяется как проблема, «которую субъект сам не может решить в результате неосознанности ее предпосылок, каузальных аспектов, связанных с внутренним, стабилизированным противоречием» [22, с. 21]. Таким образом, личностная проблема − это внутреннее стабилизированное противоречие [18; 19; 20; 21; 22]. Обзор научных источников свидетельствует о внимании ученых к феномену внутренних противоречий психики личности. Данный феномен нашел отражение в трудах С. М. Аврамченко, А. Я. Анцупова, Р. Ассаджоли, Э. Берна, П. Горностая, Р. Гринсона, П. С. Гуревича, М. Кляйн, В. М. Лейбина, Г. В. Ложкина, А. Лоуэна, А. Р. Лурия, Н. И. Повякель, В. Райха, О. Ранка, А. Фрейд, З. Фрейда, К. Хорни, А. И. Шипилова, Т. С. Яценко и др.

Философские словари определяют термин «противоречие» следующим образом: «Утверждение о тождестве заведомо противоположных объектов (отрицая друг друга, стороны переходят одна в другую, становясь тождественными)» [13, с. 696]; «Положение, при котором одно (высказывание, мнение, поступок) исключает другое, несовместимое с ним» [11, с. 547]; «Взаимодействие противопоставленных и взаимосвязанных сущностей как источников самодвижения и развития; категория, выражающая внутренний источник всякого развития» [12, с. 391]. Таким образом, противоречие с философской точки зрения характеризует ту или иную систему как целостную и определяет тенденцию к изменениям, развитию путем расщепления единого на взаимоисключающие, противоположные аспекты.

В психоанализе противоречие рассматривается как внутрипсихическое образование, связанное с амбивалентностью. Согласно психоаналитическим исследованиям, амбивалентность − это психическое состояние, в котором каждая установка уравновешена своей противоположностью [4], что выражается в парах либидо − мортидо, любовь − ненависть, активность − пассивность. Понятие объектных отношений в психоаналитической концепции М. Кляйн выражает внутреннюю про-

тиворечивость личности и амбивалентность ее чувств [5]. Позиция М. Кляйн относительно «хорошего» и «плохого» объекта находит отражение в феномене раздвоения личности и внутренней ее противоречивости. К. Хорни [17] признавала важность противостояния бессознательных влечений и запрещающей совести. Однако, по ее мнению, глубинная предпосылка такого противоречия заключается в потере человеком способности понимать логику и причины собственных желаний. А. Фрейд [14; 15; 16] описала внутренние конфликты как происходящие между противоположно направленными побуждениями, такими как «активность − пассивность», «маскулинность − феминность», «любовь − ненависть». А. Лоуэн [6] выделял базовое противоречие, возникающее между рациональной и животной природой человека. Это конфликт между Эго и сексуальностью, в котором Эго означает осознание Я, знание и силу, а сексуальность − бессознательные силы, присущие физическому естеству. К. Хорни [17] исходила из предположения, что предпосылки возникающего противоречия психики связаны с неудовлетворением родителями базовых потребностей ребенка в любви и безопасности, что приводит к появлению враждебности, которая, в свою очередь, трансформируется в базальную тревогу и впоследствии направляется на окружение в виде недоверия, ненависти, агрессии. Как утверждает Э. Берн [17; 18], наличие внутреннего противоречия проявляется в бессознательных тенденциях, когда доминирует то любовь, то ненависть, что блокирует способность человека устанавливать контакты с окружающими и направлять свои внутренние силы на достижение конструктивных целей.

В. Райх [9] пришел к выводу, что в основе всех психических реакций лежит антитеза между Эго и внешним миром, из которой следует противоречие между либидо как стремлением к внешнему миру и страхом как первым и главным выражением побега назад, к Эго, направленного на избежание недовольства, вызванного контактом с миром. Весомым для нашего исследования является утверждение о том, что внутренние характеристики противоречий способны приобретать телесные проявления: скованность, напряженность, постоянная улыбка, превосходство, ироничное и вызывающее поведение, что является следствием сильных защитных процессов, которым подвержен субъект с ограниченными возможностями. О. Ранк [10], просмотрев базовые идеи классического психоанализа, акцентировал внимание на травме рождения как источнике внутриличностных конфликтов. Эмпирический материал проводимого нами исследования позволяет констатировать, что личностная проблема субъекта с ограниченными функциональными возможностями носит следовые эффекты перинатального периода, в котором происходит фиксация эмотивных, энергетически сильных, хотя и доречевых, впечатлений индивида. Это иллюстрируют авторские рисунки, выполненные студентами с ОВЗ (рис. 1–11). Помощь человеку в решении конфликта О. Ранк видел в раскрытии семантики первичной травмы и переводе вызванных ею неосознаваемых страхов в сознание. Это созвучно с психодинамической теорией, поскольку «сам по себе факт вытеснений из памяти перинатальных впечатлений, является намеком на эдипальную зависимость субъекта, и обусловливает тот факт, что следовые эффекты внутриутробных травм, как и травм рождения, не могут сами по себе быть отражены сознанием [7].

Авторские рисунки студентов с ограниченными возможностями здоровья, иллюстрирующие архетипно-перинатальную символику

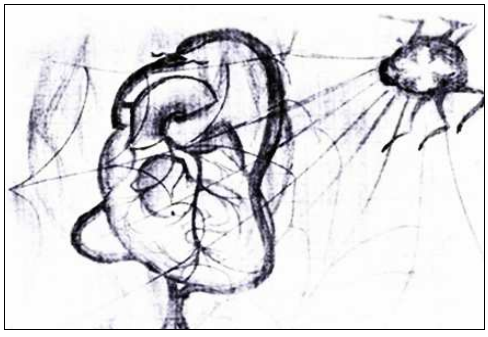


Рис. 1. Драматическое событие моей жизни.



Рис. 2. Мое обычное эмоциональное состояние.



Рис. 3. Что было до моего рождения.

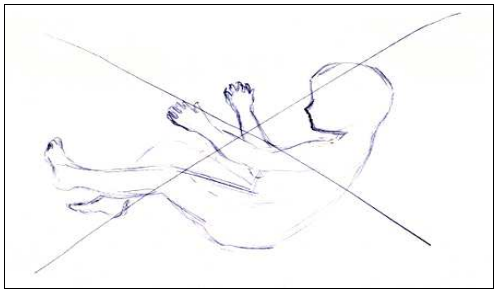


Рис. 4. Мое прошлое. Событие, к которому не хотелось бы возвращаться.

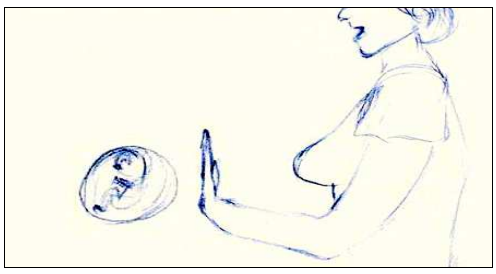


Рис. 5. Отчуждение. Что было до моего рождения

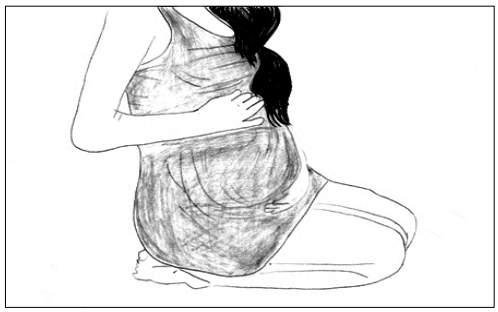


Рис. 6. Мои желания. Мой страх.

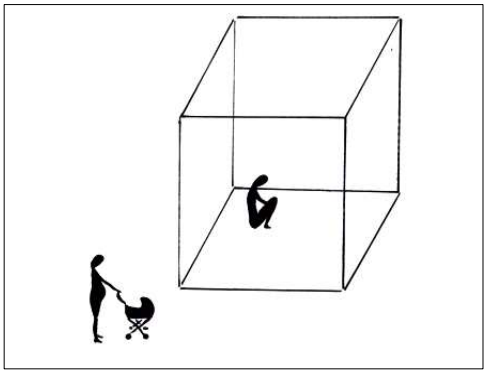


Рис. 7. Одиночество.



Рис. 8. Человек, которого я отчуждаю

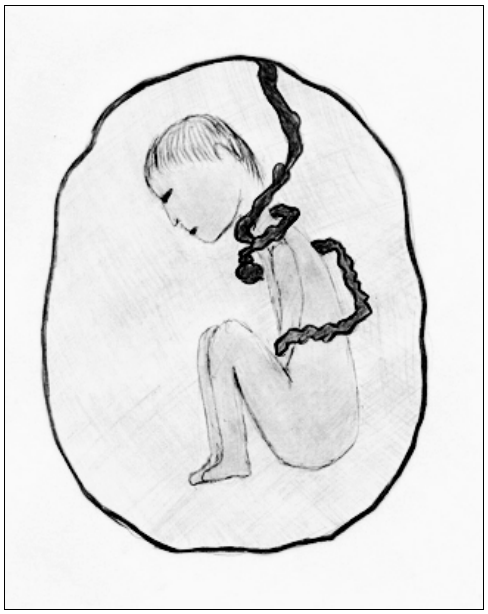


Рис. 9. Что было до моего рождения.

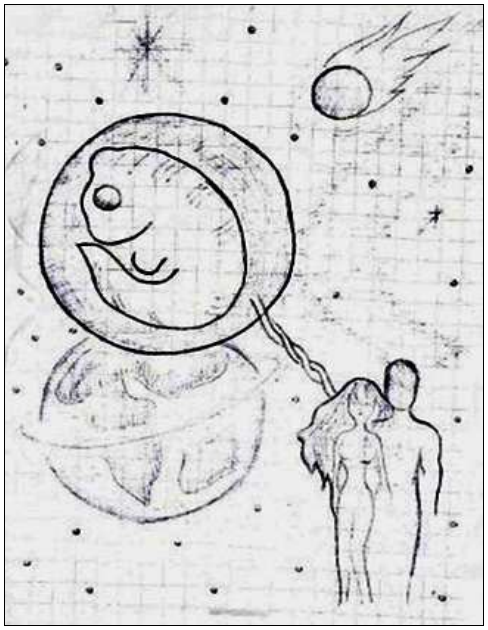


Рис. 10. Мужчина, женщина и я.

Психоанализ З. Фрейда базальной противоречивостью признает противоречие между принципом реального и принципом удовольствия. Подчинение тенденций бессознательной сферы принципу удовольствия, который конкурирует с принципом реальности, заключается в превалировании для субъекта психической реальности над объективной. Влечения придают динамику функционированию психики и одновременно стабилизируют ведущие противоречивые тенденции психического (к жизни и к смерти и т. д.). Роль влечения заключается в закреплении вынужденного изменения как источника внутреннего удовольствия. З. Фрейд определяет влечение как «наличие в живом организме стремления к восстановлению любого предыдущего состояния… органическая эластичность или выражение закостенелости в органической жизни» [14, с. 325]. Социализация создает предпосылки блокирования тенденций к удовольствию и подчинения принципу реальности. В этом заключаются истоки противоречия психики в сочетании динамических и статических тенденций.

Можно констатировать, что в психике не существует динамики без статики и наоборот, хотя статичность психики очерчивается относительно, как неизменная тенденция. В рамках глубинной психологии психика рассматривается как противоречивое единение по принципу антагонизма и отрицания одной инстанции другой («вертикальная» структура З. Фрейда) и по принципу антиномии, согласно разработанной «Модели внутренней динамики психики» Т. С. Яценко (рис. 11). Внутреннее противоречие психики, согласно Т. С. Яценко, подчиняется закону «единства и сочетания противоречий», познать его можно через внешние проявления. «Если сущность внешних противоречий попадает под действие диалектического закона единения и борьбы противоречий, то внутреннее противоречие психики (интрапсихический конфликт) регулируется законом единства и сочетания противоречий» [20].

Динамика психики, согласно психодинамическому подходу, выражается в единстве противоречивых тенденций и в этом заключается ее устойчивость, инвариантное свойство. Статичность психики выражается через ее инвариантные аспекты. Следует отметить,

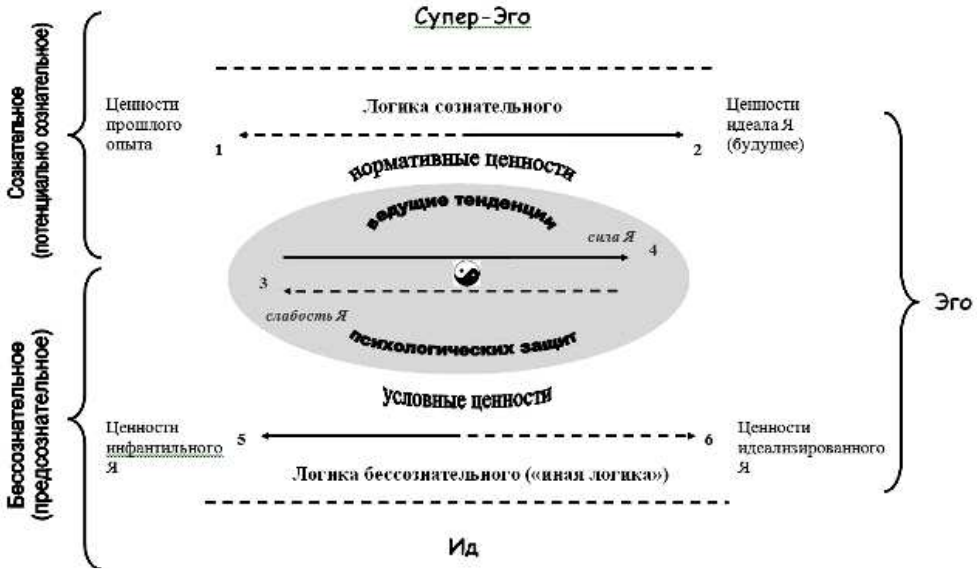


Рис. 11. Модель внутренней динамики психики

что статичность психики является условным понятием: речь идет об устойчивости и неизменности механизмов психики, которые определяют динамичные тенденции поведения. Учитывая тесную связь динамики и статики в психике, можно говорить об их относительном разграничении и относительности статичной психики − это инвариантность (неизменность) определенных тенденций психической активности на фоне вариативности поведения [19].

Таким образом, именно динамика, процесс являются основой жизни, а динамика внутренних противоречий − основой формирования и функционирования психики. Динамика − это не хаос без смысла, а упорядоченность. Противоречивые тенденции психики устоявшиеся, стабилизированные, повторяемые. Статика и динамика в психике находятся во взаимосвязи: динамика маскирует статику, что определяется глубинными механизмами и делает невозможным видение этой статики самим человеком [19]. Следовательно, сущность личностной проблемы заключается в ее неосознанности. Этим личностная проблема отличается от тех проблем, с которыми в реальности сталкивается субъект с ограниченными возможностями.

Проявление внутреннего противоречия психики объективируется в двух ведущих тенденциях: «к силе» и «к слабости», которые находят выражение в сопутствующих тенденциях: «к людям» и, одновременно, «от людей»; «к жизни» и «к психологической смерти». Расхождение между данными направлениями связано с энергетическим потенциалом Ид, косвенно находит выражение в нереализованности инфантильных ценностях, и обусловливает ориентацию стрелки 5 (см. модель, рис. 11). Инфантильные ценности, как показывает психодинамическая теория, связаны с эдипальным табу и соответствующими вытеснениями. Вовлеченность Ид обусловливает энергетический императив инфантильных детерминант, на что опирается глубинно-психологическое познание в условиях спонтанности и непринужденности поведения. Наличие императива разногласий направлений субъекта в будущее, представляющих его личностные намерения и к инфантильным ценностям, указывает на личностную проблему, которую субъект без внешней помощи решить не может по причине неосознанности «инфантильной стороны» противоречия. Невидимость сущности внутреннего противоречия обусловлена процессом

субъективной интеграции психики на основе социально-перцептивных искажений, которые маскируют информационный аспект ценностей инфантильного Я в его связи с эдипальным периодом развития, вытеснениями и сопротивлениями [20].

Личностная проблема порождает деструкции психики, что крайне нежелательно для субъекта с функциональными ограничениями, поскольку деструкция – это «направление психики и поведения субъекта на разрушение объектов, которые его окружают, и на саморазрушение» [3, с. 67].

Представим эмпирический материал – авторские рисунки студентов с ограниченными возможностями, иллюстрирующий наличие личностной проблемы.

Подборка авторских рисунков студентов с ОВЗ, иллюстрирующих проявление личностной проблемы



Рис. 12. Мой самый большой недостаток.



Рис. 13. Как я вижу сама себя.



Рис. 14. Реальность, с которой я не справляюсь.

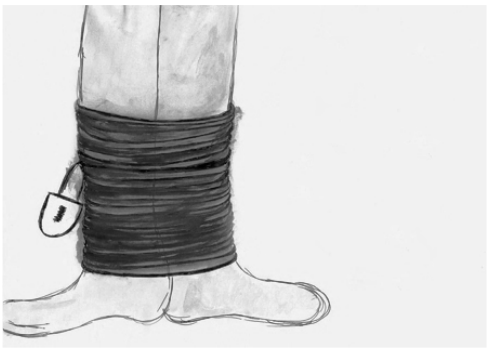


Рис. 15. Я среди людей.

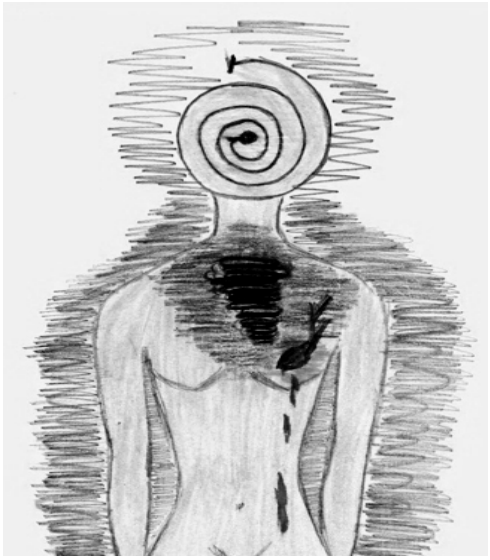


Рис. 16. Карта внутреннего мира.



Рис. 17. Мое обычное психологическое состояние.

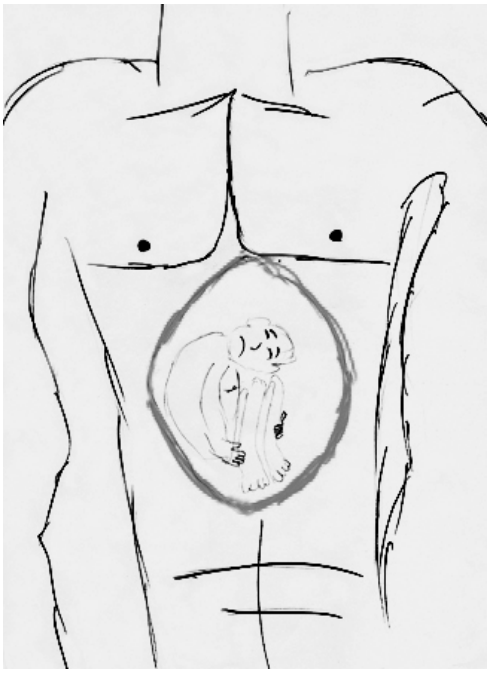


Рис. 18. Я.



Рис. 19. Одиночество.



Рис. 20. Одиночество.

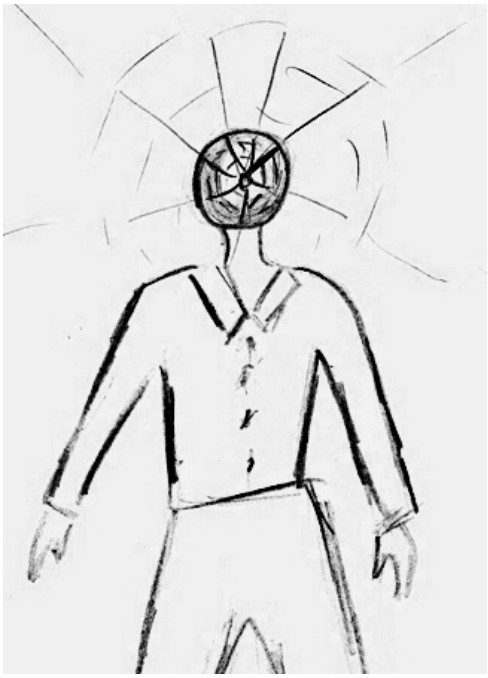


Рис. 21. Я-реальное.

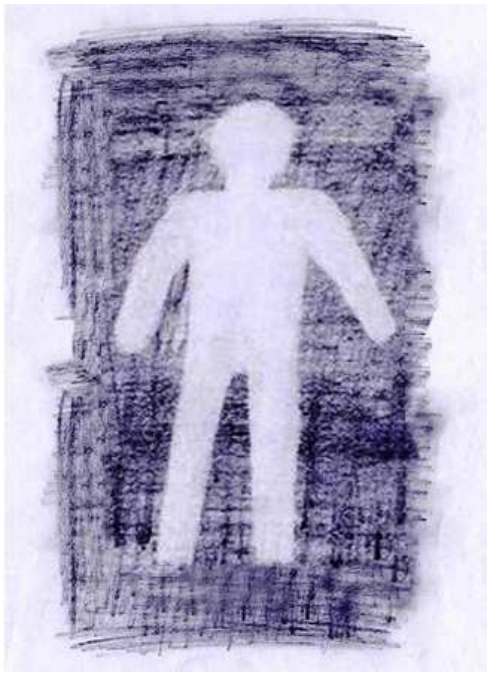


Рис. 22. Я среди людей.



Рис. 23. Автопортрет.

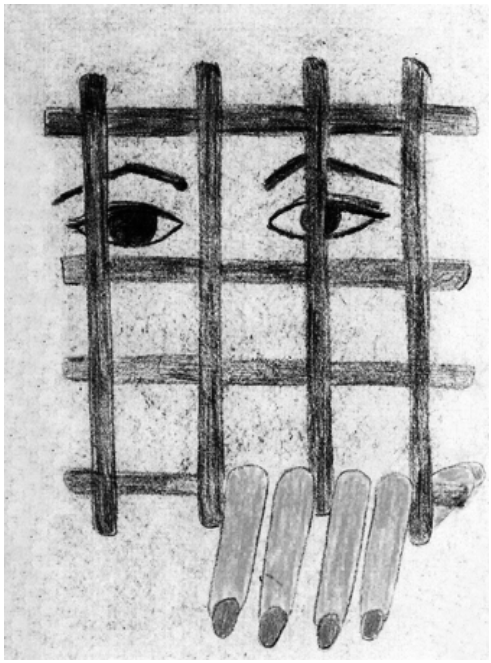


Рис. 24. Мое обычное эмоциональное состояние.

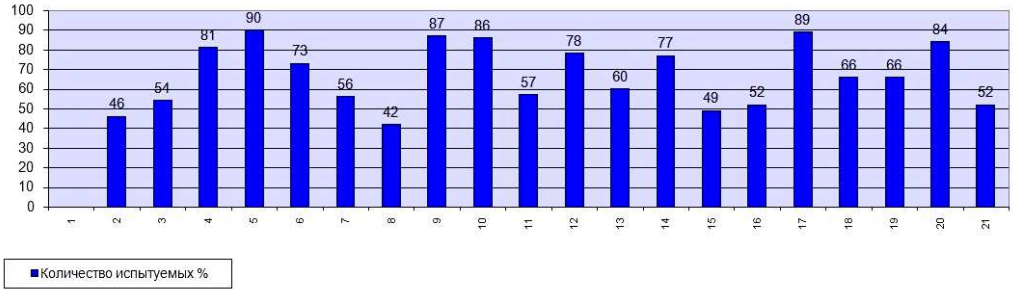


Рис. 25. Диаграмма проявлений деструкций у студентов с ограниченными возможностями здоровья

Исследование, проводимое на протяжении последних пяти лет со студентами с ограниченными возможностями (в исследовании принимало участие 300 студентов) Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте позволяет констатировать неосознанность ими собственных деструктивных тенденций, однако констатируют частичную фиксацию их проявлений (рис. 26): а) устойчивое негативное состояние; б) чувство подавленности, усталость; в) растерянность; г) беспомощность; д) недовольство собой и жизнью в целом; е) агрессивность; ж) обида; з) определенные страхи; и) ощущение незащищенности, покинутости; к) одиночество; л) чувство неполноценности, ущербности; м) ощущение безысходности, бессилия; н) ощущение внутренней опустошенности; о) ощущение бесперспективности жизни; п) ощущение невозможности самореализации; р) страх будущего; с) стремление нанести вред себе или другому человеку; т) ощущение скованности, закрытости, «рамки», несвобода; у) социальное отчуждение; ф) недоверие к окружающим; х) осложнения в налаживании отношений с другими людьми.

Диаграмма (рис. 25) схематично презентует результаты диагностики, свидетельствующие о высоком проценте деструктивных самоощущений у студентов. Таким образом, можно сделать вывод о том, что личностная проблема имеет императивную силу и, поскольку самим субъектом не осознается, следовательно, без психологической коррекции она может дезадаптировать человека, особенно находящегося в неблагоприятных условиях развития таких, как органическое заболевание, физическая травма.

Авторский подход Т. С. Яценко к глубинной психокоррекции позволяет определить магистральные тенденции психики, сформированные под влиянием физической травмы и объективировать ее влияние на формирование личностной проблемы субъекта.

В процессе анализа теоретических источников раскрыты различные аспекты понимания учеными сущности феномена личностной проблемы субъекта. Это, в частности, то, что истоки личностной проблемы уходят в инфантильный период развития субъекта; она приводит к нарушению эмоциональной сферы, связанной с противоречивостью между провозглашенными целями и средствами их достижения, что имеет проявление в поведении субъекта.

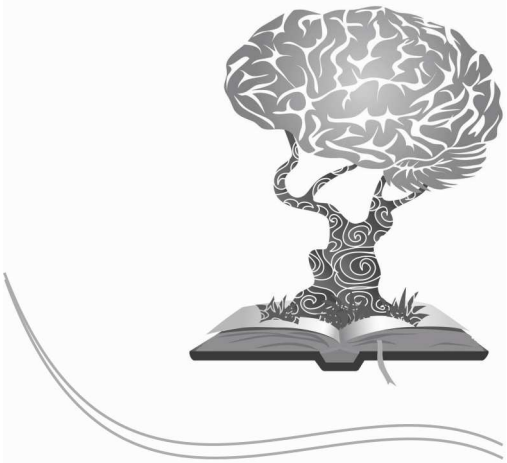
Психокоррекционная практика показывает, что личностная проблема осознается субъектом искаженно, фрагментарно. В сознание субъекта попадают преимущественно последствия воздействия личностной проблемы – это определенные трудности, которые объективируются во взаимодействии с окружающими людьми. Личностная проблема в общем виде объективируется в противоречии логики сознательного и логики бессознательного. Это противоречие на поведенческом уровне проявляется в разногласиях между провозглашаемыми субъектом целями и средствами, избираемыми для достижения желаемого результата. Согласно психодинамической теории, личностная проблема субъек-

та имеет глубинно-психологические истоки, деструктивно влияет на его поведение и жизнедеятельность. Решение личностной проблемы требует расширения и углубления рефлексивных знаний, включающих сопоставление намерений к действию с самими действиями субъекта. Личностная проблема проявляется в деструкции поведения субъекта, к которым относятся такие стабилизированные образования психики субъекта, которые порождают барьеры общения и ослабляют контакты с другими людьми, что затрудняет самореализацию субъекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берн Э. Групповая психотерапия. – М.: Академический Проект, 2000. – 464 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / общ. ред. М. С. Мацковский. – СПб.: Специальная Литература, 1995. – 396 с.
3. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. 4-е изд., расшир. – М.: АСТ МОСКВА; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
4. Зеленский В. В. Аналитическая психология: словарь (с английскими и немецкими эквивалентами). – СПб.: Б.С.К., 1996. – 324 с.
5. Кляйн М. Развитие в психоанализе. – М.: Академичский проект, 2001. – 510 с.
6. Хорни К. Женская психология. – СПб., 1993. – С. 54–67.
7. Лоуэн А. Язык тела. – СПб.: Гуманитарное агентство «Академический проэкт», 1997. – 383 с.
8. Некрут Т. В. Мазохизм и его соотнесенность с самодепривацией // Самодепривація психіки та дезадаптація суб'єкта: монографія / Т. С. Яценко [и др.]. – К.: Вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2015. – С. 47–69.
9. Психоаналитические термины и понятия: словарь. – М.: «Класс», 2000. – 637 с.
10. Райх В. Анализ личности / Райх В. – М.: КСП+; СПб.: Ювента, 1999. – 333 с.
11. Ранк О. Травма рождения / под ред. В. Медведева. – М.: Аграф, 2004. – 400 с.
12. Философский словарь / авт.-состав. И. В. Андрущенко [и др.]. – К.: А.С.К., 2006. – 1056 с.
13. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. − 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
14. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичева. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
15. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. – Минск: ООО Попурри, 1997. – 420 с.
16. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 546 с.
17. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – Т. 2. – 400 с.
18. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. – СПб.: Лань, 1997. – 240 с.
19. Яценко Т. С. Динамика развития глубинной психокоррекции: теория и практика : монография. – Днепропетровск: Инновация, 2015. – 567 с.
20. Яценко Т. С. Концептуальные основы и методика глубинной психо-коррекции: подготовка психолога-практика: учеб. пособие / Т. С. Яценко [и др.]. – К.: Вища школа, 2008. – 342 с.
21. Яценко Т. С., Глузман А. В. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога. – Днепропетровск: Инновация, 2015. – 394 с.
22. Яценко Т. С. Методологія професійної підготовки практичного психолога / Т. С. Яценко, О. В. Глузман. – Ялта: РВУЗ «КГУ», 2014. – 148 с.
23. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. посіб. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ



Ю. И. Богатырева, А. Н. Привалов

УДК 378.002

ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальность исследования обосновывается возросшим накалом информационной войны в России и усиливающимся информационным воздействием средств массовой информации, Интернета, социальных сетей, материалов видеохостингов на детей и подростков.

Одним из направлений социальной политики современной России является задача защиты детства. XXI век стал периодом фундаментального роста и развития различных видов массовой информации, информационных и коммуникационных технологий, глобальной сети Интернет и информационного общества. Все эти процессы оказывают самое прямое воздействие на интеллектуальное, психическое и физическое развитие подрастающего поколения, в том числе негативное.

На наш взгляд, суть проблемы заключается в том, что на сегодняшний день у современных школьников не сформирован достаточный уровень защиты от информационных угроз. В подтверждении этого факта можно привести статистические данные о том, что Россия занимает 1 место в Европе по количеству суицидов среди детей и подростков, а за последние годы количество детских самоубийств и их попыток в России существенно выросло (см. http://нацкурс.рф/post193.html). Появляются новые риски и формы угроз в современном информационном пространстве, которые

требуют осмысления и совершенствования подходов в борьбе с ними.

На наш взгляд, одним из главных условий повышения информационной безопасности является позиция учителя, сущность которой составляет желание укрепить позицию ребенка в социуме, оказать своевременную поддержку в саморазвитии, оградить школьника от совершения неприемлемых действий, открыть путь к социализации и адаптации в глобальном информационном обществе.

Считаем, что необходимо перенести акценты с изучения отдельного ребенка за компьютером к комплексному исследованию организации его безопасной информационно-образовательной среды [3, с. 76], в которой главенствующую роль могут занять педагоги.

Таким образом, актуальной научной проблемой сегодня является разработка системы педагогического сопровождения и поддержки информационной безопасности школьников с целью наиболее полного развития личности ребенка.

Цель данной статьи заключается в обосновании и описании системы педагогического сопровождения и поддержки информационной безопасности школьников для защиты их от негативных проявлений, угроз и рисков в открытом информационном пространстве.

Для реализации поставленной цели планируется решить ряд частных задач:

– выявить факторы риска и угрозы информационной безопасности учащихся;

– сформулировать цели и направления психолого-педагогического сопровождения и поддержки школьников для защиты их от негативных проявлений в современной информационно-образовательной среде;

– охарактеризовать условия создания безопасной информационно-образовательной среды в школе, которые позволят реализовать психологически комфортную атмосферу обучения, учитывая актуальные потребности учащихся и выстраивая с ними личностно-ориентированное взаимодействие в ходе психолого-педагогической поддержки и сопровождения;

– описать систему педагогического сопровождения и поддержки информационной безопасности школьников в условиях информационно-образовательной среды образовательной организации с целью защиты их от негативных проявлений угроз и рисков в открытом информационном пространстве, отвечающим запросам современного информационного общества глобальной коммуникации.

Сегодня в современном информационном потоке (Интернет, социальные сети, СМИ, виртуальные сообщества) становится все труднее защитить личность ребенка от информационных угроз. Проблема информационной безопасности учащихся актуализируется с каждым годом.

В нашем исследовании под информационной безопасностью школьников будем понимать состояние защищенности психики, сознания и здоровья учащихся от опасных информационных воздействий, наносящих вред психическому, нравственному или физическому состоянию личности [2, с. 18].

По мнению ряда ученых (И. А. Баева, Ю.И. Богатырева, М.И Бочаров, Т.А. Малых, В.П. Поляков, Н.И. Сатарова, В.А. Романов), в настоящий момент остро стоит вопрос о выработке системы мер по повышению информационной безопасности обучающихся, в том числе в условиях глобализации и информатизации образования.

Разработкой и проектированием методических систем обучения школьников и студентов защите информации и информационной безопасности занимались исследователи М.А. Абиссова, Е.Н. Бояров, А.И. Горбунов, Е.П. Димов, П.С. Ломаско, В.П. Поляков, А.Н. Привалов. Проблемы подготовки кадров и формирования компетентности в области информационной безопасности представлены в трудах Е.Б. Белова, Е.Н. Боярова, И.Н. Дорониной, Э.В. Тановой, М.Н. Швецовой, E. Albrechtsen и др.

Проведенный анализ исследований по проблематике информационной безопасности позволил сделать вывод, что к настоящему времени в российской образовательной

системе проводятся отдельные организационные и педагогические мероприятия и действия, направленные на обеспечение информационной безопасности личности школьников, которые можно рассматривать лишь как предпосылки разработки и принятия педагогическим сообществом более широкого комплекса мер, объединенных понятием «педагогическое сопровождение информационной безопасности школьников».

Иллюстрируя положение дел в регионах России, можно сослаться на исследование, проведенное в 2013 году центром психолого-медико-социального сопровождения «Преображение» в Тульской области, основная цель которого заключалась в выявлении уровня информированности тульских семиклассников о рисках, связанных с использованием Интернета. Результаты оказались очень тревожными. К примеру, 37% респондентов оказались готовы высылать незнакомцам свои фотографии. Почти треть из ответивших могли самостоятельно отправиться на встречу с собеседником из Интернета, а половина – общаться лично в присутствии друга или подруги [8].

Другим аспектом рассматриваемой проблемы является то, что возрастные особенности психики школьников побуждают их к совершению противоправных поступков, направленных на нарушение информационной безопасности личности и личного пространства, куда относится и информационно-образовательная среда школы (например, заблокировать доступ к школьному сайту, получить права на просмотр и редактирование публичной информации, просмотр противоправной информации и т.д.).

На личность ребенка в современном информационном обществе воздействует мощный информационный поток: во-первых, это та информация, которую предлагают учителя, родители, психологи, педагоги дополнительного образования, данная информация тщательно обрабатывается и фильтруется, прежде чем передаваться обучающемуся. Во-вторых, учащийся получает информацию из внешней информационной среды, которая включает в себя Интернет, средства массовой информации (СМИ), различные коммуникации в виртуальном сообществе и пр.

Ряд ученых как в России, так и за рубежом заявляют об избыточности информации для подрастающего поколения, говорят о невозможности для ребенка справиться со скоростью и темпами нарастания объемов информации, с «информационным мусором» [1; 3; 4; 5; 7].

Сопутствующими процессами увеличения информационных объемов, является психологическое подавление, манипулирование сознанием наиболее уязвимой части общества – детей и молодежи. Отмечается, что одной из самых серьезных угроз в информационно-образовательной среде, является получение психологической травмы ребенком, в результате чего будет нанесен ущерб психическому здоровью детей, нравственному развитию и удовлетворению основных потребностей человека.

Для того чтобы обеспечить эффективную защиту, необходимо в первую очередь рассмотреть и проанализировать все факторы, представляющие угрозу информационной безопасности современного ребенка. К факторам риска информационной среды, которые могут стать опасностями, следует отнести следующие:

1. Доступность, неподконтрольность, неограниченный объем поступающей и циркулирующей информации для школьников.

2. Наличие в информационной среде противоправного контента, вредоносной информации, воздействующей на нравственное развитие и ценностные ориентиры ребенка.

3. Наличие в информационных потоках специфических элементов, целенаправленно изменяющих психофизиологическое состояние детей и подростков.

4. Наличие в информационной среде контента манипулятивного характера, дезориентирующего школьника, ограничивающего его возможности в условиях слабой правовой образованности и возрастных особенностей несовершеннолетних.



Рис. 1. Угрозы информационной безопасности школьников

Другим опасным фактором и источником угроз информационного воздействия является несанкционированное использование персональных данных, а также разглашение информации, содержащей конфиденциальные сведения.

На основе выделенных И.В. Роберт [6] направлений информационно-учебной деятельности предлагается классифицировать угрозы информационной безопасности личности учащегося следующим образом (см. рис. 1).

Проведенный анализ угроз на основе наблюдений за деятельностью учителей и бесед с учащимися показал, что процесс обеспечения информационной безопасности личности учащихся представляет собой нерешенную, весьма актуальную, многоаспектную и междисциплинарную проблему, решение которой видится нами в построении системы психолого-педагогического сопровождения и поддержки учащихся в вопросах информационной безопасности.

Однако современные учителя не в полной мере могут осуществлять психолого-педагогическое сопровождение и поддержку информационной безопасности учащихся, что было выявлено в ходе анкетирования учителей и учащихся, проведенного на базе ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» в 2014 году [2, с. 54].

В тоже время современная школа должна организовать комплекс мер по противодействию информационным угрозам и рискам физического, психологического и нравственного здоровья школьников, создавая, в том числе, безопасную информационно-образовательную среду (БИОС). Под БИОС будем понимать информационно-образовательную среду, дополненную аппаратными, программными и организационными средствами и способами защиты от негативной информации, которая обеспечивает безопасность и защиту личностной информационной среды всех субъектов образовательного процесса в целях создания условий для наиболее полноценного развития и реализации их индивидуальных способностей и возможностей [3, с. 176]. Причём ее значение в последнее время, в связи с повышением роли информационных технологий, возрастает, среда качественно влияет на образовательный процесс всех субъектов образования и на их отношения в образовательной системе.

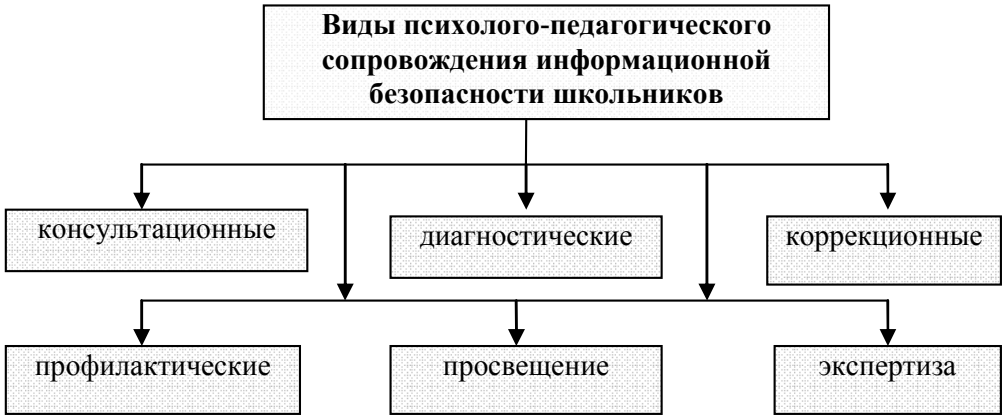


Рисунок 2. Направления психолого-педагогического сопровождения информационной безопасности школьника.

Создание безопасной информационно-образовательной среды образовательной организации, являясь необходимым условием решения задачи информационной безопасности школьников, актуализирует и поднимает на новый качественный уровень проблематику вопросов подготовки работающих и начинающих педагогов к обеспечению защиты от информационного воздействия учащихся, психолого-педагогического сопровождения и контроля информационной безопасности школьников.

В контексте рассматриваемой проблемы, предлагается следующий путь ее решения – осуществление «психолого-педагогического сопровождения информационной безопасности школьников» (ППС), под которым будем понимать систему личностно-ориентированных методов, приемов и психолого-педагогических технологий, направленных на достижение состояния защищенности психики, сознания и физического здоровья учащихся от опасных информационных воздействий, и в целом на обеспечение определенного уровня информационной безопасности для дальнейшей самореализации и саморазвития личности учащегося.

Задача психолого-педагогического сопровождения информационной безопасности школьников заключается в защите личности от негативных проявлений, угроз и рисков в открытом информационном пространстве и тем самым обеспечение условий для наиболее полноценного развития личности.

Процесс ППС информационной безопасности школьников опирается на ряд важных организационных принципов, среди которых − системный характер деятельности педагогов, организационное закрепление различных форм сотрудничества учащегося и педагога в области создания условий информационной безопасности личности школьника.

К обязательным видам деятельности педагога, психолога при сопровождении процесса обеспечения информационной безопасности школьников относятся консультирование, диагностика, развивающая и коррекционная работа, профилактика, экспертиза, просвещение (рис. 2).

При этом методами психолого-педагогического сопровождения информационной безопасности школьников являются групповые и индивидуальные тренинги, ролевые и деловые игры, мозговой штурм, диспуты, тестирование и анкетирование, наблюдение и эксперимент.

Педагогическое сопровождение предполагает непрерывную (заранее спланированную) деятельность учителя, направлен-

ную на предотвращение трудностей и построение безопасного личного информационного пространства учащихся.

Структура психолого-педагогического сопровождения ИБ школьников в условиях школы, включает три компонента:

– организационно-педагогический (обеспечивающий оптимальное сочетание традиционных и инновационных методов и форм обучения, усиление взаимодействия школьника и педагога, направленное на обучение и воспитание активной, самостоятельно постигающей мир личности школьника, способной организовать личное информационно-безопасное пространство);

– содержательный (направленный на разработку учебно-воспитательных материалов, творческих заданий, обеспечивающих творческое проявление и самореализацию школьников в учебно-познавательной деятельности на основе безусловной информационной безопасности; предполагающий увеличение доли творческих форм работы со школьниками с целью повышения их инициативности и активности в вопросах информационной безопасности);

– технологический (нацеливающий фокус внимания педагогов школы на личную информационную безопасность школьника при организации и проведении учебно-воспитательного процесса, основанного на применении положений личностно-ориентированного подхода).

Психолого-педагогическое сопровождение информационной безопасности школьника отличается от поддержки тем, что уменьшается степень влияния педагога в процесс индивидуального образования ребенка, возрастает умение школьника самостоятельно разрешать свои учебные и личностные проблемы, связанные с анализом и переработкой информационных потоков.

Результатами психолого-педагогического сопровождения и поддержки информационной безопасности школьников будет создание системы социально-педагогических и психологических условий для развития личности обучающихся на основе построения безопасного информационного пространства школьников, формирование личностных характеристик, отвечающим запросам современного информационного общества на основе выстраивания индивидуальной образовательной траектории и формирования устойчивой мотивации познания вопросов информационной безопасности.

Полученные результаты теоретико-методологического исследования вносят значительный вклад в развитие педагогической теории и практики обучения, так как в последнее время увеличивается степень угроз информационного воздействия на школьников в учебно-воспитательной и внеучебной деятельности, возрастает острота проблемы информационной безопасности всех субъектов образовательного процесса.

В дальнейшем планируется разработать методические рекомендации для учителей по психолого-педагогическому сопровождению и поддержки информационной безопасности школьников, которые декомпозируются в следующих направлениях – обязательных видах деятельности и дополнительных, работа с родителями и учащимися, консультирование, диагностика, развивающая и коррекционная работа, профилактика, экспертиза, просвещение.

Авторами планируется разработать учебно-методическое обеспечение курсов повышения квалификации учителей в системе дополнительного образования, которое базируется на рассмотрении комплекса задач, моделирующих реальные ситуации, связанные с построением системы педагогического сопровождения и поддержки информационной безопасности школьников в условиях информационно-образовательной среды образовательной организации.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются вопросы психолого-педагогического сопровождения и поддержки информационной безопасности школьников в условиях организации безопасной информационно-образовательной среды образовательной организации. Введено понятие, определены цели, принципы, методы и

структура психолого-педагогического сопровождения информационной безопасности личности школьников. Уточнена классификация факторов риска и угроз информационного воздействия на личность обучающихся. Приведены примеры деятельности педагога, психолога по работе со школьниками для обеспечения их информационной безопасности.

Ключевые слова: информационная безопасность, защита личности, информационные угрозы, безопасная информационно-образовательная среда, психолого-педагогическое сопровождение информационной безопасности школьников.

SUMMARY

The article deals with the psychological and pedagogical support and support for information security in the conditions of school organizations secure information and educational environment of the educational organization. The concept of defined goals, principles, methods and structure of psycho-pedagogical support of information security students personality. Specification of the classification of risks and threats of informational influence on the personality of students. Examples of the teacher's work, the psychologist to work with the students to ensure their information security.

Key words: information security, identity protection, threat information, security of information and educational environment, psychological and pedagogical support of information security schoolboys.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовательной среде. Психологическая характеристика образовательной среды школы. Проектирование психологически безопасной образовательной среды школы (проблемы психологического насилия). – Спб., 2002. – С. 7–23.

2. Богатырева Ю. И. Организация безопасного информационного пространства школьников в Интернете: методическое пособие для бакалавров и магистров направления 050100 Педагогическое образование, учителей, учащихся и их родителей [Текст] / Ю.И. Богатырева, А.Н. Привалов, С.В. Пазухина. – Тула: ТулГУ, 2013. – 96 с.

3. Богатырева Ю.И. Информационная безопасность школьников в образовательной среде: теория и практика высшей школы: монография. – Тула: ТулГУ, 2013. – 160 с.

4. Поляков В.П. Методическая система обучения информационной безопасности студентов вузов: автореф. дис... д-ра пед. наук. – Н. Новгород, 2006. – 47 с.

5. Привалов А.Н. Основные угрозы информационной безопасности субъектов образовательного процесса [Текст] /А.Н. Привалов, Ю.И. Богатырева // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки – Тула. − 2012. − Выпуск 3. – С. 427–431.

6. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). − 3-е изд. − М.: ИИО РАО, 2010. – 164 с.

7. Романов В.А. Педагогическое сопровождение информационного самообразования будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе / В.А. Романов, А.Н. Привалов // Информатика и образование – 2012. – № 1. – С. 77–80.

8. Черкасова М. Как не запутаться в сети? // Тульские известия. – № 175 – (5992) от 27.11.2013.

И. Ю. Василенко

УДК: 159.923

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ ПРОФИЛЕМ ЛАТЕРАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Поиск индивидуально-личностных факторов успешного преодоления жизненных трудностей − одна из важных задач современной психологии. Ряд ученых доказали, что хорошая адаптация в экстремальных условиях обеспечивает продуктивность в работе, выступает основой психологического благополучия и психического равновесия личности [1].

Работа психолога тесно связана с большими психоэмоциональными нагрузками, интенсивным межличностным общением, необходимостью быстро ориентироваться в большом объеме информации. Это предъявляет особые требования к профессиональным компетенциям. Высокая стрессоустойчивость в сложных условиях, умение управлять собой, применять методы психоэмоциональной регуляции для оптимизации собственной активности, способность эффективно вступать в контакт с различными специалистами определены как базовые компетенции психолога. Отмечается, что психологическая адаптация в стрессе обеспечивается на бессознательном уровне механизмами психологических защит, а на осознаваемом уровне − посредством механизма копинга [3].

В научных работах рассматривается преодолевающее поведение студентов, приводятся данные о личностных особенностях, определяющих выбор реагирования на трудности. Указывается, что совладание с проблемами, защитные стили реагирования обусловлены как внешними, так и внутренними причинами. Вместе с тем проблема влияния индивидуальных показателей межполушарных асимметрий на преодолевающее поведение слабо разработана, что обуславливает актуальность данного исследования.

В современной психофизиологии, нейропсихологии и других научных отраслях имеется значительное количество трудов, посвященных межполушарной асимметрии и межполушарному взаимодействию мозга. Это направление науки считается одним из интересных и актуальных в современном естествознании, так как особенности функциональной асимметрии являются основой человеческой индивидуальности. Тем не менее сегодня еще не существует единого подхода к изучению латеральной специализации полушарий головного мозга: данные, полученные в разных исследованиях, достаточно противоречивы с точки зрения их практического применения и требуют дополнительного уточнения.

Целью исследования является изучение совладающего поведения с учетом индивидуальных латеральных профилей. Решение этой задачи связано с необходимостью получения ответов на практический запрос в области профессиональной подготовки психологов, в числе которых профотбор, прогноз поведения личности, обучение навыкам саморегуляции, оказание консультативной и других видов психологической помощи.

Основоположником теории копинга (совладания) с проблемными обстоятельствами жизни является А. Маслоу. В литературе указывается, что совладающее поведение является результатом усиленных действий по поиску выхода из ситуации, которая воспринимается человеком как кризисная, превышающая психологический ресурс, угрожающая стабильности, требующая напряжения всех душевных сил. Кроме того, стратегия преодоления (копинг-стратегия) является индивидуальным способом взаимодействия человека с реальностью и определяется многими факторами: зависит от субъективной значимости и оценки происходящего, стрессоустойчивости и скорости реагирования на стресс, свойств самого стрессора [1].

Существует множество подходов к классификации копинга. Создание единой клас-

сификации, по мнению С. К. Нартова-Бочавер, − дело будущего [6]. Тем не менее большинство исследователей пришли к выводу, что механизм реализации совладания основан на процессах когнитивного оценивания ситуации, психофизиологических и личных ресурсах человека. Главная задача преодоления − обеспечение психического здоровья, успешной адаптации и психологического комфорта человека.

Достаточно глубоко теория преодоления представлена в работах Р. Лазаруса и С. Фолькмана. Они выделяют в качестве основных две функции совладания: регуляцию эмоционального состояния субъекта (копинг, направленный на эмоции) и управление проблемами (копинг, направленный на проблему), и указывают на то, что совладание включает эмоциональную, волевую и когнитивную составляющие и [8]. Таким образом, в концепции представлены два основополагающих стиля преодоления жизненных трудностей: субъектно-ориентированный и проблемно-ориентированный.

Р. Лазарус и С. Фолькман выделили восемь базовых копинг-стратегий, реализуемых в процессе выхода из жизненных трудностей. Человек может выбрать одну или использует одновременно несколько устойчивых моделей поведения.

Ф. Кохен и Р. Лазарус определили, что эффективность преодоления зависит от решения задач копинга. К ним относят сохранение положительного «образа Я» и уверенности в себе при столкновении с жизненными сложностями; восстановление активности индивида и нейтрализация негативных обстоятельств; приспособление к жизненным условиям и урегулирование сложностей; сохранение эмоциональной стабильности; взаимодействие с другими людьми, укрепление социальных контактов с окружающими [7].

На современном этапе активно ведутся исследования в области повышения результативности эмоционально и проблемно ориентированного копинга. Показано, что моделей копинга, которые обеспечивают результат во всех ситуациях, не существует [3]. Большой практический интерес вызывают вопросы, связанные с поиском закономерностей и факторов, определяющих индивидуальную специфику совладания, продолжительность поиска ресурса в условиях ограниченных возможностей.

В многочисленных работах в области нейропсихологии была установлена связь индивидуально-психологических характеристик человека с межполушарной асимметрией мозга (ФАМ). В целом ряде работ как отечественных (Т. И. Алексеева, Т. А. Доброхотова, И. В. Ефимова, В. А. Москвин и др.), так и зарубежных ученых (К. Порак, С. Корен, Н. Сакано и др.) подтверждается, что специализация полушарий головного мозга обуславливает особенности восприятия и оценки происходящего, способ поисковой активности, саморегуляцию и когнитивные процессы, адаптивность личности. Функциональная организация мозга определяет индивидуальный латеральный профиль − своеобразие сенсомоторной асимметрии полушарий.

В задачу нашего исследования входило изучение специфики преодолевающего поведения в условиях стресса у будущих психологов с разным латеральным профилем. Выборку составили 97 студентов с 1 по 4 курс очной и заочной форм обучения Гуманитарно-педагогического университета СевГУ (21−37 лет): 32 мужчины, и 65 женщин. Использовались следующие диагностические методики: методика диагностики сенсомоторного профиля М. Аннет; диагностики показателей ФАМ («Моторные пробы» А. Р. Лурии; теппинг-тест; методика Сильвера; тест Розенбаха); методики определения латерализации слухоречевых функций. С целью диагностики особенностей поведения в конфликте, индивидуальных копинг-стратегий, приспособительных реакции применялись тест Р. Томаса, Р. Лазаруса в адаптации Т. Л. Крюковой, тест Э. Хайма.

Обобщив диагностические данные, мы получили распределение испытуемых по профилям сенсомоторной асимметрии. Так количество студентов с преобладанием правого профиля моторной асимметрии составляет 54,6 % всей выборки, левый профиль выяв-

Таблица 1

Распределение вариантов ИПЛО в выборке

Профиль ИПЛО	Кол-во чел.	% выборки	Профиль ИПЛО	Кол-во чел.	% выборки
ППП	27	27,8	ЛЛЛ	6	6,1
ПАА	11	11,3	ЛАА	5	5,1
ПАП	7	7,2	АЛА	13	13,4
ПЛА	5	5,1	АЛЛ	19	19,6
ППЛ	3	3,1	ААА	1	1,03

лен у 8,4 % испытуемых, амбидекстрами являются 34,0 % будущих психологов. Используя данные о соотношении трех основных видов асимметрий в системах «рука-ухо-глаз», определялся индивидуальный профиль латеральной организации (ИПЛО), а также суммарный коэффициент латерализации.

Процент «чистых» правшей в данной выборке (Таблица 1) составляет 27,8 %. Преобладающим определился тип ИПЛО «праворукие». Вместе с «чистыми» правшами он составил 54,6 %. В целом у 56,6 % правшей, доминантным определяется правое ухо, а у 54,5 % левшей − левое. Кроме того, имеются испытуемые с отсутствием слухоречевой асимметрии. Так среди правшей их 33,9 %, а среди левшей − 45,4 %. Интересной представляется группа амбидекстров. Анализ распределения типов ПЛО показал, что она неоднородна. Среди испытуемых амбидекстров мы выделили категорию «бытовые левши». К этой категории мы отнесли студентов, которые при письме используют правую руку, но в быту являются выраженными левшами. Выделены преобладающие ИПЛО у «бытовых левшей»: ААА, АЛА, АЛЛ. Бытовые левши − это, как правило, переученные в раннем детстве леворукие, среди амбидекстров их в данной выборке 34,03 %.

При анализе представленности признаков в зрительной системе наблюдается относительно высокий процент студентов с доминированием левого глаза среди левшей и амбидекстров их 25,7 %. В результате анализа сочетаний доминантной руки и глаза установлено, что «правоглазые» преобладают среди праворуких (35,0 %). У 25,7 % левшей ведущим является левый глаз.

Вслед за Т. А. Доброхотовой, определив общий коэффициент латерализации, мы выделили семь групп: сильные левши (коэффициент латерализации (Кл) определяется в пределах от -1 до -0,67), средние левши (Кл: -0,66 до -0,34), слабые левши Кл от -0,33 до -0,17, амбидекстры (Кл: от -0,16 до 0,16), слабые правши (Кл от 0,17 до 0,34), средние правши (Кл: от 0,34 до 0,66) и сильные правши (Кл: от 0,67 до 1,0) [2]. С учетом степени выраженности сенсомоторной ориентации распределение испытуемых выглядит следующим образом: сильно выраженные левши составили 3,1 % выборки, средние левши − 24,7 %, слабые левши − 13,4 %, амбидекстры − 4,1 %, слабые правши − 11,3 %, средние правши − 19,6 % и сильные правши − 23,8 % испытуемых. Полученные выводы подтверждают данные о том, что количество правшей и левшей в человеческой популяции является меняющейся величиной, определяется социокультурными, экологическими и рядом других факторов.

В ходе исследования мы определили, что на практике учет соотношения видов асимметрий (рука, ухо, глаз) и общего коэффициента латерализации представляется достаточно сложным в связи с неоднородностью групп «правшей», «левшей» и «амбидекстров». Опираясь на труды В. А. Москвина, в ходе основного исследования мы оперировали такими понятиями, как «правша», «левша» и «амбидекстр», объединив всех испытуемых в эти условные подгруппы. Так с учетом коэффициента латерализации в подгруппу правшей мы включили 43,3 % студентов (n=42), амбидекстров − 28,9 % (n=28), левши

составили 27,8 % всей выборки (n=27). Критериями деления испытуемых на подгруппы («правши», «левши» и «амбидекстры») выступили степень выраженности «правых» или «левых» показателей в профиле сенсомоторной асимметрии, результаты оценки по тестовых задания М. Озьяс, субъективная оценка самого испытуемого принадлежности к той или иной подгруппе.

Следующий этап исследования предполагал изучение особенностей приспособительной реакции и стилей реагирования на стресс. Анализ полученных данных позволил установить, что у 42,8 % испытуемых-амбидекстров доминирующей стратегией поведения в конфликтной ситуации является избегание; у 32,1 % − приспособление; у 35,7 % − компромисс. Левши (62,9 % подгруппы), в ситуации конфликта чаще прибегают к стратегии приспособления; для 40,7 % группы характерна стратегия поиска компромисса; 37,1 % выбирают избегание; 18,5 % склонны использовать стратегию сотрудничества.

Для группы «правши»: у 73,8 % выявлено стремление к сотрудничеству; у 26,1 % определена тенденция к соперничеству; 18,2 % склонны к поиску компромисса.

Статистический анализ результатов проведен с применением критерия φ* − углового преобразования Фишера. Выявлено, что для амбидекстров и левшей различия значимы только для доминирующего стиля сотрудничество (p=0,05). В конфликте левши ищут альтернативу, стремятся к соблюдению интересов оппонентов, возможно, это является результатом большей социальной направленности людей правополушарного типа.

Определены значимые различия для доминирующих стилей сотрудничество и соперничество у правшей по сравнению с другими испытуемыми (p=0,05). Правши более сфокусированы на личной выгоде, направлены на получение результата, решение проблем, удовлетворение своих интересов. Для них характерны проявления максимализма, большая настойчивость в достижении желаемого. При конфронтации могут занимать активно-оборонительную позицию, чаще стремятся к самоутверждению; имеют мотивацию на результат в большей степени, чем на отношения.

Левши и амбидекстры достоверно (p=0,01) в конфликтной ситуации чаще проявляют уступчивость, готовность жертвовать своими интересами ради сохранения отношений, стремятся к кооперации. В затруднительных ситуациях чаще прибегают к стратегии избегания, могут не признавать наличия внешнего конфликта, стремятся уйти из проблемной зоны, отложить принятие решения. Они ориентированы на сохранение социальных связей, готовы искать выход из сложившейся ситуации с помощью уступок, склонны проявлять снисходительность к оппонентам.

Используя методы статистики, мы установили наличие достоверных различий в выборе стратегий совладания со стрессом в группах правшей, левшей и амбидекстров. Выявлены значимые различия (p=0,01) в выборе доминирующих стратегий копинга для левшей и амбидекстров по сравнению с правшами. Так левши (77,7 % группы) чаще выбирают стратегию социального отвлечения (откладывание решения проблемы), (40,7 %) избегают стресса. На уровне самосохранения стремятся уйти из сложной ситуации вплоть до ее отрицания, в отличие от правшей и амбидекстров. Левши (66,6 % подгруппы) и амбидекстры (75,0 %) в стрессе стремятся к социальной поддержке, таким образом смягчая влияние стрессоров на организм, сохраняя здоровье и психологический комфорт. Возможно, эти копинг-стратегии доминируют в силу большей эмоциональной уязвимости левшей и амбидекстров по сравнению с правшами.

Установлено, что для 88,1 % правшей характерен выбор активного копинга (p=0,01) с ориентацией на решение задачи и получение результата. Правши легче мобилизует все свои ресурсы для выхода из сложной ситуации, реже обращаются за эмоциональной поддержкой к окружающим.

Таким образом, межполушарная асимметрия определяет поведенческие особенности индивида в условиях жизненных трудностей и поиска выхода из кризиса. Можно говорить о возможности разработки психологического сопровождения будущих психологов в пери-

од обучения в вузе; дифференцированных программ коррекции поведения и эффективного преодоления стресса с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов.

АННОТАЦИЯ

В статье приводятся результаты исследования особенностей копинг-поведения у будущих психологов с разным профилем латеральной организации. Представленные данные свидетельствуют о возможности разработки индивидуальных программ сопровождения будущих психологов в период обучения в вузе с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов.

Ключевые слова: копинг-поведение, копинг, межполушарная асимметрия, индивидуальный профиль латеральной организации, адаптация, стресс.

SUMMARY

The article presents the research results of the coping behavior peculiarities of future psychologists with different profile of lateral organization. The data testify about the possibility of individual programs support of development future psychologists in the period of study at the university, taking into account individual psychological characteristics of students.

Key words: coping-behaviour, coping, interhemispheric asymmetry, individual profile of lateral organization, adaptation, stress.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Ч. 1. «Copping stress» и теоретические подходы к его изучению // Психологический журнал. − 2006. − Т. 27. − № 1. − С. 122−133.

2. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. − М.: Медицина, 1988.

3. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дис. … д-ра психол. наук. − Кострома, 2006.

4. Ложкин Г. В., Волянюк Н. Ю. Стратегии «копинг»-поведения в процессе развития личности спортивного тренера // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. − 2011. − Вып. 2. − С. 543−555.

5. Москвин В. А., Москвина Н. В. Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека. − М.: Смысл, 2011.

6. Нартова-Бочавер С. К. Копинг-поведение в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. − 1997. − № 5. − С. 20−30.

7. Lazarus R. S. Stress. appraisal and coping / R. S. Lazarus. S. Folkman. − N.−Y., 1984.

8. Lazarus R. S., Folkman S. Coping and Adaptation // The Hand Book of Behavioral Medicine / ads. W. D. Gentry. − N.−Y., 1984.

Л. В. Бура

УДК 159.9.072

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

На нынешнем этапе развития образования высшие учебные заведения являются системой, призванной не только обучать, но и создавать условия для становления и всестороннего развития личности. На наш взгляд, хорошо сформированная и успешно функционирующая психологическая служба вуза помогает обеспечивать условия для развития субъектного потенциала личности, адекватного осознания студентом путей своего личностного и профессионального развития в период обучения, повышения психологической устойчивости во время трудностей, неизбежно возникающих в процессе обучения.

Научными предпосылками создания и развития психологической службы вуза явились научно-практические исследования зарубежных ученых (Л. Адлер, Л. Анастази, С. Верх, А. Бине, Г. Витцлак, Т. Р. Кратохнил, И. Шванцар, Г. Фигдор и др.) и отечественных психологов (Б. Г. Ананьева, С. М. Глушаковой, И. В. Дубровиной, Ю. М. Забродина, Б. Б. Коссова, В. А. Лабунской, Л. В. Меньшиковой, В. Н. Мясищева, Н. Н. Обозова, Н. М. Пейсахова, К. К. Платонова, С. Л. Рубинштейна, Г. Б. Скок и др.) [2].

Анализ и оценка сделанного в практике высшей школы по становлению и развитию психологической службы к настоящему времени позволяет отметить наличие огромного количества, прежде всего, эмпирического материала, авторских концепций, моделей, инновационных проектов психологических служб, но, к сожалению, до сих пор нет единой четкой стратегии функционирования службы в высшем учебном заведении, не решена проблема подготовки кадров, не определены критерии эффективности деятельности и прочее.

Изучение организации и функционирования психологической службы вуза определяет общую стратегию, основные направления, приоритеты, задачи в области практической психологии и механизмы их реализации как фундаментальной составляющей становления, укрепления и прогрессивного развития системы образования. Проведенный анализ определяет приоритетные направления совершенствования и модернизации всех звеньев системы психологической службы вуза в условиях экономических и информационно-технологических преобразований общества, доминирования высокотехнологичной, наукоемкой экономики. Выражает прогностическое видение реальных возможностей повышения социальной эффективности системы психологического сопровождения; включает теоретические положения, обусловливающие перспективное проектирование продуктивных управленческих действий в сфере практической психологии.

На наш взгляд, основная цель функционирования психологической службы – это максимальное раскрытие и эффективное использование в практике образования потенциала всех составляющих системы психологического сопровождения: психологической службы образования, психологических факультетов и кафедр, научных, образовательных организаций и учреждений, общественных и общественно-государственных объединений.

Среди основных задач можно выделить:

– создание целостной системы психологического обеспечения образования на всех уровнях обучения, включающей социально-психологическое проектирование, экспертизу и мониторинг условий и результатов образовательной деятельности, в том числе в части влияния образовательной среды на здоровье, развитие и психологическую безопасность обучающихся;

– совершенствование нормативно-правовой базы системы психологического сопровождения образования;

– совершенствование системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации психологов для системы образования с учетом современных требований;

– обеспечение качественной психологической помощи всем участникам образовательного процесса на основе разработки и внедрения критериев общественно-государственной оценки психологической практики в системе образования (аттестации, экспертизы и т. д.) и нормативных правовых основ ее применения;

– усиление профилактической направленности в деятельности психологической службы образования как основы ее экономической эффективности, обеспечивающей снижение затрат на преодоление асоциальных явлений и их негативных последствий в молодежной среде;

– совершенствование содержания программ психологического образования, технологий обучения, учебно-методического обеспечения, развитие материально-технической базы для реализации нового профессионального стандарта психолога;

– разработка моделей гибкой многоуровневой и многоканальной подготовки психологов, включающих новые формы практики, механизмы сетевого взаимодействия органи-

заций среднего, высшего и дополнительного профессионального образования;

– создание эффективной региональной системы осуществления профинформационной и профориентационной работы, профессионального отбора абитуриентов по специальности «Психология»;

– повышение эффективности высших учебных заведений, реализующих программы подготовки психологов, за счет введения совместных программ практической подготовки кадров на основе сетевого взаимодействия колледжей и вузов, развития магистерских программ для различных категорий абитуриентов; насыщение учебных планов разветвленной системой практик, стажировок;

– разработка и апробация системы независимой профессиональной сертификации психологов, получивших образование в различных программах подготовки, с целью обеспечения системы сопровождения выпускников и развития карьеры психолога; создание общественно-профессиональной системы оценки качества психологических программ.

Решение этих задач позволит повысить эффективное использование научных, кадровых, финансовых и материальных ресурсов системы психологической службы образования.

Современные требования к качеству психологического образования, выраженные в новых Федеральных государственных образовательных стандартах, и утверждение профессионального стандарта психолога предполагают необходимость изменений в организации, содержании, технологиях и масштабе подготовки практических психологов.

Говоря о Республике Крым, можно констатировать, что система подготовки психологов не менялась многие годы и опиралась на сеть вузов, относительно равномерно распределенную территориально.

В административном отношении Республика Крым состоит из 25 административно-территориальных образований: 14 районов (с преимущественно сельским населением), 11 городов республиканского подчинения, в границах которых с подчиненными им населенными пунктами созданы муниципальные образования – городские округа (с преимущественно городским населением). На 1 января 2016 года в Крыму проживает 2 327 309 постоянных жителей.

Сегодня вместо 94 высших учебных заведений, существовавших на 1 января 2014 года, на территории Республики Крым функционирует 12.

В настоящее время подготовку психологов в Республике Крым ведут пять высших учебных заведений, выпускники которых работают в системе общего и дополнительного образования, в различных государственных и негосударственных учреждениях и организациях, научных центрах, занимаются частной практикой и т. д.

Говоря о проблемах и противоречиях, возникающих при организации работы психологической службы вуза, необходимо отметить комплекс внутренних проблем, требующих развития профессионально-психологического образования в Республике Крым:

1. Проблемы профессиональной подготовки:

а) не вполне удовлетворительное качество подготовки выпускников (устаревшие методы и технологии, отсутствие достаточного количества часов на практику и стажировку, отсутствие деятельностного подхода к подготовке студентов, отсутствие связи между изучением учебных дисциплин и реальными потребностями общества);

б) слабое вовлечение студентов в исследовательскую деятельность, плохое ресурсное оснащение учебного процесса в психологических программах;

2. Проблемы удержания в профессии:

а) отсутствие прогнозирования потребностей в психологических кадрах по регионам;

б) отсутствие ответственности регионов Республики Крым за невыполнение программы трудоустройства выпускников, низкую эффективность привлечения на должность педагога-психолога способных выпускников;

– отсутствие системы профессиональной поддержки и сопровождения молодых специалистов, а также отсутствие серьезных карь-

ерных перспектив педагога-психолога в системе образования.

Конкретизация, специфика проявления данных проблем, их функционирование и разрешение связанно с комплексом внутренних противоречий, являющихся механизмом развития психологического образования Республики Крым, к которым относятся:

1. Противоречие между новыми требованиями государства, общества и производства Российской Федерации, предъявленными к профессиональному уровню психологов и возможностями их выполнения существующим корпусом педагогических работников.

Данное противоречие обосновано проблемами перехода на Российские Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), а именно:

– системно-деятельностный и компетентностный подходы, положенные в основу новых стандартов, предполагают ориентацию на новый результат профессионального образования – формирование общих и профессиональных компетенций будущих психологов, однако, на сегодняшний момент не разработаны механизмы их формирования и оценивания в системе образования Крымского региона;

– создание условий, прописанных в стандарте, необходимых для реализации основных профессиональных образовательных программ, является затруднительным, особенно для Крымских (периферийных) вузов (например, обеспечение каждому студенту не менее 6 часов в неделю доступа в Интернет потребует значительного увеличения количества компьютеров и расходов на связь, что в настоящее время способны реализовать немногие вузы);

– для реализации ФГОС необходимо в короткие сроки создать новое поколение учебно-методических комплектов для обеспечения учебного процесса в системе психологического образования по всем ступеням и уровням, разработать программы и дидактическое обеспечение практической подготовки обучающихся в системе психологического образования.

2. Новые общие для всех профессий квалификационные требования, связанные с гуманизацией, интеллектуализацией и информатизацией труда, совмещением его с управленческими, менеджерскими функциями, предпринимательством и бизнесом, творческим подходом к психологической деятельности вступили в противоречие с существующими общими квалификационными требованиями.

Сегодня от профессионала-психолога требуется не столько обладание определенной специальной информацией, сколько умение ориентироваться в информационных потоках, быть мобильным, осваивать новые психологические технологии, самообучаться, искать и использовать недостающие знания или другие ресурсы. От молодых специалистов ждут владения ключевыми компетенциями:

– готовности к непрерывному самообразованию и модернизации (осовремениванию) профессиональной квалификации;

– умения и навыков делового общения, в том числе сотрудничества, работы в команде;

– способности к работе с различными источниками информации (ее поиск, обработка, хранение, воспроизведение);

– умения действовать и принимать ответственные решения в нестандартных и неопределенных ситуациях;

– способности к критическому мышлению, самоуправлению деятельности;

– готовности к эффективному поведению в конкурентной среде в условиях стрессогенных факторов.

3. Противоречия и проблемы в формах, методах и содержании профессионального образования.

Названное противоречие обуславливает необходимость решения связанных с ним проблем в психологическом образовании: проблемы нового целеполагания; проблемы новой структуры образования; проблемы обновления содержания образования; проблемы обновления организационных форм и методов.

Названные проблемы служат основанием для смены целевых ориентаций, внедрения системы многоуровневого непрерывного пси-

хологического образования в Республике Крым.

Рассмотрим перспективы функционирования психологической службы высшего учебого заведения на конкретном примере психологической службы Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского».

Ожидаемые результаты работы:

1. Создание:

а) эффективной системы психологического сопровождения и психологической адаптации студентов и преподавателей, что, на наш взгляд, является важнейшим моментом в становлении успешного специалиста. Адаптация к условиям образа жизни высшей школы, обучения, досуга, несомненно, связана с резкими изменениями социального положения личности, хотя они менее существенны, чем в случае приспособления к новым условиям труда [1];

б) центра образовательных технологий;

в) центра сопровождения выпускников;

г) новых образовательных курсов и тренингов;

д) кабинета психологической разгрузки;

е) эффективных форм взаимодействия с органами власти, гражданским обществом, учреждениями профессионального образования, научными организациями;

ж) курсов повышения квалификации психологов;

з) летней школы психологии;

и) единой системы оценки компетенций студентов и выпускников;

к) системы образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

2. Формирование:

а) портфеля программ дополнительного профессионального образования по запросу работодателей региона;

б) комплексной системы довузовской подготовки.

3. Традиционное проведение на базе Академии Международного симпозиума «Тело. Сознание. Творчество», совместных конференций с образовательными учреждениями Республики Крым.

4. Модернизация и развитие научно-исследовательского центра «Глубинная психология», лабораторий «Образовательная мнемотехника» и «Системно-аналитическая арттерапия».

5. Реализация:

а) сетевых образовательных программ;

б) междисциплинарных исследований и научных проектов в рамках научно-образовательных кластеров.

6. Обновление баз практической подготовки студентов.

Назначение и предполагаемое использование результатов функционирования психологической службы:

− коммерциализация инновационной психологической деятельности позволит развивать и модернизировать психологические центры и лаборатории;

− научные разработки, полученные в ходе реализации поставленных задач, могут быть внедрены в работу вузов и научно-исследовательских центров с целью оптимизации и повышения эффективности работы со студентами и преподавательским составом;

− предоставление услуг населению и коммерческим структурам по повышению психологической грамотности, созданию обучающих семинаров и тренингов с целью обучения персонала, школы осознанного родительства, цикла передач на местном телевидении;

− летняя школа психологии позволит привлечь в регион профессионалов различного уровня и расширить спектр предоставляемых населению услуг;

− разработанная система сетевых образовательных программ предназначается для различных категорий студентов: студентов-инвалидов, студентов, обучающихся дистанционно и т. д.;

− созданный центр образовательных технологий рассчитан на работу со всеми субъектами системы управления образования региона;

− обновленные базы практической подготовки студентов позволят расширить спектр обучения и повышения квалификации студентов и практикующих психологов;

− портфель программ дополнительного профессионального образования по запросу работодателей региона позволит предоставлять услуги по повышению квалификации работников различных категорий, предоставлять услуги по развитию профессиональных навыков, специфических для рекреационно-курортной зоны;

− разработки лаборатории «Образовательная мнемотехника» планируется внедрять в работу пилотных классов школ и групп детских садов с целью мониторинга эффективности предлагаемых программ;

− научно-исследовательские разработки позволят создать систему психологического сопровождения адаптационной зоны развлекательно-игрового комплекса Южного берега Крыма.

На основе результатов фундаментальных исследований разрабатываются модели и инструменты, являющиеся основой прикладных разработок для корпоративного сектора, региональных и муниципальных властей. Стабильный рост заказов на прикладные работы отражает спрос на предлагаемые идеи и разработки.

Основными заказчиками прикладных исследований программы являются региональные и муниципальные органы власти, учреждения образования, коммерческие структуры, психологические центры, объединения и т. д.

Безусловно, для успешного функционирования психологической службы необходимо наличие удовлетворительного материально-технического оборудования: психологический центр, состоящий из трех кабинетов − рабочего, тренингового и кабинета психологической разгрузки, оборудованных мультимедийной техникой, мягкой мебелью, компьютерными столами, компьютерным оборудованием.

Организация деятельности психологической службы вуза является целостным процессом, соответствующим экономическим особенностям современного общества и ценностными ориентациям в сфере образования. Сама деятельность психологической службы вуза учитывает социальный заказ, а также ценностные ориентации в сфере образования и в связи с этим направлена на психологическое сопровождение развития личностно-профессиональной успешности студента.

Развитие психологической службы в высших учебных заведениях весьма перспективно с точки зрения важнейших целевых направлений: повышения эффективности взаимодействия участников педагогического процесса, расширения возможностей вуза в развитии жизненных компетентностей своих воспитанников, повышения эффективности функционирования психологических служб образовательных структур.

Таким образом, психологическая служба вуза − перспективное направление для взаимодействия и взаимообогащения теории и практики, психологической помощи и сопровождения развития будущего профессионала.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу проблем и перспектив, стоящих перед психологической службой высшего учебного заведения на примере функционирования психологической службы Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского».

Ключевые слова: психологическая служба высшего учебного заведения, Республика Крым, проблемы и перспективы развития.

SUMMARY

The article analyzes the problems and prospects facing psychological service institution of higher educational establishment on the example of the functioning of psychological service of the Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Key words: psychological service of higher educational establishment, Republic of the Crimea, problems and prospects of development.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бура Л. В. Особенности адаптации студентов-первокурсников к обучению в высшем учебном заведении / Л. В. Бура, О. А. Похвалитова, А. С. Чабанюк // Проблемы современного педагогического образования: сб. статей. − Ялта: РИО ГПА, 2016. − С. 209.

2. Жидкова В. В. Психологическая служба педагогического института // Развитие личности в образовательных системах Южнороссийского региона: Тезисы докладов VII годичного собрания Южного отделения РАО и XIX региональных психолого-педагогических чтений Юга России. − Часть 1. − Ростов н/Д: Издательство РГПУ, 2000. − С. 52.

М. А. Землякова

УДК 159.923.2-053.6

ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНАЯ СРЕДА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Развитие личности старшеклассников является одной из наиболее важных задач современного общества. Социально-экономические, политические и культурные изменения, стремительно происходящие в нашей стране, оказывают непосредственное влияние на перестройку системы образования. Процесс реформирования образования создает условия для изменения содержания программ обучения, появляется акцент на личностно-ориентированном образовании, на развитии личностных компетенций учащихся. Формируется система образовательных учреждений нового типа, что вызывает интерес общества и требует широкого обсуждения и изучения, поскольку исследование современных условий и влияния новых образовательных возможностей становления личности в подростковом возрасте является одной из актуальных проблем психологии развития.

Личность подростка развивается в условиях постоянной неопределенности внешних требований и повышенной требовательности к самоопределению. В этой связи становится актуальным поиск таких психологических подходов, которые бы позволили изучать человека как целостную функционирующую систему в ситуации неопределенности, способную не только адаптироваться к социальным условиям, но и преодолевать их, осуществляя целенаправленное самотворение.

Проблема влияния среды на развитие личности не нова для психологии и педагогики. Значение среды в воспитании признавали А. С. Макаренко, М. М. Пистрак, В. Н. Сорока-Росинский, К. Д. Ушинский и др. Большой вклад в разработку теории педагогической среды внесли Ж. Ж. Руссо, Ф. Фребель, М. Монтессори, Д. Дьюи, С. Т. Шацкий [11].

Вопросам современной образовательной среды и ее влияния на процессы личностного развития школьников посвящены исследования Л. А. Головей, М. Ю. Кондратьева, С. В. Кривцовой, И. Ю. Кулагиной, А. М. Прихожан, А. А. Реана, В. С. Собкина, Н. Н. Толстых, И. С. Якиманской и др. [6].

Развитие системы внеурочной деятельности в РФ обусловлено новыми требованиями к уровню образования. В современном мире образованность человека определяется не столько специальными знаниями, сколько разносторонним развитием его личности, ориентирующейся в социокультурном пространстве, способностью к активной социальной адаптации в обществе, к самостоятельному жизненному выбору, к самообразованию и саморазвитию.

Исходя из этого, важным является поиск способов, средств и стратегий воспитания и развития личности в современных условиях, где человек должен быть представлен как уникальная личность в социальной среде.

Развитие личности − проблема, рассматриваемая многими учеными на протяжении развития всей истории человечества. Развитие личности в подростковом возрасте явля-

ется составляющей единицей всех исследований. Конкретный человек является компонентом многих подсистем общества и включен во многие стороны их развития различным образом. Это обуславливает и многообразие его качеств. Позиция, которую занимает человек, определяет направленность, содержание и способы его деятельности, а также сферу и способы общения его с другими людьми, что в свою очередь влияет на развитие психологических свойств его личности. Особенности, свойственные среде, так или иначе отражаются в психологических особенностях конкретных личностей. Важно отметить, что социальная среда не только формирует психологические свойства личности, но и влияет определенным образом на развитие психических процессов. Это убедительно показано в исследованиях Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леоньева, А. Р. Лурии и других отечественных психологов. В отечественной психологии понятие личности традиционно связано с категорией отношения. Наиболее четко эта категория рассмотрена в теории психологических отношений В. Н. Мясищева, получившей свое развитие в работах Б. Г. Ананьева, А. Г. Ковалёва, А. А. Бодалёва. С позиций этой теории личность рассматривается как «ансамбль отношений» человека. Такая трактовка личности позволяет рассматривать ее как систему отношения к действительности и отношений с действительностью.

Результат взаимодействия человека с окружающей средой в философско-психологическом смысле связывается с проблемой самоактуализации личности, ее психического здоровья и счастья (М. Мамардашвили, А. Маслоу, В. Франкл, Э. Фромм и др.) [1, с. 19].

Э. Штерн [13] определял подростковый возраст как один из этапов формирования личности. В своих работах он заключал, что подростковый возраст характеризует не только особая направленность мыслей и чувств, но и особый образ действий [9].

Подход Э. Эриксона [14] обращен к социокультурному контексту становления сознательного «Я» индивида − Эго. Э. Эриксон считал подростковый возраст самым важным и наиболее трудным периодом человеческой жизни, подчеркивал, что психологическая напряженность, которая сопутствует формированию целостности личности, зависит не только от физиологического созревания, личной биографии, но и от духовной атмосферы человеческого общества, в котором человек живет, от внутренней противоречивости общественной идеологии [9].

Ж. Пиаже [8] отмечал, что в подростковом возрасте окончательно формируется личность, строится программа жизни, для создания которой необходимо развитие формального мышления. Ж. Пиаже писал, что когнитивное развитие происходит в результате совокупного влияния условий воспитания и процессов согревания мозга и нервной системы [9].

Развитие подростков специально рассматривали Г. Томэ, К. Левин, Дж. Колман, Дж. Элдер, Дж. Мид и др. Во всех обсуждаемых теориях подчёркивается важная роль социального окружения в развитии личности подростка и его социализации [9].

Проблема развития личности в рамках подходов Л. С. Выготского в дальнейшем разрабатывалась А. Н. Леонтьевым, Л. И. Божович, А. В. Запорожец, Д. Б. Элькониным и др. А. Н. Леонтьев [4] стремился отдифференцировать понятия индивид и личность: первое отражает генотипическое образование, второе − социально-историческую сущность человека. А. Н. Леонтьев определял личность природой самих порождающих ее отношений: это специфические для человека общественные отношения, в которые он вступает в своей предметной деятельности [9].

В. С. Мухина [7] выделяет в качестве важнейшей особенности личности в отрочестве быстрое развитие самосознания посредством рефлексии подростка на себя и других.

Становление и развитие личности происходит на протяжении всей жизни человека, особенно выражено этот процесс прослеживается в детском и подростковом возрасте. В это время закладываются многие факторы, которые будут служить ориентиром дальней-

шего развития личности человека. И здесь важно научить ребёнка принимать верные самостоятельные решения, находить выход из сложных ситуаций, то есть создать условия, при которых он мог бы верно выбрать жизненный ориентир, научился бы выполнять свою социальная роль. Это должно быть одной из ведущих целей образовательного процесса, важным компонентом которого является внеурочная деятельность [3, с. 45].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования отмечается, что внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное [10].

В этой связи актуальным является средовой подход, который, с точки зрения В. А. Ясвина, обеспечивает возможности для создания условий, способствующих воспитанию и развитию, поэтому важно выделение наиболее значимых элементов, содержащихся в образовательной среде, которые выражают ее образовательный потенциал [16].

С позиции С. В. Яйлаханова, в широком смысле «среда» − это совокупность условий, обеспечивающих развитие, социализацию и воспитание человека. Она включает множество природных и социальных факторов (элементов), которые могут прямо или косвенно, мгновенно или долговременно влиять на жизнь и деятельность людей, или, при сложении своих отношений, составляющих пространство и условия жизни человека [15].

Среда влияет на образ жизни учащихся, задавая те или иные стереотипы, модели, «коридоры» движения по жизни. В итоге среда типизирует личность и тем самым позволяет обществу через воспитание реализовывать в широкой практике те или иные идеалы, получать тот или иной тип личности. При этом индивидуальность, неповторимость, уникальность человека не страдает, т. к. поле проявления индивидуального остается исключительно широким. Это возможно благодаря тому, что средовой подход опирается на гуманистические философско-методологические течения [5].

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом основная образовательная программа реализуется образовательным учреждением, в том числе и через внеурочную деятельность. Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы [10].

Внеурочная деятельность, как и деятельность обучающихся в рамках уроков, направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы. Но в первую очередь это − достижение личностных и метапредметных результатов. Это определяет и специфику внеурочной деятельности, в ходе которой обучающийся не только и даже не столько должен узнать, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения и т. д. Если предметные результаты достигаются в процессе освоения школьных дисциплин, то в достижении метапредметных, а особенно личностных результатов − ценностей, ориентиров, потребностей, интересов человека − удельный вес внеурочной деятельности гораздо выше, так как ученик выбирает ее исходя из своих интересов, мотивов [10].

Внеурочная деятельность организуется в таких формах как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и др.

При отборе содержания и видов деятельности детей в том или ином объединении учитываются интересы и потребности самих детей, пожелание родителей, рекомендации школьного психолога, опыт внеурочной деятельности педагога. Содержание примерных программ внеурочной деятельности отражает динамику становления и развития интересов обучающихся от увлечённости до компетентного социального и профессионального самоопределения [10].

Подростковый возраст занимает важную фазу в общем процессе становления человека

как личность. В этом возрастном периоде происходит формирование характера, структуры и состава деятельности ребёнка, закладываются основы сознательного поведения, определяется общая напрвленность в формировании нравственных представлений и социальных установок [2].

Отсюда возникает ряд проблем в развитии личности подростка, решаемых в условиях внеурочной деятельности. Проблема умения регулировать собственные психические процессы, конструктивно вести себя в конфликтных ситуациях. Внеурочная среда влияет на формирование навыков конструктивного межличностного взаимодействия подростка, которые позволяют ему формировать коммуникативную культуру: коммуникативность и коммуникабельность как качества личности.

Подросток учится таким необходимым для него умениям, как терпимость, внимательность, умение слушать другого, понимать и принимать его точку зрения и вместе с этим уметь доносить до другого свое мнение. Помимо этого одной из важнейших задач этого этапа является развитие у подростков сензитивности, т. е. чувствительности восприятия окружающего мира, других людей и самого себя, эмпатии.

Еще одной из проблем, рассматриваемых в ракурсе внеурочной деятельности, является ценностно-ориентационная направленность личности, представляющая собой процесс формирования отношений к миру, формирования убеждений, взглядов, усвоения нравственных и других норм жизни людей − всего того, что называют ценностями.

Именно обеспечению целенаправленной взаимосвязи и полноценного развития различных элементов системы внеурочной работы служит развитие творческих способностей подростка.

В творческой деятельности происходит самосовершенствование, самореализация, развитие самосознания личности, направленное на преобразование окружающего мира и самого человека. Творческая деятельность дает подростку широкие возможности для проявления собственной индивидуальности [2].

Внеурочная деятельность позволяет формировать такие качества личности как флексибильность, которая характеризуется как интегративное личностное качество, связанное с психологической гибкостью, мобильностью и адаптированностью; ответственность; самостоятельность в выборе жизненных позиций, профессионального самоопределения; эстетичность, связанную с художественным вкусом, интересами, культурой, способностями.

Подростковый возраст занимает важную фазу в процессе становления человека как личности, в этот период происходит построение нового характера, структуры и состава деятельности ребенка закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок.

Внеурочная деятельность − это среда достижения личностных и метапредметных результатов. Это определяет специфику внеурочной деятельности, в ходе которой обучающийся должен узнать, научиться действовать, чувствовать, принимать решения и т. д. Это среда для личностных изменений подростков, которые формируют способность к духовной организации личности, к адекватному восприятию мира и себя, к адекватной перестройке реальной действительности, что ведет к внутренней согласованности, соразмерности в отношениях и формированию гармонично развитой личности.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению внеурочной деятельности как среды, которая способствует психологическому всестороннему развитию личности подростка, а также формированию важных личностных качеств и навыков, способствующих эффективной социализации и самоактуализации подростка.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, личность, подросток, среда, федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.

SUMMARY

The article considers the extracurricular activities as an environment that promotes all-

round psychological development of the teenager's personality and formation of important personal qualities and skills that contribute to effective socialization and self-actualization of a teenager.

Key words: extracurricular activities, personality, teenager, the environment, the federal state educational standard of primary education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И. А. Психологическая характеристика образовательной среды: диагностика и оценка // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. − 2002. − Т. 2. − № 3. − С. 16−25.

2. Землякова М. А. Развитие творческих способностей и ценностных ориентаций подростка во внеурочное время // Проблемы современного педагогического образования: сб. статей. − Ялта: РИО КГУ, 2015. − Вып. 46. – Ч. 1. − С. 62−68.

3. Каштелян Н. В. Роль внеклассной работы в социализации личности: сб. материалов IX регион. науч. -практич. конф. учащейся и студ. молодежи, Брест, 16 марта 2012 г. / Брест. гос. ун-т имени А. С. Пушкина; редкол.: М. П. Михальчук, Е. Ф. Сивашинская. − Брест: БрГУ, 2013. − 146 с.

4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. − М.: Политиздат, 1975. − 304 с.

5. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании: автореф. дис. … докт. пед. наук. − М., 1998. − С. 22−23.

6. Метелина А. А. Развитие личности подростка в условиях воспитания и обучения в кадетской школе-интернате: автореферат дис. … канд. психолог. наук. − М., 2013. − 26 с.

7. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. − М.: Издательский центр «Академия», 1999. − 456 с.

8. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. − Педагогика-Пресс, 1999. − С. 361.

9. Проценко Л. Развитие личности подростка в условиях социально-психологических инициаций во временных объединениях / Л. Проценко, В. Мухина // Развитие личности. − № 4. − С. 27−51.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утверждён приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373: зарегистрирован в Минюсте России 22 декабря 2009 г., регистрационный номер 17785 (с изменениями: утверждены приказом Минобрнауки России от 26 ноября 2010 г. № 1241, зарегистрированы в Минюсте России 4 февраля 2011 г., регистрационный номер 19707).

11. Циулина М. В. Средовой подход в патриотическом воспитании // Молодой ученый. − 2011. − Т. 2. − №3. − С. 158−165.

12. Щукина М. А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения // Психология. Журнал Высшей школы экономики. − 2014. − Т. 11. − № 2. − С. 7−22.

13. Штерн Э. «Серьезная игра» в юношеском возрасте // Педология юности. − М.; Л., 1931. − С. 64−77.

14. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. − М.: Флинта, 2006. − 342 с.

15. Яйлаханов С. В. Организация учебной деятельности студентов (курсантов) в информационной образовательной среде: автореф. дис. … канд. пед. Наук. − Ставрополь, 2006.

16. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. − 2-е изд., испр. и доп. − М.: Смысл, 2001. − 366 с.

Е. Е. Свояк

УДК 159.9-051"313.001/.002"

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ С ПОЗИЦИИ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В связи с ростом процессов социально-экономического развития российского общества предъявляются повышенные требования к подготовке специалистов, которые должны быть конкурентоспособны, обладать не только способностью к самоотдаче, интеллектуальному, личностно-профессиональному развитию, но и устойчивостью к эмоционально-психологическим напряжениям, умению меняться в нестабильных, кризисных условиях социальной среды. На сегодняшний день востребованным является специалист, умеющий быстро и качественно решать поставленные перед ним производственные задачи, обладающий профессиональными компетенциями, инициативный, общительный, с хорошо развитыми волевыми качествами, обладающий эмоциональной устойчивостью, способный к творческому подходу в деятельности, к эффективному использованию своих возможностей и квалификации, а также к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию (В. И. Байдаенко, И. А. Дмитриева, И. О. Мартынюк, В. Н. Шубкин, В. А. Ядов и др.).

Цель статьи − провести анализ проблемы развития профессиональной компетентности будущих психологов с позиции акмеологического подхода, определить основные направления повышения профессиональной компетентности будущих психологов.

Для реализации поставленной цели предполагалось решить следующие задачи:

1. Осуществить анализ состояния проблемы исследования.

2. Определить понимание термина «профессиональная компетентность».

3. Изучить основные методы повышения профессиональной компетентности будущих психологов в рамках акмеологического подхода.

4. Предложить возможные способы повышения профессиональной компетентности будущего психолога.

Изучению проблем личностно-профессионального развития посвящены психологические, педагогические и акмеологические исследования (О. С. Анисимов, Б. Г. Ананьев, В. А. Болотов, А. А. Вербицкий, А. А. Деркач, В. Н. Лавриненко, Т. Д. Марцинковской, А. К. Маркова, Е. С. Романова, Е. В. Селезнёва, Л. В. Темнова, А. Ф. Фоминых, Н. Ю. Хрящева и др.). В последние годы появились исследования различных аспектов субъектности психологов (М. Р. Битянова, А. С. Кривцова, Н. Ф. Назарова, В. И. Панов, Н. Л. Росина, В. В. Рубцов, Н. А. Савченко, Е. А. Сорокина, Т. Г. Харитонова, Е. В. Шипилова, Д. Б. Эльконин и др.). Изучена проблема свободы выбора, самодетерминации личности (К. А. Абульханова-Славская, В. А. Бодров, С. Б. Каверин, А. И. Крупнов, В. Я. Орлов, В. А. Прядеин и др.); проведено исследование базовых характеристик зрелой личности в рамках акмеологического подхода (Е. Р. Калитеевская, Д. А. Леонтьев. А. А. Реан и др.).

Несмотря на большое разнообразие исследований в области личностно-профессионального развития, перед психологической наукой остается актуальным дополнительное исследование принципов и методов эффективного развития личности будущего психолога: изучение акмеологических технологий, поиска путей личностного развития, определение благоприятных условий развития профессиональной компетентности в образовательной среде.

Профессиональная компетентность, по определению А. А. Деркача и Е. В. Селезнёвой, − это личностное новообразование. Структуру профессиональной компетентности исследовали такие ученые, как Ю. В. Варданян, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, И. А. Зим-

няя, Н. В. Кузьмина, М. И. Лукьянова, А. К. Маркова, О. В. Москаленко, Е. М. Павлютенков, А. И. Пискунов, О. М. Шиян, Т. Г. Браже, А. Д. Щекатунова и др.; среду, в которой происходит формирование профессиональной компетентности, изучали В. И. Иванова, Е. В. Селезнёва, Н. В. Соловьёва и др.

По мнению В. А. Болотова и В. В. Серикова, «природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости» [2].

По определению А. А. Вербицкого, «компетентность − это основывающаяся на знаниях интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека» [3, с. 5].

Таким образом, по мере развития теории акмеологии стало очевидным, что данная категория должна отражать еще и личностный аспект, ибо профессиональные достижения обусловливаются не только совершенной системой навыков и умений, но и личностным развитием будущего психолога. При этом в понятии компетентности авторы отмечают такие качества, как соотнесенность критерия с ценностно-смысловыми характеристиками личности, ориентированность на достижение высокого результата, формирование мотиваций самопознания и самосовершенствования.

Авторы-разработчики образовательных стандартов по психологии А. А. Бодалев, В. И. Слободчиков, В. А. Сластёнин отмечают наличие акмеологических, психологических, методологических и педагогических оснований развития профессиональной компетентности, необходимость создания новых условий для внедрения компетентностной модели профессионального образования, которая ориентирована на формирование у будущего специалиста как базовых, так и профессиональных компетенций, позволяющих эффективно адаптироваться к новым производственным отношениям.

Исследование проблемы акмеологического развития личности будущего психолога как основы профессиональной компетентности подтверждает, что данная область научных знаний только начинает оформляться и ее комплексные теоретико-прикладные исследования остаются пока недостаточно изученными. Компетентностный и акмеологический подходы не имеют должного применения в образовательной среде высших учебных заведений.

Различным аспектам изучаемой проблемы посвящены исследования таких ученых, как О. С. Анисимов, А. А. Деркач, И. Н. Семёнов и др.; разработке моделей развития профессиональной компетенции посвящены исследования Г. И. Аксёнова, В. В. Буткевич, Ю. В. Варданян, В. В. Грачёва, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко, Л. С. Подымова, Е. Г. Силяева, Е. Н. Шиянова и др. С помощью анализа психологической литературы были изучены акмеологические методы, которые могут применяться для повышения профессиональной компетентности будущих психологов [1; 4; 5]:

− тренинг в сочетании со спецкурсами личностно-профессионального роста, представляющий собой комплексный программно-целевой проект, разработанный на основании значимых психологических характеристик и выявленных проблем в профессионально-личностном развитии. Тренинг может осуществляться на двух уровнях: групповом и индивидуальном;

− тренинг формирования команд, направленный на совершенствование процессуальной составляющей профессионального мастерства, формирование «Я-концепции», внутриорганизационных отношений;

− психолого-акмеологическое организационное консультирование (В. В. Козлов, Г. И. Марасанов, С. И. Съедин), направленное на повышение эффективности использования личностного потенциала, формирование устойчивых управленческих команд;

− акмеологический тренинг, понимаемый как ориентированность системы обучения и профессиональной подготовки на воссоздание целостного феномена профессионального мастерства, характерного для конкретного вида профессиональной деятельности;

− образовательные технологии, обладающие акмео-потенциалом: «контекстное обучение», требующее выстраивания отношений между конкретным знанием и его применением; «обучение на основе опыта», при котором инициируются ассоциации собственного опыта с предметом обучения; проблемно-ориентированный подход к обучению, который позволяет сфокусировать внимание на анализе и разрешении какой-либо конкретной проблемной ситуации; проектно-организованные технологии обучения работе в команде, способствующие развитию у всех участников образовательного процесса проектной, организационной и коммуникативной компетенций [3, с. 211].

Однако исследуемая проблема усложняется тем, что существующая система подготовки специалиста все еще остается недостаточно эффективной, поскольку не всегда в образовательном процессе учитывается потенциал личности будущего специалиста, часто отсутствуют необходимые психологические условия.

По нашему мнению, для развития профессиональной компетентности особое внимание будущему психологу следует уделять именно личностному развитию в рамках акмеологического подхода:

1. Стремиться к самопознанию и самосовершенствованию. Путем рефлексии анализировать собственное психическое состояние, стремиться из глубин психики извлекать высшие качества, способности, при этом нейтрализуя негативные стороны. Данный процесс будет основой фундамента последующей эффективной психологической работы будущего психолога с клиентами, так как лишь при собственном очищенном, наполненном сознании можно обозначить истинную причину проблемы другого человека.

2. Обретать умения в саморегуляции: контролировать свои эмоции в любой ситуации; управлять своим настроением; быть способным переносить нервно-психические нагрузки; практиковать беспристрастие; знать методики по снятию психологического напряжения.

3. Обладать аналитическими способностями: изучать личность, ее микросоциум; предвидеть и предотвращать жизненные кризисы; проектировать конечный результат профессиональной деятельности; анализировать полученные результаты в сопоставлении с исходными данными, выдвигать новые задачи; анализировать опыт и практику работы специалистов психологической службы; творчески перерабатывать необходимую информацию; анализировать конкретную жизненную ситуацию, причины и истоки проблем.

4. Нарабатывать в практической жизни такие важнейшие для психолога черты личности, как энтузиазм по отношению к работе и ее задачам, прилежание – способность и наклонность к продолжительному и усидчивому труду, дисциплинированность, ответственность, наблюдательность, сочувствие.

5. Уделять должное внимание собственному здоровью и его психофизическому регулированию.

Комплексное внедрение акмеологического подхода в образовательной среде может быть обеспечено путем применения вышеуказанных современных методов, а также создания следующих психологических условий: погружения в профессионально-психологическую среду; обучения студентов моделированию будущей деятельности; создания психологического климата; содействия личностному развитию, нахождению своего места в профессиональном мире после завершения образования.

В статье отражена значимость развития профессиональной компетентности будущего психолога, важность создания условий для использования акмеологического подхода в

образовательной среде. Определено, что в процессе формирования профессиональной компетентности будущего специалиста на этапе вузовской подготовки необходимо учитывать и осуществлять как специальные мероприятия, направленные на профессиональное развитие студента, так и мотивировать его к личностному развитию, расставляя акценты на следующих компонентах: стремление к самопознанию, самосовершенствованию, рефлексии, саморегуляции, аналитических и иных необходимых способностях для будущего психолога.

АННОТАЦИЯ

В статье проведен анализ проблемы развития профессиональной компетентности будущих психологов с позиции акмеологического подхода. Рассмотрены основные акмеологические методы повышения профессиональной компетентности, внесены предложения, способствующие повышению профессиональной компетентности будущих психологов и определены условия реализации подхода в образовательной среде.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, акмеология, будущий психолог, акмеологический подход, образовательная среда, личностное развитие.

SUMMARY

In the article the problems of professional competence of future psychologists in view of akmeology approach were analyzed. Basic akmeology methods of improving professional competence were considered, proposals that improve the professional competence of future psychologists were made and conditions for implementing the approach in the educational environment were defined.

Key words: professional competence, akmeology, future psychologist, akmeology approach, educational environment, personal development.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов О. С. Профессионализм в воспитании и образовании // Основы общей и прикладной акмеологии. − М.: РАГС, 1995. − С. 205−219.

2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. − 2003. − № 10. − С. 8−14.

3. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. − М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. − 320 с.

4. Деркач А. А. Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. − М.: РАГС, 2000. − 124 с.

5. Семенов И. Н. Акмеология − новое направление междисциплинарных исследований человека // Общественные науки и современность. − 2009. − № 3. − С. 134−135.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ - ГЛУБИННЫЙ АСПЕКТ



О. Н. Усатенко

УДК 159.964

ФЕНОМЕН ЖЕРТВЕННОСТИ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Анализ феномена жертвенности и отдельных социальных, философских, этико-гуманистических и психологических аспектов проблемы сущности и смысла человеческого бытия в условиях социальных, нравственных и т. п. изменений приобретает принципиальную актуальность для практической психологии. Смещение социокультурных представлений в отношении смерти и обесценивания жизни определяется также современным обострением ряда социально-психологических факторов, которые заключаются в использовании принципиально новых методик и технологий осуществления практики терроризма (подготовка «батальонов смерти», вербовка женщин-вдов (родственниц), погибших ввиду их психологической нацеленности на смерть как единственно возможный «выход» и т. д.). Современный опыт самоубийства как способа борьбы за достижение определенных социальных целей становится распространенной практикой.

Определяющей для новой идеологии терроризма является «эгоистическая» направленность осмысления концептов жертвенности, смерти и бессмертия. Угрожающе привычные для обыденного сознания факты насильственной смерти и умирания жертв актов террора − всего лишь один из многих примеров идеологического толкования смерти отдельного индивида в пользу «общественности». Несмотря на интенсивность исследований социальных проявлений жертвенного поведения, ощущается недостаточность исследования содержания отдельных психологических и, в частности, глубинно-

психологических аспектов междисциплинарной проблемы жертвенности.

Перечисленные выше крайние проявления жертвенности не исчерпывают всего многообразия проявлений этого феномена в жизни человека. Целью нашего исследования является анализ мотивации жертвенного поведения, исходя из понимания глубинно-психологических тенденций поведения, и определение возможностей ее психокоррекции. Решение поставленной цели имеет первоочередное значение для практической психологии как в аспекте профессиональной подготовки психологов, так и для оказания психологической помощи.

В статье обобщается многолетний опыт проведения глубинной психокоррекции на базе Научно-исследовательского центра глубинной психологии Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта).

В научной литературе жертвенность понимается как «готовность принести себя в жертву, самопожертвование ради блага кого-то или для спасения чего-то; высокое альтруистическое чувство» [9]. Раскрытию психологического содержания феномена жертвенности способствуют исследования в рамках соционики информационной модели психики человека («модель А»), описывающей особенности восприятия мира и поведение индивида. Жертвенность, как и стремление к одобрению, является проявлением «Суперид», подструктуры, содержащей архетипические установки человека. Реализуя аспекты Суперид, индивид опасается противопоставить свои интересы интересам окружающих, в связи с чем и отмечается «жертвенность» и потребность во внешней регуляции, осуществляемой Эго. Суперид развивает чувство «виновности» окружающих в несостоятельности человека. С одной стороны, человек терпеливо переносит очень острую критику и даже воспринимает ее как заботу, с другой стороны − на критику и замечания реагирует болезненно, потому что ожидает лишь поддержки. Суперид своей слабостью, беспомощностью провоцирует на активную деятельность функции Эго. Важно отметить, что собственными силами с Суперид индивиду невозможно справиться, в силу его полной неосознаваемости. Таким образом, в энергетическом плане человек оказывается в зависимости от других людей, нуждаясь в постоянной «подпитке» в виде поддержки.

Понимание глубинных истоков жертвенности обнаруживаем в работах З. Фрейда «Тотем и табу» в аспекте религиозности субъекта [11]. Вера в божество и вечную жизнь обусловлена страхом смерти, имеющим глубинные предпосылки, что не осознается индивидом. Страх смерти не только обусловил возникновение веры в душу, бессмертие и богов, но и амбивалентное отношение к умершим, что нашло отражение в тотемизме, где одновременно соединяется любовь и ненависть, желание увековечить и принести в жертву объект поклонения. Такую интеграцию любви и ненависти З. Фрейд объяснял феноменом эдипова комплекса. Образ бога, согласно взглядам З. Фрейда, является «подменой» любящего, заботливого отца, создает для верующего иллюзию защищенности. Божество выступает замещающим объектом либидного притяжения субъекта, вера является своеобразной сублимацией заблокированной любви. Жертвенность сопутствует религии, поскольку последней свойственно навязчивое чувство вины, греховности и одновременно агрессии и ненависти. Страдания субъект воспринимает как испытание, которое укрепляет его силы и веру.

Феномен жертвенности интегрирует такие противоположные тенденции, как стремление организма к жизни и одновременно − к смерти. Тенденции к жизни и смерти действуют одновременно: спасаясь от страха смерти, верующий омертвляет реальность, полагаясь на веру в сверхъестественное. Дж. Фрезер отмечает, что ритуальное самоистязание как освобождение от страха смерти свойственно многим культурам примитивных народов [10]. Выполнение ритуалов «предохраняет» индивида от болезней, смерти, обеспечивая «райскую жизнь» умершим родственникам. Автор указывает, что многим

туземным культурам свойственно представление, что от смерти можно «спрятаться», осуществляя ритуалы жертвоприношения богам или мертвым. Для этого верующий приносит в жертву животных или наносит себе физические повреждения, тем самым отвлекая несчастье и гнев умерших [10]. Устанавливая «связь» с умершим через выполнение ритуала или жертвоприношения, субъект снимает с себя чувство вины, греховности, а затем и снижает страх за собственную жизнь. В результате участия в обрядах, предусматривающих возрождение через процесс умирания, субъект, прежде всего, «умирает» как носитель чувственности (страха перед смертью) и «рождается» с готовностью умереть в любую минуту, будучи уверен в существовании иной, лучшей жизни. Таким образом он омертвляется психологически. Индивид живет верой в потусторонний мир, а реальность воспринимается им как временное пребывание до желанной смерти. Религиозный экстаз как проявление жертвенности является формой психологической смерти, ведь субъект не способен осознавать себя как индивидуальность, для него характерна ригидность поведения, потеря физических ощущений и самосознания.

Страдания как олицетворение мужества, высоты, преданности верующего богу показаны в исследованиях С. Грофа [5], К. Менингера [6], К. Юнга [12]. По утверждению К. Юнга, муки и страдания, которые переживает субъект, воспринимаются верующими как проявление высшей преданности Богу, они являются эталоном человеческой жизни. Верующий единится с богом через переживание страданий, мук; тем самым человек обрекает себя на страдания. Мученик, аскет подвергает свое тело разнообразным пыткам (посту, физическим истязанием), посвящает жизнь соблюдению различных запретов для получения прощения бога и вечной жизни в раю. Аскетизм, муки и связанные с этим членовредительства К. Менингер [6] относит к хронической форме самоубийства или медленного умирания. Верующий убежден, что страдания, мытарства, на которые он себя обрекает, освободят его от греховности и чувства вины. Описанное выше доказывает взаимосвязь психологического омертвения с феноменами аскетизма и страданий. Такое омертвение осуществляется через нивелирование чувственного аспекта и восприятие физической боли как показателей мужества, что свойственно тенденции к психологической смерти.

Религиозный фанатизм сочетает в себе любовь и ненависть, одновременное желание омертвить и возродить, что проявляется в насилии над теми, кто мыслит по-другому (терроризм, вандализм и т. п.). М. М. Решетников указывает, что фанатик чувствует себя избранным, обладающим божьим откровением и призванным изменить общество. Он воспринимает окружение через призму добра и зла, истины и ошибки, которую может исправить только он. М. М. Решетников отмечает, что смерть и муки для фанатиков являются проявлением мужества, которое заслуживает уважения [8]. Террорист стремится любой ценой властвовать над другими, ему свойственно желание самоутверждения; исполнение роли бога, рока в жизни других людей, поскольку он отягощен комплексом неполноценности; желание построения идеального общества, где все подвластно одной воле [4]. Так желание быть «причастным к чему-то грандиозному» связано с подменой либидных тенденций мортидными, Д. В. Ольшанский утверждает, что смерть для одержимого верой террориста является счастьем, а целью – уничтожение тех, кто мыслит по-другому [7]. Для религиозного фанатика характерны ненависть, агрессия, ригидность, стереотипность поведения; потеря индивидуальности.

Анализ научной литературы и эмпирического материала глубинной психокоррекции позволяет утверждать, что в основе жертвенного поведения лежит тенденция к психологической смерти, которая маскируется тенденцией к жизни и выражается через восприятие аскетизма, страданий как проявления героизма и преданности богу; религиозный экстаз и транс как мысленное слияние с божественным; религиозный фанатизм,

терроризм, экстремизм как борьбу за добро во всем мире; рабскую покорность божеству как залог счастья.

Заинтересованность субъекта в страданиях может находить выражение в тенденции к самонаказанию, в основании которой лежит чувство вины, сформированое в эдипов период (3−5 лет). Субъект на бессознательном уровне погружает себя в переживания эмоциональных страданий, убеждаясь в собственной психологической силе. Эмпирические исследования показывают, что эдипова ситуация деструктирует интимные отношения из-за блокирования энергии либидо, направленной на удовлетворение первичных влечений к близким людям (потребность в любви, самоутверждении, безопасности, поддержке и т. д.), и актуализирующей амбивалентность чувств. Омертвение либидного притяжения обусловливает блокирование чувственного аспекта и выражается в невозможности поддержания интимных отношений, в отказе от удовольствий (аскетизм, монашество), неспособности на близкие, искренние отношения, недоверии к любви со стороны партнера, невозможности выражать любовь к другому человеку и т. п. Эдипова ситуация оказывает деструктивное влияние не только на интимную жизнь субъекта, но и на сферу общения, проявляясь в разрушении контактов с окружающими, зависти, ревности, конфликтности, чувстве неполноценности, желании покорить, доминировать и т. д. Тенденция к психологической смерти на уровне общения может выражаться в безэмоциональности, «холодности» отношений с окружающими из-за страха непонимания и неприятия субъекта социумом.

Травматический опыт, полученный в инфантильный период развития, вытесняется из сферы сознания, но не исчезает, а продолжает сохранять действенность на латентном уровне. Т. С. Яценко [2; 13] подчеркивает, что вытесненные переживания не теряют свой эмотивный заряд и продолжают влиять на поведение субъекта в актуальной ситуации взаимодействия с окружающими людьми невидимо для него самого. Действенность вытесненных очагов связана с «незавершенностью дел детства», поэтому у человека всегда присутствует желание получить любовь, нежность, восторг, почувствовать себя «на высоте», то есть реализовать то, что не удалось в детстве.

Замещение либидного объекта может происходить по тем чертам, которые были значимыми и важными для субъекта в инфантильный период взаимоотношений с кем-то из родителей. Замещение не тождественно первичным влечениям к либидному объекту, поэтому до конца реализовать желаемое единение невозможно. Сложность такого единения связана с табуированием либидного притяжения, поэтому замещения имеют тенденцию к разрушению конструктивных отношений с людьми. Таким образом возникает тенденция к повторению драматической ситуации.

Об универсальности феномена жертвенности свидетельствует исследование проф. Г. П. Григорьевым архетипа жертвоприношения [3]. В связи с этим возникает проблема визуализации жертвенности в процессе спонтанной метафорически-символической самопрезентации субъекта на материале глубинной психокорррекции.

На основе анализа художественных образов П. Гогена («Автопортрет с Желтым Христом», «Христос в Гефсиманском саду», «Автопортрет с нимбом», «Автопортрет у Голгофы» «Желтый Христос», «Зеленый Христос» и др.), Ж. Руо («Христос», «Поругание Христа», «Страсти Господни», «Распятие» и др.), С. Дали («Христос св. Иоанна на кресте», «Мадонна Порт-Льигата», «Тайная вечеря» и др.), Рембранта («Святое семейство»), Р. ван дер Вейдена («Рождение Христа», «Поклонение волхвов», «Мадонна со святыми Петром, Иоанном», «Снятие с креста» и др.) определена символическая презентация феномена жертвенности. Жертвенность выражается религиозными христианскими символами креста, распятия, крестного пути, тернового венца, нимба, рая, ада, образами святых, Бога, Богоматери, места, предназначенного для жертвоприношений, языческих идолов, церкви, храма.

В авторских психорисунках участников глубинной психокоррекции присутствуют подобные символы (рис. 1–3). На активность архетипа жертвенности указывает то, что для презантации собственного эмоционального состояния использовались одни и те же символы как верующими, так и теми, чья религиозность не была установлена.

Проанализируем представленость архетипа жертвенности через образ креста. Часто в психорисунках крест выступает символом конечности жизни, готовности к смерти, горя, мук, смерти и душевного груза, связаного с чувством вины, что отражают рисунки на темы «Дорога моей жизни», «Восприятие родными и окружающими моей смерти», «Восприятие прошлого, которое нельзя исправить», «Событие, к которому не хотелось бы возвращаться», «Драматическое событие моей жизни» и др.



Рис. 1. Мой страх и ужас.

Автор рисунка 1 через образ креста и распятой на нем розы символически передает переживание чувства вины. Чувство вины причиняет душевные муки и неосознанное стремление к самонаказанию, которое передается с помощью образа распятия. Это доказывает архетипнисть символов креста и распятия, которые использовал автор для представления собственных душевных мук и переживаний.

Образ распятия присутствует в символике психорисунков участников психокоррекционной группы на тему «Человек, которого психологически не существует», «Мой страх», «Событие, к которому не хотелось бы возвращаться»».



Рис. 2. Человек, который психологически не существует.

На рисунке 2 «Человек, которого психологически не существует» образ распятия символизирует душевные муки, которые пережил протагонист, а использование его в контексте обозначенной темы указывает на то, что автор рисунков не верит в существование человека, который бы понял его переживания и разделил их с ним.

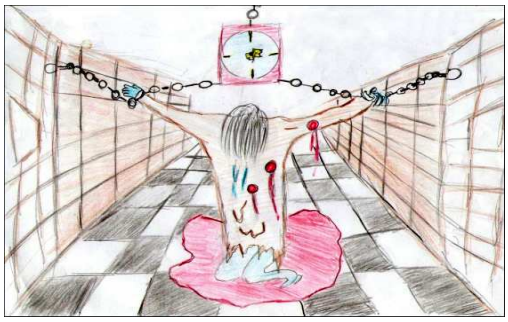


Рис. 3. Прошлое, которое нельзя исправить

Авторству этого же участника принадлежит рисунок 3, путем анализа было установлено что на рисунке объективирован факт его вынужденного рождения − в качестве компенсации за потерю братьев-близнецов. Эти сведения вытесняются из сознания протагониста, поскольку являются травмирующими (факт вспомнился через год после психоанализа рисунков), но на уровне бессознательного влияют на его жизнь. По словам протагониста, всю жизнь он стремился

выполнять работу как бы «за двоих», что иногда вредило его здоровью, поскольку приводило к травмам. Таким образом, протагонист будто сам себя распинает на кресте (рис. 3).

Обращает внимание двойственность символа креста: с одной стороны, крест символизирует спасение, надежду на вечную жизнь, победу над смертью, а с другой – вследствие его использования как орудия смерти выступает символом смерти и страданий. Как на психорисунках, так и на художественных полотнах образ креста может символизировать ношу, груз страданий, который не дает человеку возвыситься, и одновременно обуславливает ощущение святости, связанной с пережитыми страданиями. Крест символизирует защиту высших сил, идеал, к которому необходимо стремиться. Святость является символом душевной гармонии, равновесия, вознесения над проблемами мира или же «высокости», которая может быть результатом пережитых страданий.

Таким образом, жертвенность понимается нами в двух ракурсах: аутентичном, как проявление альтруизма, и неаутентичном, выступая способом «психотерапии» субъекта от невзгод детства. Жертвенность глубинно обусловлена тенденцией к самонаказанию, в основу которой положено чувство вины. В этом случае жертвенность является одним из проявлений личностной проблемы субъекта, обусловленным эдипальной зависимостью и генеральным защитным механизмом психики «от слабости к силе». Сходство сюжетов и символов, которые используются в живописи и в психорисунках, свидетельствует об архетипическом характере религиозной символики, в частности символа креста.

Жертвенность проявляется в аскетизме, членовредительстве, религиозном экстазе, трансе, религиозном фанатизме, которые единятся на глубинном уровне через тенденцию к психологической смерти. Для обозначенных выше феноменов характерны физическое и психологическое омертвение, которые являются крайним проявлением тенденции психологической смерти, чувства вины, страха смерти; чувством греховности и одновременно эйфории от избавления от гнетущих переживаний и спасения от переживаний психологической травмы, обеспечивая иллюзорное решение проблем через омертвение, подмену объективной реальности мнимой.

Понимание глубинной сущности жертвенности необходимо для правильной оценки индивидом собственного потенциала и нахождения адекватных путей самореализации, профессионального выбора, а также объективного восприятия окружающих, чтобы строить более гармоничные взаимоотношения с ними.

АННОТАЦИЯ

В статье исследуются особенности проявления феномена жертвенности (аскетизм, членовредительство, религиозный фанатизм, терроризм). Определены глубинно-психологические предпосылки жертвенного поведения, его взаимосвязь с личностной проблемой субъекта. Проанализирована символическая презентация жертвенности в живописи и в психорисунках.

Ключевые слова: жертвенность, тенденция к психологической смерти, глубинная психокоррекция, архетип, символ, крест.

SUMMARY

In the article the characteristics of the phenomenon of sacrifice (asceticism, self-mutilation, religious fanaticism, terrorizm) were researched. Depth-psychological preconditions of sacrificial behavior, its relationship with a personal problem of the subject were defined. The symbolic presentation of the sacrifice in painting and psychodrawings was analyzed.

Key words: sacrifice, the psychological death tendency, deep psychological correction, archetype, a symbol, the cross.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галушко Л. Я. [и др.]. Психодинамическая теория: методология и научно-практические результаты // Психотерапия. − 2012. − № 10 (18). − С. 81−91.

2. Глузман А. В., Яценко Т. С. Методология глубинно-коррекционной подготовки

психолога. − Днепропетровск: Изд-во «Инновация», 2015. − 396 с.

3. Григорьев Г. П. Архетип жертвоприношения. Психология третьего тысячелетия: II Международная научно-практическая конференция: сборник материалов / под общ. ред. Б. Г. Мещерякова. − Дубна: Гос. ун-т «Дубна», 2015. − С. 87−91.

4. Губенко А. В. Вызов терроризма (Психологический анализ терроризма) // Практична психологія та соціальна робота. − 2001. − № 1. − С. 43−53.

5. Гроф С. Человек перед лицом смерти / С. Гроф, Д. Хелифакс / пер. с англ. А. Неклесса. − М.: ООО Издательство АТС, 2003. − 239 с.

6. Менингер К. Война с самим собой / пер. Ю. Бондарева. − М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. − 480 с.

7. Ольшанский Д. В. Психология терроризма. − СПб.: Питер, 2002. − 286 с.

8. Решетников М. М. Психическая травма. − СПб.: Восточноевропейский институт психоанализа, 2006. − 322 с.

9. Филиппов А. В., Романова Н. Н., Летягова Т. В. Тысяча состояний души. Краткий психолого-филологический словарь. − Флинта, 2011. − 424 с.

10. Фрезер Дж. Золотая ветвь: Исследование магии и религии / пер. с англ. − М.: АСТ, 1998. − 784 с.

11. Фрейд З. Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии. − СПб.: Алатейя, 1997. − 222 с.

12. Юнг К. Г. Практика психотерапии / пер. А. А. Спектор. − Минск: Харвест, 2003. − 384 с.

13. Яценко Т. С. Глубинное познание с использованием опредмеченной самопрезентации субъекта // Гуманитарные науки. − 2013. − № 1 (25). − С. 28−41.

О. А. Войновская

УДК 159.9.01

ВЛИЯНИЕ БЕССОЗНАТЕЛЬНЫХ ФАКТОРОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ДЕСТРУКТИВНЫХ ФОРМ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РЕЛИГИОЗНОСТИ И ПСЕВДОДУХОВНОСТИ

Понимание возрастающего значения религиозности в духовной жизни современного общества особенно важно для современной России. Масштабность задач религиозного возрождения порождает повышенную ответственность не только перед обществом, Церковью, но и наукой. С одной стороны, общество нуждается в сплоченности, стабильности, национальном единстве, межконфессиональном мире, с другой – в здоровье и благополучие отдельного человека. Поэтому религиозность должна стать для личности инструментом духовного роста и психического здоровья. Наука, в частности психология, должна проявить активность в исследовании данного феномена, в связи с этим актуальность данного исследования очевидна.

На формирование индивидуальной деструктивной религиозности могут влиять бессознательные факторы, связанные с формирующими типологию личности детерминантами − нарциссизмом, персекуторной тревогой, конкретными защитными механизмами и др. Более того, в форме псевдорелигиозных представлений эти факторы, усиливаясь, препятствуют развитию личности и психологическому благополучию, формируя не только психологически нездоровую личность, но и социально опасный религиозный фанатизм. Бессознательные влечения под маской религиозных принципов с трудом поддаются рефлексии. Прорывающиеся из бессознательного импульсы (которые до этого удерживались Супер-Эго) как бы получа-

ют разрешения из религиозной части Суперэго, теряя связь не только с реальностью, но и с собственным Эго. Преодоление и психопрофилактика такой религиозности может сводиться к работе с факторами, ее формирующими, при условии успешного их распознания (страх, тревога, бессознательная вина, перфекционизм и проч.).

Цель исследования − эксплицировать бессознательные факторы, детерминирующие формирование индивидуальной деструктивной религиозности личности, на основе чего создать систему эффективных способов ее психокоррекции.

Задачи:

1. Определить теоретико-методологические позиции исследования религиозности и духовности и ее искаженных форм в современной науке.

2. Эксплицировать и эмпирически обосновать понятийные основы, на которых базируется модель деструктивной религиозности.

Основу исследования составляют фундаментальные концептуальные положения ведущих представителей классической, современной зарубежной и отечественной психологии, психологии религии и христианской антропологии, а также глубинная психология, учитывающая влияние бессознательных факторов на мотивацию.

В современной психологии нет единого понимания того, что представляет собой духовность человека, что понимать под религиозностью и тем более, где границы нормы и патологии последней? Хотя в наличии самих по себе патологических форм религиозности уже не сомневается ни один психолог (тем более психиатр).

На наш взгляд необходимо дифференцировать понятия духовности и религиозности, а затем их формы и причины формирования. Так Р. Асаджиоли через понятие «духовность» обозначает активность человека, все его функции, основной из которой являются ценности: этические, эстетические, гуманистические и альтруистические [2]. А. Маслоу определяет духовность как чувствительность к красоте, стремление к совершенству, доброте, истине; акцент делается на самосознании, ценностных ориентациях личности [17].

В. Райх духовность связывал с опорой на транцендентную мечту, экзистенцию, чувство смысла, переживание сакрального [18]. А. Адлер говорит о том, что у человека существуют большие душевные стремления к духовному совершенству согласно его духовному идеалу [1]. К. Г. Юнг подчеркивал, что в человеке существует высшая его природа, духовные образы, которые представлены на уровне психэ − универсальной космологической формы человеческой экзистенции [19].

Возникает вопрос о том, как связаны между собой понятия «религиозность» и «духовность», как конкретно учитывать сходство и различие этих понятий в деятельности практикующего психолога.

Различные подходы к определению религии мы находим в современных отечественных и зарубежных конфессиональных и светских религиоведческих исследованиях: А. Меня, В. Гараджи, М. Томпсона, Е. Торчинова, И. Яблокова и многих других. При всем видимом разнообразии они имеют единообразное содержание: религия понимается как наука веры, отношения к сверхъестественному. Следовательно, под религиозностью можно понимать субъективное переживание религии личностью, конкретную веру и обусловленные последней поведение и деятельность. Более подробно этот вопрос раскрыт в нашей работе «Анализ эволюции понятий религиозности и феномена веры в психологии религии» [3].

Следующая проблема, которая встает перед исследователем, − это вопрос нормы в религиозности. В психологии не существует единых критериев нормы − патологии религиозности, на которые могли бы опираться специалисты. И хотя попытки их разграничить предпринимались некоторыми психологами, они ни к чему не привели. Так У. Джеймс расширил границы религиозности, когда включил в нее патологию, считая, что патология усиливает религиозность, «невротический темперамент может повы-

шать чувствительность к высшей реальности» [14]. З. Фрейд, наоборот, включал религию в психопатологию. Так что границы нормы и патологии религиозности в психологии религии были стерты еще на заре становления последней как отдельной отрасли психологического знания.

Проблемность этой темы состоит еще и в том, что, во-первых, понятие нормы поразному трактуется непосредственно в самих религиях, во-вторых, представление о норме параллельно задается психологической парадигмой, исследующей религиозность в связи с психическим здоровьем личности (что, собственно, нас и интересует). Этот вопрос подробно рассматривается нами в работе «Взаимосвязь религиозного опыта и психического здоровья личности» [4]. А проблема границ нормы в религиозности рассматривается автором в работе «Проблема дифференциации нормальной и патологической религиозности» [7].

При всем многообразии проявлений псевдорелигиозности можно выделит два ее крайних полюса. Первый − это когда носителями патологической религиозности являются психически больные люди. Так психотик часто именно в силу своей болезни считает себя религиозным (общеизвестна религиозная убежденность при психозах). Эта идея не вызывает принципиальных споров и вопросов. Но существует нечто противоположное этому − религиозность, которая может являться причиной личностного расстройства. Так, например, психически здоровый человек при неправильном религиозном воспитании или понимании религии может попасть под влияние бессознательных механизмов, которые без религиозных идей выравнивались, адаптировались, трансформировались или интегрировались, но под влиянием субъективно искаженных религиозных интерпретаций могут усиливаться, приводить к патологическому состоянию, дезадаптации личности и препятствовать личностному росту.

Именно такую религиозность автор называет деструктивной, (подробно это определение обосновывается в работе «Теоретико-методологическое обоснование понятия деструктивной религиозности личности» [11]). Данная феноменология должна быть тщательно изучена и исследована, т. к. зная механизмы, включенные в структуру такой религиозности, можно препятствовать формированию деструктивной религиозности, ведущей и к личностной патологии.

Эту мысль поддерживает ряд западных психологов и психиатров. Так, например, P. Solignac говорит о том, что чрезмерный консерватизм и догматизм в религиозной жизни приводит к патологическим паттернам поведения. Bleule указывает на то, что религиозный бред, как правило, возникает при наличии предшествующего религиозного интереса [11]. R. Heise & J. Steitz говорят о том, что неверная интерпретация библейских стихов о смертном грехе, дисциплине детей или роли женщины может привести к расстройству личности, семьи, социума и общества в целом [11].

Что же является ядром деструктивной религиозности? Где находится отправная точка, после которой религиозность может пойти либо по конструктивному пути, обогащая человека, помогая, поддерживая, развивая и т. д., либо, наоборот, начинает работать против человека, невротизируя, нанося вред и даже разрушая саму личность? Для понимания этого автор предлагает концепцию личностной религиозности.

Личностная религиозность − это религиозность, которая определяется внутриличностными детерминантами и формируется в непрерывной связи с индивидуально-типологическими особенностями личности, вследствие чего религия воспринимается неосознанно, на основе собственных представлений человека по принципу предпочтительности, избирательного использования религиозных представлений, сознательных и бессознательных «вторичных выгод». Внешняя детерминация (богословско-догматические, церковные, философско-религиозные и т. д. установки) является по отношению к внутренней вторичной, опосредованной и в разной степени влияет на специфику личност-

ной религиозности. Т. е. личностная религиозность носит внеинституциональный характер, в большей степени детерминирована субъективной психической реальностью, а сам религиозный институт, задающий состояние религиозности, выступает как вторичный или игнорируется.

То есть личностная религиозность − это религиозность, которая не выходит за рамки психологических особенностей личности, ее индивидуальных склонностей и предпочтений. Антиподом личностной религиозности является трансцендентная религиозность.

Говоря образно, для личностной религиозности характерен путь не «от субъективности к истине», а стремление из истины выбрать себе то, чем можно оправдать собственные бессознательные мотивы, импульсы, тенденции. Подробное обоснование личностной религиозности автором приводится в работе «Теоретическое и эмпирическое обоснование концепции личностной религиозности» [12].

Говоря образно, для личностной религиозности характерен путь не «от субъективности к истине», а стремление из истины выбрать себе то, чем можно оправдать собственные бессознательные мотивы, импульсы, тенденции. Подробное обоснование личностной религиозности автором приводится в работе «Теоретическое и эмпирическое обоснование концепции личностной религиозности» [12].

Религиозная зрелость базируется на зрелости личностной. Выделяют несколько признаков такой зрелости: рефлексивность, критичность, автономность, открытость и толерантность, объективность, интегральность, центральность. Так Н. Ф. Калина выделяет социальные и личностные критерии зрелости, такие как «целостная деятельность по организации собственной жизни», «стремление к высокому уровню личностной самоактуализации» и др. [15].

Л. Краб отмечает, что зрелость христианина связана не столько с совершенством, сколько с растущим осознанием своего несовершенства [7]. Более системным является предложенная концепция критериев «здоровой веры» С. Астерберна и Дж. Фелтона [7]: такая вера обогащает человека, сопровождается осознаванием своего несовершенства, не осуждает, основана на реальности, не несет функции защитного механизма.

Как мы видим, дихотомия норма / патология в религиозности состоит в следующем: на одном полюсе − психологическая зрелость, нормальная религиозность (зрелая религиозность), духовность; т. е. здоровая религиозность является благоприятной почвой для духовности, а для здоровой религиозности, в свою очередь, основанием является психологическая зрелость личности.

На другом полюсе − незрелость личности, тесно связанная с патологической личностной религиозностью, что, в свою очередь, является благоприятной почвой для деструктивной религиозности и псевдодуховности.

Нами был проведен ряд исследований: психологическое исследование структуры религиозности у людей с различным уровнем тревожности [8]; исследование религиозности личности с застревающей акцентуацией [5]; особенности характера религиозности акцентуированной религиозности [6]; психологическое исследование структуры религиозности у людей с различным уровнем тревожности [9]; религиозность психопатической личности [10].

В 2008−2010 гг. мы исследовали религиозность акцентуированных личностей, описали характер их религиозности и сделали ряд выводов, главный из которых состоит в том, что характер религиозности акцентуированной личности находится в рамках самой акцентуации [6]. Была изучена религиозность различных типов личности в контексте психоаналитической парадигмы [16]. В частности, мы связали бессознательную основу структуры личности и ее базовый страх и выявили, как последний формирует и обуславливает деструктивную религиозность [13].

В 2010−2012 гг. было проведено системное исследование деструктивных форм религиозности в связи с общепринятой психоана-

литической типологией личности, описанной с четырех позиций: драйвы, аффекты и темперамент; защитные и адаптационные процессы; объектные отношения; переживание собственного «Я» [16]. Мы исследовали влияние этих бессознательных аспектов личностного функционирования на формирование религиозных принципов и норм поведения. Так с учетом этой структуры, мы описали, как именно выраженная потребность ощущать собственное влияние на других, манипулировать ими, «подняться над» ними, всемогущий контроль, проективная идентификация, диссоциация и отыгрывание вовне влияют на характер религиозности конкретной личности. Именно эти личностные особенности больше других ведут к фанатизму в религиозности. «Характер религиозности психопатической личности» описан в работе «Психологический анализ религиозности нарциссической личности» [10]. Далее аналогичным способом был исследован и дополнительно анализировался уровень нарциссической религиозности. Структура и уровень такой религиозности носят примитивный и низкий уровень. Сделаны аналогичные выводы о том, что характер религиозности каждого типа личности обусловлен рядом неосознаваемых типологических особенностей (точнее бессознательными факторами, их формирующими) и находится как бы в рамках самого типа. Поскольку психопатический и нарциссический типы приближены к пограничным клиническим нормам, их религиозность носит более яркие деструктивные формы, в отличие, скажем, от депрессивной или шизоидной. И чем «чище» тип, тем это сильнее отражается в религиозной аномалии человека.

Помимо прочего, нами было проведено экспериментальное исследование взаимосвязи защитных механизмов и индивидуальной религиозности и сделан вывод о том, что существует прямая связь искаженной религиозности с механизмами психологической защиты, а религиозность может действовать как способ самообмана, искажает восприятие реальности, что имеет негативные последствия для личности в вопросах адаптации [7]. Психологическое исследование структуры религиозности у людей с различным уровнем тревожности [9] показало, что люди с высоким уровнем тревожности имеют более примитивные компоненты в структуре религиозности, что тоже существенно влияет на ее характер.

Таким образом, мы видим, что на формирование индивидуальной деструктивной религиозности оказывают влияние бессознательные компоненты психики, формирующие тип личностной организации. Такими факторами могут быть нарциссизм, эгоцентризм, бессознательная вина, тревога, стыд, защитные механизмы, драйвы, аффекты, страх и др. Более того, маскируясь под религиозные понятия, эти факторы усиливаются, формируя не только психологически нездоровую личность, но и вызывая религиозный фанатизм. Распознание и преодоление этих факторов способствует коррекции деструктивной формы религиозности.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена формулировке концепта для исследования различных форм деструктивной индивидуальной религиозности и псевдодуховности, основная идея которой состоит в том, что их источником являются бессознательные аспекты личности, участвующие в формировании типологических особенностей личности, в частности бессознательная вина, тревога, страх и защитные механизмы. В статье определяются понятия духовности и религиозности в психологическом плане, возможности их рефлексии и исследования в рамках нормы и патологии. На основе авторской трактовки понятий духовности, религиозности, личностной религиозности и деструктивной религиозности предлагаются пути исследования формирования деструктивных форм индивидуальной религиозности.

Ключевые слова: духовность, религиозность, деструктивная религиозность, личностная религиозность, зрелость личности, глубинная психология.

SUMMARY

The article is devoted to the formulation of a concept for the study of various forms of self

destructive and pseudo-religiosity, the basic idea of which is that their source is the unconscious aspects of the personality involved in the formation of typological features of the person, in particular, unconscious guilt, anxiety, fear and defense mechanisms. The article defines the concept of spirituality and religion in psychological terms, the possibility of their reflection and research within the norm and pathology. Based on the author's interpretation of the concept of spirituality, religiosity, personal religiosity and destructive religious study suggests ways of formation of destructive forms of individual religiousness.

Key words: spiritual, religious, destructive religious, personal piety, maturity of personality, depth psychology.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Наука жить / пер. с англ. − К.: Port Royal, 1997. – 288 с.

2. Ассаджиоли Р. Духовное развитие и нервные расстройства // Типология психосинтеза. − М., 1995. − С. 107−124.

3. Войновская О. А. Анализ эволюции понятий религиозности и феномена веры в психологии религии // Наука і освіта. − 2012. − № 3. − С. 28−33.

4. Войновская О. А. Взаимосвязь религиозного опыта и психического здоровья личности: обзор исследований // Современый психоанализ: сб. науч. трудов. − К.: Ваклер, 2002. − С. 210−217.

5. Войновская О. А. Особливості характеру релігійності акцентуйованої особистості // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. − 2010. − Сер. 12. − С. 362−367.

6. Войновская О. А. Проблема диференциации нормальной и патологической религиозности // Таврический журнал психиатрии. − 2010. − Т. 15. − № 3. − С. 78−84.

8. Войновская О. А. Психологическое исследование структуры религиозности у людей с различным уровнем тревожности // Науковий вісник МДУ ім. В. О. Сухомлинського. − 2010. − Т. 2. − № 5. − С. 49−54.

9. Войновская О. А. Релігійність психопатичної особистості // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірн. наукових праць інст. психології ім. Костюка. − 2009. − Т. XI. − Ч. 6. − С. 73−82.

10. Войновская О. А. Теоретико-методологічне обгрунтування поняття деструктивної релігійності особистості // Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразина. − 2012. − № 1009. − С. 63−67.

11. Войновская О. А. Теоретическое и эмпирическое обоснование концепции личностной религиозности // Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразина. − 2010. − № 902. − С. 49−53.

12. Войновская О. А. Психологические особенности личностной религиозности: автореф. дис. … канд. психолог. наук. − Одесса, 2007. − 27 с.

13. Гроф С. Духовный кризис: статьи и исследования. − М., 1995. − 255 с.

14. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. − СПб.: Андреев и сыновья, 1982. − 418 с.

15. Калина Н.Ф. Психология личности: учебник для вузов. – М:, Академический проект, 2015. − 214 с.

16. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / пер. с англ. – М.: Класс, 2001. − 480 с.

17. Маслоу А. Психология бытия / пер. с англ. О. О. Чистякова. − М.: Рефлбук, 1997. − 220 с.

18. Райх В. Анализ характера / пер. с англ. Е. Поле. − М.: Апрель Пресс, 2000. − 528 с.

19. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени. − М.: «Универс», 1994. − 336 с.

Е. С. Бекетова

УДК 159.98

ГЛУБИННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДОСТИЖЕНИЯ АКМЕ

Современное общество, находящееся в ситуации трансформационных перемен, нуждается в подготовке квалифицированных и конкурентоспособных специалистов в области практической психологии, готовых к постоянному личностному саморазвитию и совершенствованию профессиональных навыков. Система образования в настоящее время испытывает потребность в новых методах и концепциях подготовки специалистов, работающих с людьми, базирующихся на современной системе ценностей. В век интенсивного развития науки знания быстро устаревают, опережая образовательный процесс. Современное образование практических психологов должно быть направлено на овладение инновационными способами творческо-критического мышления и профессионально-личностного развития для продуктивного оказания психологической помощи населению.

Цель статьи − обозначить особенности глубинно-психологической коррекции как неотъемлемой составляющей достижения акме личностью.

Профессионализм будущих практических психологов зависит не только от базы теоретических знаний, но и от овладения практической деятельностью, на что непосредственно влияет степень личностной откорректированности субъекта (разрешение внутреннего противоречия). Личностная коррекция дает перспективу в моральном, интеллектуальном, социальном и духовном совершенствовании, что способствует достижению «вершины» развития человека. Изучая закономерности механизмов и феноменов, характеризующих процесс развития взрослого человека, Б. Г. Ананьев сформулировал основную идею изучения жизненных «вершин», как высших достижений личности. Учениками Б. Г. Ананьева (А. А. Бодалёв, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмин и др.) была основана новая комплексная область знания о человеке и его совершенствовании, названная акмеологией. Акмеология характеризуется поступательным и прогрессивно восходящим характером развития; направленностью на высшие уровни оптимума развития; обратным влиянием личности на деятельность; возрастанием целостности и интегрированности личности на этапе зрелости. Феномен «акме» выступает как многомерное психическое состояние развития человека, становление его способности действовать в меняющихся и неопределенных условиях, максимально использовать собственные ресурсы для оптимального соотнесения с социумом, а также усилить роль саморазвития [1]. Акмеология изучает возможности человека на пике его развития; глубинная психокоррекция способствует достижению оптимального пути к совершенствованию и личностному росту.

Исследование базируется на психодинамической парадигме, в частности, на разработанном академиком НАПН Украины Т. С. Яценко методе «Активное социально-психологическое познание» (далее АСПП) [3; 4; 6; 9; 10]. Метод АСПП изучает психику в ее целостности (сознание и бессознательное), что позволяет выходить на первопричины личностной проблематики, а не работать на искоренение симптомов. Синтезируя в себе различные научно-практические подходы (феноменологический, гуманистический, психоаналитический, гештальтпсихология и др.), выражающиеся в методологии познания психики, АСПП являет собой инновационный метод оказания психологической помощи в развитии личности. Перечислим основные психологические подходы, составляющие методологическую основу АСПП: феноменологический подход способствует познанию индивидуальной неповторимости психики в ее целостности; гуманистиче-

ский – является основоположным в формировании принципов групповой работы; гештальтпсихология обуславливает завершенность психокоррекционного процесса в его эмоциональном, когнитивном и поведенческом аспектах; психоанализ обеспечивает понимание психики в ее целостности и системной упорядоченности сознания и бессознательной сферы. Синтез перечисленных психологических подходов указывает на универсальность метода АСПП в оказании психологической помощи и развитии социально-перцептивного интеллекта с учетом индивидуальной неповторимости и целостности психики. Перспективность изучения человека как целостности была отмечена Б. Г. Ананьевым: «индивидуальность человека можно понять лишь при условии полного набора характеристик человека <…> индивидуальность может быть понята лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида» [2, с. 334]. Ученый акцентировал внимание на познание индивидуальности человека через целостность, с чем мы солидаризируемся и на что опираемся в психокоррекционной практике АСПП.

Глубинное познание психики должно основываться на знании функциональных особенностей бессознательной сферы, которое отличается от сознания по параметрам [6; 9]: условность − нормативность; символичность − знаковость; объективность − субъективность; симультанность (слитность, одновременность) − дискретность (прерывистость, раздельность); иррациональность − рациональность; вне времени и пространства − темпоральность и топика, то есть существование во времени и локализация в пространстве.

Главной особенностью психодинамического подхода к раскрытию теоретико-методологических и методических основ познания психики является ориентация на универсальность законов природы психического, что дает импульс развитию личностного потенциала специалиста в любой области. Поэтому чрезвычайно важна внутренняя мотивированность будущего практического психолога на самопознание, саморазвитие, что является «движком» к достижению акме.

Достижение акме в зрелом возрасте связано с проблемой в выявлении, развитии и задействовании потенциала «Я» еще в юности в интересах самого субъекта и социального окружения. Развитие личностного потенциала зависит от психологической готовности к получению рефлексивных знаний, способствующих гармонизации личности (откорректированности). Достижение личностной откорректированности возможно при развенчании иллюзий, продуцируемых психологическими защитами, и раскрытии природы инфантильных детерминант, свидетельствующих о зависимости психики субъекта от «детства».

Основанный на «вероятностном прогнозировании», метод АСПП ориентирован на познание логической упорядоченности поведенческого материала, что способствует выявлению асимметрических расхождений в энергетической направленности двух сфер психики, заявляющих о себе в «логике сознания» и «логике бессознательного» («иной логике»). Понятие «вероятность» связано с определенным событием, поступком, имеющим эмпирическое подкрепление, при этом происходит переход от языка прогнозов (под влиянием высказываний респондента) к их подтверждению путем раскрытия упорядоченности (логичности) поведенческого материала, полученного в диалогическом взаимодействии. Специфика глубинного познания состоит в отсутствии возможностей полного устранения вероятности (т. е. познания «до конца») [5]. Познание латентно-смысловой нагрузки непроизвольного поведения субъекта происходит порционно и многоуровнево в диалогическом взаимодействии психолога с респондентом (при встраивании вопросов в импликативный порядок психики). Побудительная сила вопросов психолога зависит от их диагностической состоятельности, обусловленной не только сиюминутно происхо-

дящим, но и встраиванием их в импликативный порядок психики, разворачивающийся в континууме непроизвольной активности субъекта. Т. С. Яценко указывает, что «диагностичность вопросов зависит от учета всего предшествующего поведенческого материала в его вероятностно-прогностическом аспекте. Если вопросы вызывают у анализанда приток энергии, а спонтанность поведения сохраняет продольную логичность, это может быть косвенным свидетельством верности динамики диалогического взаимодействия» [9, с. 25]. Работа психолога-практика направлена не на отдельные подструктуры психики, а на оказание помощи человеку, активность которого обусловлена потребностями, мотивацией самосовершенствования, саморазвития на пути профессионально-личностного самостановления.

Психокоррекция дает возможность развития личности в ее динамике достижения высших ступеней развития. При рассмотрении «одновершинной модели» акмеологии, достоверным критерием достижения «акме» является последующий показатель ухудшения, т. е. регресса, что не дает возможности возникновения новой, более высокой степени развития личности. При рассмотрении «акме» как «многовершинной модели», нивелируется обреченность перехода «акмесостояния» в регрессирующий процесс. При этом изучение условий достижения одного «пика» может раскрыть характер достижения следующего. В траектории развития выделяются несколько крупных вершин в различных областях деятельности человека, которые обладают большей общественной ценностью [2; 7; 8]. Многовершинность феномена «акме» представляет процессуальный характер достижения совершенства, что отвечает методологии АСПП. Совершенствование личностных качеств, рост психологической культуры и социально-перцептивного интеллекта, обогащение рефлексивными и профессиональными знаниями и т. п. при определенных условиях достигается личностью и идет по восходящей траектории, приводя к пику его возможностей.

Психодинамический подход берет во внимание непосредственный опыт, продуцируемый в ситуации «здесь и сейчас», который подлежит процессуальному диагностированию в неразрывной связи с психокоррекцией. Выявление отступлений от реальности актуализирует тенденцию к самосохранности (никому не хочется быть обманутым, особенно самим собой), стимулирующей процесс самоизменений. Данный материал приобретает психокоррекционную силу в случае его интерпретации, направленной на выявление инфантильно-базальных истоков дезадаптации субъекта. Искажение социально-перцептивной реальности всегда индивидуально-неповторимо [9]. Данные искажения (психологические защиты) создают у субъекта (сознания) иллюзию развития и самосовершенствования, отдаляя его от реальности и блокируя творческий потенциал. Выявление ложных позиций в убеждениях субъекта осуществляется в психокоррекционном процессе (в диалогическом взаимодействии психолог – респондент), фасилитирующем проявление (экспликацию) скрытых, латентных их детерминант.

Центральным звеном в препятствии самосовершенствования личности и достижении акме является психологическая защита. Психологическая защита, по мнению Т. С. Яценко, «играет двойную роль: с одной стороны, она способствует реализации инфантильных (неосознаваемых) интересов субъекта, что создает (хотя и мнимыми способами) ощущение внутренней интегрированности, а с другой – «заботится» (охраняет) социальное лицо идеализированного Я» [9, с. 137]. Психологическая защита обеспечивает субъекту субъективно-интегративную реализацию глубинных ценностей путем их ассимиляции в адаптивные формы социального поведения. Процесс развития и самосовершенствования отягощен защитными механизмами, задаваемыми нереализованными интересами Я.

Учитывая слияние психологических защит с «травмами детства» в эдипальный период и тенденцию психики изжить и завер-

шить их, субъект неосознанно в своих способах самореализации Я (достижение социального успеха) может решать проблемы инфантильного порядка. Инфантилизм и неэффективное поведение связано с закреплением автоматизированных форм психологических защит, которые ограничивают субъекта в ситуативном реагировании. Защита обеспечивает Я собственной «силой», вынуждая прибегать к иллюзорным способам субъективной интеграции психики. Противоречивость поведения субъекта связана с вытесненной энергией, хранящей потенциал активности: с одной стороны − стремление психики к социальной реализации, а с другой − сохранение ориентации на первичные либидные объекты (влечение «к родителям») как на довершение «дел детства». Следует отметить, что психическое, в его глубинной сущности, предполагает принятие факта единства противоречивых тенденций в сфере «сознательное/бессознательное», что кардинальным образом отличает как профессиональную подготовку специалистов в области практической психологии, так и оказание психологической помощи в разрешении личностных проблем. Понимание направленности собственных психических тенденций способствует достижению оптимального пути к саморазвитию.

А. А. Бодалёв в своей работе «Акмеология развития человека: феноменология, закономерности, механизмы» [5], указывает на важность целостного познания человека нетрадиционными методами: «Необходимость комплексного подхода для освещения сути целостности человека, определение роли каждой из систем, образующих эту целостность и, прежде всего, психики, в разной мере связанной с другими системами, а также не фронтально одинаковое и неодновременное протекание их развития и инволюции обязывает акмеологию, в отличие от психологии развития, обращать особое внимание на создание новых, нетрадиционных для психики, методов изучения человека и выявления условий и факторов, определяющих общее, особенное и единичное, когда решается задача целостного исследования процессов развития и саморазвития человека, имея в виду весь длинник его жизненного пути» [6, с. 17]. Метод АСПП органично встраивается в общую программу вузовской подготовки психологов к диагностико-коррекционной практической работе, расширяя горизонты их личностного роста, развития рефлексивного интеллекта. АСПП охватывает тот аспект профессиональной подготовки, который выпадает из поля внимания академически-ориентированных программных курсов, преследующих усвоение стандартных (классических) знаний. Прохождение глубинной коррекции дает импульс стремлениям студентов к личностным изменениям, овладению навыками профессионально-познавательного проникновения вглубь психики: как собственной, так и других участников АСПП. Метод АСПП применяется не только в профессиональной подготовке практических психологов, но также для психологической помощи и развития студентов других специальностей, независимо от возрастной категории.

Глубинная психокоррекция как неотъемлемая составляющая достижения акме ориентирована на самокоррекцию, самоанализ и самоосознание личности. Осознание глубинных детерминант личностной проблематики дает субъекту возможность двигаться в продуктивном направлении к профессиональному и личностному самостановлению, что обеспечивает население квалифицированными и конкурентоспособными специалистами. Путь к этому прокладывает психодинамическая методология, формирующая профессионально-обоснованную почву для эффективной глубинно-коррекционной подготовки и развития личности.

АННОТАЦИЯ

Статья раскрывает важность психокоррекционной практики для достижения акме личностью. Представлен инновационный метод глубинно-психологической практики и вузовской подготовки специалистов, в частности, по специализации «Практическая психология». Особое внимание уделено целост-

ности познания психики для развития личности.

Ключевые слова: глубинная психология, метод «Активное социально-психологическое познание», акмеология, акме, психокоррекция, профессионально-личностное развитие.

SUMMARY

The article reveals the importance of psychological practice to achieve the acme of a person. It has been presented an innovative method of depth-psychological practice, as well as training specialists method in the university on specialization “Applied Psychology”. It has been paid an attention to the cognition of the psyche in its integrity for the personal development.

Keywords: depth psychology, Active Social and Psychological Cognition method, acmeology, acme, psychological correction, professional and personal development.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акмеологический словарь / под. общ. ред. А. А. Деркача. − М.: Изд-во РАГС, 2004. − 161 с.

2. Анисимов О. С. Основы общей и управленческой акмеологии: учеб. пособ. − М.: РАГС, 1995. − 264 с.

3. Бекетова Е. С. Методология глубинного познания психического посредством татуировок // Проблемы современного педагогического образования: сб. статей. − 2015. − Вып. 46. − Ч. 1. − С. 8−16.

4. Бекетова Е. С. Глубинно-психологический анализ татуировок как составляющая подготовки практического психолога // Современная наука: теоретический и практический взгляд: сборник статей Международной научно-практической конференции. − Уфа: Аэтерна, 2014. − С. 280−281.

5. Бодалёв А. А. Акмеология развития человека: феноменология, закономерности, механизмы // Человек и образование. − 2007. − № 3−4. − С. 13−18.

6. Галушко Л. Я. Розвиток психодинамічної парадигми та методу АСПП / Л. Я. Галушко [та ін.] / наук. ред. Т. С. Яценко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: збірник наукових праць. − К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. − С. 6−20.

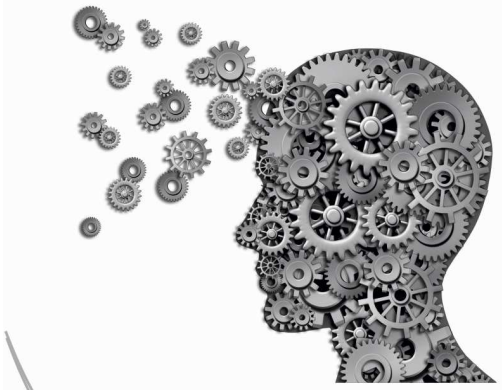
7. Пожарский С. Д. Акмеологический подход к проблеме развития человека // Изв. Сарат. ун-та. Сер. Акмеология образования. Психология развития. − 2012. − № 3. − С. 7−11.

8. Семенов И. Н. Акмеология − новое направление междисциплинарных исследований человека [Электронный ресурс]. − URL: http://www.blogs.mail.ru/inbox (дата обращения: 10.12.2015).

9. Яценко Т. С. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. − Ялта: РВУЗ «КГУ», 2014. − 410 с.

10. Яценко Т. С. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. − Днепропетровск: Изд-во «Инновация», 2015. − 396 с.

ПСИХОДИАГНОСТИКА И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ЛИЧНОСТИ



И. В. Султанова

УДК: 159.92

РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ

Психическое и соматическое здоровье студентов зависит от их эмоциональной устойчивости на начальном этапе обучения, определяется наличием в их жизни и деятельности стрессогенных факторов, таких как новая социальная среда, изменение личностного статуса, период адаптации к новым социальным условиям и новой социальной роли. С началом студенческой жизни возникает новый этап в становлении личностной позиции, которая отражается в стиле жизни, сопровождается действиями, направленными на признание своего более высокого статуса среди студентов-однокурсников. При наличии негативных внешних факторов, низкий уровень адаптированности, эмоциональной устойчивости может привести к дезадаптации студентов на начальном этапе обучения, что часто сопровождается использованием неадекватных способов поведения, неуспеваемостью и т. п. Данная ситуация негативно отражается на психическом и физическом здоровье студентов.

Как отмечает С. Д. Максименко, «сосредоточение внимания на проблеме психогигиенического воспитания и здорового образа жизни среди молодежи является крайне важным» [8, с. 65]. В вопросах организации учебно-воспитательного процесса необходимо создавать условия по повышению эмоциональной устойчивости студентов, профилактики физического и нервно-психического здоровья, оптимального режима нервно-психического напряжения, которые бы спо-

собствовали развитию гармоничной личности.

Проблема выявления стрессогенных факторов, становления и формирования эмоционально устойчивой личности студентов в процессе обучения в высшем учебном заведении нашла отражение в таких психологических исследованиях, как психологические концепции личности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Д. Максименко, А Маслоу, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов); концепции комплексного изучения человека как субъекта деятельности в эмоциогенных условиях (И. Ф. Аршава, А. Д. Глоточкин, М. И. Дьяченко, Е. А. Климов, А. Б. Леонова, Е. А. Милерян, Н. И. Повьякель); концепции эмоциональных явлений (Н. А. Аминов, Б. Х. Варданян, С. А. Изюмова, Е. П. Ильин, Ю. Н. Кулюткин, В. Д. Небылицин, А. Е. Ольшанникова, Я. Рейковский, О. П. Санникова, Г. С. Сухобская, Я. Стреляу, О. А. Черникова и др.); теория адаптации (Ф. Б. Березин, Л. Ф. Бурлачук, Й. Ф. Коен, О. Н. Кузнецов, Ф. З. Меерсон, А. А. Налчаджян, Г. Селье, А. Фернем и др.); концепции саморегуляции (И. И. Бойко, Л. В. Засекина, И. С. Кон, Л. П. Матяш-Заяц); концепции экзистенциально-гуманистической психологии (Д. А. Леонтьев, А. Маслоу, Р. Мэй, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл и др.); результаты исследований эмоциональной зрелости (И. Г. Павлова, В. Е. Медведева, А. В. Савченко, М. Ю. Буслаева и др.); личностно-ориентированный подход (А. Г. Асмолов, И. А. Зимняя, А. А. Реан); измерительные подходы к изучению эмоций (А. Д. Андреева, В. Вундт, Г. Спенсер, Ч. Д. Спилбергер).

Целью данной статьи является рассмотрение результатов диагностики свойств личности, рассматриваемых в качестве факторов эмоциональной устойчивости.

Исследование проблемы эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения в высшем учебном заведении состоит из двух этапов: констатирующего и формирующего эксперимента. Психолого-педагогический эксперимент для трех гомогенных возрастных групп с начальным и итоговым тестированием. Эксперимент направлен на проверку гипотезы о том, что формирование эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения в высшем учебном заведении обеспечивается при условии:

а) своевременного выявления психологических факторов, повышающих и понижающих уровень эмоциональной устойчивости;

б) применения специально разработанной, теоретически обоснованной и эмпирически эффективной тренинговой программы, направленной на непосредственное формирование эмоциональной устойчивости и опосредованное формирование эмоциональной устойчивости через развитие психологических факторов, повышающих эмоциональную устойчивость и блокирование факторов, понижающих ее уровень.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы:

− теоретические: анализ литературных источников по избранной проблеме, обобщение, систематизация научных данных;

− эмпирические: наблюдение, беседа, анкетирование, метод экспертных оценок, тестирование;

− статистические методы обработки данных, которые осуществлены с помощью компьютерной программы SPSS 13.0 for Windows; сравнительный, количественный и качественный анализ (использовались с целью получения достоверных данных относительно уровня развития эмоциональной устойчивости и гипотетически связанных с ней свойств личности, а также эффективности разработанной программы развития эмоциональной устойчивости у студентов-первокурсников).

В психодиагностический комплекс вошли методики, с помощью которых изучались:

а) степень выраженности компонентов эмоциональной устойчивости (модифицированная методика Т. Дембо − С. Рубинштейна «Размещение себя на шкале эмоциональной устойчивости»);

б) факторы эмоциональной устойчивости: уровень невротизации студентов (методика Л. И. Вассермана), уровень стрессо-

Таблица 1

Статистические данные по результатам методик, диагностирующих внутренние факторы эмоциональной устойчивости (N=297)

Название методики	Условные обозначения	Среднее арифмет.	Стандартное отклонение
Методика В. В. Бойко	ТРЭ	29,3	6,44
	ТРР	9,8	3,12
	ТРД	19,5	5,74
Методика Л. И. Вассермана	УН	26,5	7,64
Методика Т. Д. Дубовицкой и А. И. Крыловой	УАд	9,5	3,29
	УАг	11,1	3,24
Методика Т. Холмса и Р. Раге	СС	16,7	1,83

Примечание: обозначения ТРЭ − тип реагирования эйфорический; ТРР − тип реагирования рефракторный; ТРД − тип реагирования дисфорический; УН − уровень невротизации; УАд − уровень адаптированности к учебной деятельности; УАг − уровень адаптированности к учебной группе; СС − сопротивляемость стрессу.

устойчивости и социальной адаптации (методика Т. Холмса и Раге); тип эмоциональной реакции на действие стимулов окружающей среды (методика В. В. Бойко); адаптированность студентов в вузах (методика Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крыловой); широкий спектр свойств личности (16-факторный опросник Р. Кеттелла); показатели социальной адаптивности («Тест-опросник социальной адаптивности» О. П. Санниковой, О. В. Кузнецовой); трудности, которые переживают студенты в процессе адаптации к новой социальной среде («Анкета эмоциональной устойчивости»).

Всего в исследовании приняли участие 297 студентов-первокурсников в возрасте 17–20 лет.

Подбор диагностического инструментария для исследования осведомленности, степени выраженности и определения уровня эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения довольно сложный. На сегодняшний момент нет специальных универсальных методик, которые позволили бы комплексно решить поставленную задачу исследования. Сложность состоит в том, что комплексное изучение эмоциональной устойчивости должно быть одновременно направленно как на диагностику общего уровня эмоциональной устойчивости, так и на диагностику конкретного состояния личности, ее эмоционального потенциала.

Статистические данные по результатам используемых методик, диагностирующих некоторые внутренние факторы эмоциональной устойчивости, представлены в таблице 1.

Как видно из приведенной таблицы, в этой выборке по данным показателям также обнаруживается значительное превышение значений − относительно σ, что свидетельствует о существовании индивидуальных различий в характере изучаемых показателей.

В таблице 2 представлены результаты корреляционного анализа между изучаемыми показателями.

Анализ таблицы свидетельствует о том, что связи вышеназванных показателей носят неоднозначный характер. Определенную «последовательность» продемонстрировал

Таблица 2

Значимые коэффициенты корреляции между показателей свойств личности (N=297)

Показатели						
	УАд	**СС**	**ГПН**	**ОПА**	**ПК**	**КРК**
УН	-535**	-535**	-598**	-452**	-366*	-342*
СС			561**	643**		474**

показатель УН (уровень невротизации), который на 1 %-ном уровне значимости отрицательно связан с показателями УАд, СС, ГПН (готовность к преодолению неудач), ОПА (общий показатель адаптивности) и на уровне 5 % связан с показателями ПК (поведенческий компонент), КРК (контрольно-регулятивный компонент).

Учитывая психологическую природу указанных показателей, можно предположить, что высокая невротизация сказывается на проявлениях целого ряда свойств личности, в том числе и на компонентах эмоциональной устойчивости.

Показатель СС на 1 %-ном уровне положительно связан с показателями ОПА и КРК (контрольно-регулятивный компонент) и на 5 %-ном уровне − с показателями ГПН и КРК. В данном случае интересно отметить, что, в отличие от невротизации, стрессоустойчивость позитивно сказывается на проявлениях свойств личности, с которыми она связана. Это относится и к эмоциональной устойчивости.

Данные о типе эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды (методика В. В. Бойко) представлены в таблице 3.

Анализируя полученные результаты, можно отметить сравнительно высокие значения показателей по типам эйфорических реакций (ТРЭ) и низкие по дисфорическому типу (ТРД). Это свидетельствует о позитивном психическом состоянии и поступках испытуемых, направленных на стимулы окружающей среды, связанные с новыми социальными ролями и условиями, с которыми сталкивается молодой человек, попав в новую среду.

Таблица 3

Типы эмоционального реагирования студентов на воздействие стимулов окружающей среды (в %)

Показатели типов эмоционального реагирования		
ТРЭ	**ТРР**	**ТРД**
42,6	24,9	32,5

Одной из причин эйфорических настроений студентов-первокурсников, как показали беседы с ними, являются впечатления от новой среды. Многие молодые люди с радостью принимают изменение своего статуса. При поступлении студентов в высшее учебное заведение у многих из них появляется чувство «безграничной свободы». Молодой человек как бы предоставлен самому себе, у него появляется искушение праздно проводить время, не занимаясь учебой. В понимании многих студентов-первокурсников студенческая жизнь является «самой беззаботной на свете».

Для выявления уровня невротизации была использована методика Л. И. Вассермана, которая позволяет охарактеризовать эмоциональную сферу личности, определить выраженность коммуникативных особенностей, социальную значимость личности в новой социальной среде.

При обработке результатов подсчитывалось число положительных ответов, затем выводилось среднее число в сырых «баллах». Это давало возможность определить диапазон показателей уровня невротизации испытуемых: низкий (1–9 баллов), средний (10−19 баллов), высокий (от 20 баллов и выше). По

Подсчет показал, что средний уровень невротизации испытуемых составляет 26,5 балла, то есть находится в интервале между средними и высокими значениями.

В таблице 4 показано распределение студентов в зависимости от уровня невротизации.

Таблица 4

Уровень невротизации студентов (в %)

Показатели уровня невротизации		
ВУН	**СУН**	**НУН**
33,0	45,4	21,6

Примечание: обозначения ВУН – высокий уровень невротизации; СУН – средний уровень невротизации; НУН – низкий уровень невротизации.

Из таблицы видно, что большинство студентов имеют высокие и средние значения уровней невротизации. Относительно высокая невротизация студентов-первокурсников, как мы полагаем, не только характеризует их индивидуальные особенности, но, как показали результаты наблюдения и бесед с испытуемыми, свидетельствует о трудностях, связанных с процессом адаптации к условиям вуза.

Успешность адаптации включает в себя актуализацию резервных возможностей обучающихся и их готовность к преодолению возникающих трудностей. Можно предположить, что попав в новую социальную среду, и пытаясь вписаться в новое социальное окружение, студенты испытывают определенный психологический дискомфорт. Появляются трудности в адаптации к новому образу и стилю жизни, месту жительства, изменяется стиль деятельности, переоцениваются привычные жизненные ценности, появляются новые установки и т. п.

Поступление в высшее учебное заведение и обучение в нем предполагает также появление новой культурно-образовательной среды, которая является эмоциональным стрессором в процессе адаптации студентов на начальном этапе обучения. Все это может приводить к повышению уровня невротизации.

В психологической адаптации студентов принято различать три вида: адаптацию к учебной деятельности; адаптацию к учебной группе; адаптацию к будущей профессии. В своем исследовании мы будем рассматривать два вида адаптации: адаптацию к учебной группе и к учебной деятельности. Адаптация к учебной группе и учебной деятельности должна произойти как можно раньше, т. к. если это не случится, могут возникнуть трудности в обучении и развитии познавательных и личностных ресурсов студентов, что может повлечь за собой их отчуждение от образовательной среды, либо даже уход из высшего учебного заведения.

Исследование адаптированности студентов в вузе по методике Т. Д. Дубовицкой – А. В. Крыловой было проведено в середине первого семестра (до зимней сессии).

При обработке результатов были выбраны следующие диапазоны показателей уровня адаптированности: низкий (1-5 баллов), средний (6-10 баллов), высокий (11-16 баллов).

Таблица 5

Адаптированность студентов в вузе (в %)

Показатели					
ВУАд	**ВУАг**	**СУАд**	**СУАг**	**НУАд**	**НУАг**
31, 6	14,3	57,3	68,0	10,7	15,0

Примечание: ВУАд – высокий уровень адаптированности к учебной деятельности; ВУАг – высокий уровень адаптированности к учебной группе; СУАд – средний уровень адаптированности к учебной деятельности; СУАг – средний уровень адаптированности к учебной группе; НУАд низкий уровень адаптированности к учебной деятельности; НУАг – низкий уровень адаптированности к учебной группе.

В таблице 5 показано распределение данных по названным диапазонам. Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство студентов-первокурсников находятся на среднем уровне адаптированности как к учебной группе (СУАг), так и к учебной деятельности (СУАд). Вместе с тем существует

и контингент студентов с низким уровнем адаптированности (НУАг), (НУАд) (соответственно – 10,7 % и 15,0 %), что свидетельствует о необходимости более внимательного отношения к ним со стороны профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений.

Примечание: ВУАд − высокий уровень адаптированности к учебной деятельности; ВУАг − высокий уровень адаптированности к учебной группе; СУАд − средний уровень адаптированности к учебной деятельности; СУАг − средний уровень адаптированности к учебной группе; НУАд низкий уровень адаптированности к учебной деятельности; НУАг − низкий уровень адаптированности к учебной группе.

Низкий уровень адаптированности студентов (НУАд, НУАг), наблюдаемый на начальном этапе обучения, как правило, сохраняется на протяжении всей учебы и является фактором, снижающим эффективность обучения. В связи с этим весьма актуальной представляется работа с данной категорией студентов, направленная на повышение их адаптированности.

Для изучения уровня стрессоустойчивости и социальной адаптации студентов-первокурсников была использована методика Т. Холмса и Р. Раге, которая позволяет определить степень сопротивляемости стрессу. Испытуемым предлагалось вспомнить все события, случившиеся в течение последнего года и выбрать соответствующее жизненному событию число баллов в зависимости от степени его стрессогенности.

При обработке результатов было подсчитано число баллов по всем событиям, затем полученные данные заносились в таблицу, после чего определялась степень стрессоустойчивости и социальной адаптации. Диапазон показателей стрессовых характеристик варьирует в пределах: высокая сопротивляемость стрессу (150−199), средняя (200−299), низкая (300 и более). Проанализировав полученные данные, мы получили результаты, представленные в таблице 6.

Таблица 6

Степень стрессоустойчивости и социальной адаптации (в %)

Показатели		
НСС	**ССС**	**ВСС**
32,6	27,0	40.3

Примечание: ННС − низкая сопротивляемость стрессу; ССС − средняя сопротивляемость стрессу, ВСС − высокая сопротивляемость стрессу.

Анализ полученных результатов показывает, что у студентов на начальном этапе обучения приобладает высокая сопротивляемость стрессу (ВСС). Однако, в тоже время процент студентов с низкой сопротивляемостью (НСС) довольно значителен, что свидетельствует о необходимости проведения с ними специальной психокоррекционной программы, предполагающей развитие данного свойства личности, на начальном этапе обучения в высшей школе.

АННОТАЦИЯ

Эмоциональная устойчивость связана с рядом личностых характеристик и внешних условий, с которыми сталкиваются студенты на начальном этапе обучения в высшем учебном заведении. Выявление этих характеристик возможно при использовании специально подобранного диагностического инструментария, позволяющего выявить особенности эмоциональной сферы студентов-первокурсников и причины возникающих трудностей, связанных с эмоциональной неустойчивостью.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, психическое и самотическое здоровье, констатирующий эксперимент, диагностический инструментарий, методики.

SUMMARY

Emotional stability is associated with a number of personal characteristics and external conditions faced by students at the initial stage of learning in higher educational establishment. Identification of these characteristics is possible by using specially selected diagnostic tools,

allowing to identify the features of the emotional sphere of first-year students and the causes of the difficulties encountered related to emotional instability.

Key words: emotional stability, psychical and somatic health, ascertaining experiment, diagnostic tool, methods.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буслаева М. Ю. Психолого-педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа: дис. … канд. психол. наук. − Челябинск, 2009.

2. Гаврилова Т. П. Психологическое знание в арсенале средств практического психолога // Психологическая наука и образование. − 1998. − № 2. − С. 33−38.

3. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Кандыбович С. Л. Психология высшей школы. − Минск: Харвест, 2006. − 416 с.

4. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособ. для студ. вузов. − М.: Академический проект, 2003. − 336 с.

5. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособ. − М.: Логос, 2004. −384 с.

6. Изард К. Э. Психология эмоций. − СПб.: Питер, 1999. − 464 с.

7. Изюмова С. А. О физиологической природе связей между эмоциональной устойчивостью и свойствами нервной системы // Вопросы психологии. − 1978. − № 5. − С. 128−133.

8. Максименко С. Д. Пропагування психогігієнічного виховання і здорового способу життя серед молоді // Практична психологія та соціальна робота. − 2007. − № 9. − С. 60−64.

9. Медведева В. Е. Психологические условия формирования эмоциональной устойчивости студентов-психологов в вузе: автореф. дис. … канд. пед. наук. − Орёл, 2011.

10. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. − Самара: Бахрах-М, 2001. – 672 с.

11. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. − М.: Прогресс, 1979. − 75 с.

12. Санникова О. П., Кузнецова О. В. Адаптивность личности: монография. − Одесса: Н. П. Черкасов, 2009.

13. Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. Assessing Coping Strategies: a Theoretically Based Approach // Journo Personality and Social Psychology. − 1989. − vol. 56. − pp. 267−283.

А. В. Старовойтов

УДК 159.98:7.05

СИСТЕМНО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ АРТ-ТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИИ ПОСЛЕДСТВИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРАВМ

Динамика и глубокие перестройки социальной среды, в которой протекает жизнь современного человека, не оставляют шансов на спокойное и размеренное существование. Речь идет о фоновом состоянии травмы, пережитой или возможной с высокой степенью вероятности вследствие кризисных процессов в обществе, экономике и культуре. Впрочем, так было всегда. Но технологическая сторона прикладной психологии и психотерапии за последние десятилетия сделала существенные шаги вперед в направлении более точной оценки психологических последствий травматического опыта и возможностей его терапевтической коррекции. Предмет настоящей статьи составляет природа и динамика психологической травмы (ПТ) и возможности трансформации ее послед-

ствий методами системно-аналитической арт-терапии.

Прежде чем мы приступим к непосредственному рассмотрению темы, следует отметить несколько ключевых моментов. Травма представляет собой неоднозначный феномен. Она способна разрушить все привычные основания жизни, все то, что человек считал стабильным, привычным, предсказуем. В какой-то момент в силу случайных или закономерных обстоятельств привычный мир рушится с непрогнозируемыми последствиями; прежние способы организации жизни оказываются неэффективными; рефлексируемые концепции себя становятся неактуальными. Человек сталкивается с вопросами своего дальнейшего существования: в каком социальном и персональном статусе ему быть? Нередко травматические обстоятельства, проводя через глубокий внутренний или социальный кризис, открывают новые горизонты жизни. В свое время К. Уилбер (1981) сказал, что человек, который начинает ощущать страдание жизни, начинает вместе с тем и пробуждаться к более глубоким, истинным реалиям, поскольку страдание «разбивает вдребезги» благодушие наших «нормальных» вымыслов насчет реальности, заставляя становиться в определенном смысле более живым, обращаться к тем путям познания себя и мира, которых мы доселе избегали. Смысл этих слов в том, что жизнь человека строится на страдании и задача каждого – найти в ней основания для приобретения смысла. Финскому психоаналитику В. Тэхкэ (2012) принадлежит идея о том, что в динамике психических процессов в ходе исцеления психики от внутренней боли, психические объекты, которые были катектированы тревогой, должны быть впоследствии катектированы смыслом. Значит, смысл выступает фактором, который облегчает страдание и снижает напряжение. Задача терапии в этом контексте – обеспечение положительного семиозиса как способа восстановления знаково-смысловой структуры личности, перенесшей кризис разрушения прежних концептов реальности и себя, в том числе базовой системы ценностей [7]. Положительный семиозис (семиотическая реконструкция субъекта) – это тот процесс, который наступает вслед за состоянием, которое К. Конрад обозначал понятием семиотический апокалипсис [13, с. 204–205].

Цель статьи – в развернутом виде описать теоретические модели психологической травмы в различных подходах: с точки зрения психоанализа, экзистенциальной и когнитивной психологии. А также предложить стратегию коррекции посттравматических состояний при помощи методов системно-аналитической арт-терапии (СААТ).

Следует помнить, что травма, не смотря на то, что об этом принято писать именно так, не является чем-то из ряда вон выходящим. Фактически вся психоаналитическая модель человека была выстроена на идее травмы, и психоаналитическая антропология, описывая человека как существо вожделеющее, говорит о том, что травма – это то, что запускает формирование самосознания личности. Е. Улыбина (2003) отмечает, что «репрессия усложняет структуру психики, открывая возможность почти безграничного развития» [9, с. 7]. Репрессия как система случайных или регламентированных запретов, в зависимости от их интенсивности, и составляет природу того, что принято обозначать понятием первичная травма. Тогда становится интуитивно очевидна идея, высказанная американским аналитиком Дж. Холисом (2014) о том, что нам может показаться, что цель жизни человека заключается в том, чтобы «уйти» от неприятностей и найти свое счастье; но, возможно, «целью жизни является не поиск счастья, а поиск смысла» [12, с. 10].

Далее мы рассмотрим ключевые представления о природе и динамике ПТ так, как они сформулированы в рамках психоаналитического, экзистенциального и когнитивного подходов.

Понятие ПТ впервые возникло в психоаналитических исследованиях З. Фрейда (Лекции по введению в психоанализ, 1917).

В психоанализе существует несколько дополняющих друг друга определений ПТ.

Психологическая травма − это дезинтеграция или срыв [защитных механизмов], возникающий в том случае, когда человек внезапно подвергается воздействию внешних или внутренних стимулов, слишком сильных, чтобы справиться с ними или ассимилировать обычным способом [5]. Травматическая реакция обусловлена явной угрозой для функций Эго вследствие ослабления защитных барьеров. Эго утрачивает способность быть адекватным «посредником» между внутренним и внешним миром, ослабевает и становится беззащитным. Угроза Эго-функциям приводит к целому спектру компенсаторных процессов, начиная от состояния беспомощности, общей апатии и ухода в себя, и вплоть до реакций эмоциональной бури, сопровождающихся дезорганизацией поведения. Формируется так называемое травматическое состояние, которое может быть преодолено за счет внутренних ресурсов, внешних (терапевтических) усилий, либо перейти в состояние затяжного травматического невроза.

Психологическая травма − событие в жизни личности, вызывающее сильную, часто неадекватную, реакцию и дезадаптирующие переживания [3]. В терминах психодинамической экономики это − приток возбуждений, превышающий психическую выносливость субъекта, способность его психики справляться с этими возбуждениями и когнитивно «обрабатывать» их.

З. Фрейд высказал предположение о том, что в основе ПТ лежит аффективный способ реагирования на жизненные обстоятельства (испуг, тревога, страх, чувство стыда, чувство вины, физическая боль). Имеет значение и несоответствие между силой травматического стимула и устойчивостью защитного барьера. Устойчивость последнего и способность противостоять регрессу личности к более примитивным формам реагирования на стресс, зависит от ряда конституциональных факторов: насколько пластичной является структура характера и насколько продуктивно субъект может включать более зрелые Эго-защитные механизмы в свое сознательное функционирование [1].

Травматический невроз − это специфическая невротическая реакция, возникающая в результате действия угрожающих факторов, реальной физической либо психической травмы (то есть внезапного и сильного стресса) [5]. Симптоматика травматического невроза включает периодическое воспроизведение травматической ситуации, замедление ответных реакций на различные стимулы, ограничение контактов с внешним миром, а также целый ряд дисфорических расстройств и когнитивных нарушений. В качестве ведущих симптомов ПТ О. Фенихель (2004) перечисляет следующие: блокирование и нарушение функций Эго; приступы неконтролируемых эмоций (тревоги и гнева); нарушения сна (бессонница, типичные сновидения) и навязчивые фантазии с мысленной реконструкцией травматического события; психоневротические симптомы [10, с. 160].

Трактовка ПТ в экзистенциальной психологии и психотерапии включает в себя иные акценты, которые, впрочем, не противоречат психоаналитическим взглядам, а скорее дополняют их.

Центральным компонентом экзистенциальной метатеории выступает проблема существования и обретения смысла жизни. Экзистенциальное самоопределение человека дает ему ориентиры, противостоящие чувству бессмысленности и абсурдности жизни. ПТ – это то, что нарушает смысловую определенность жизни человека или обостряет ощущение отсутствия смысла и ценности собственного существования.

Е. С. Мазур (2005) отмечает, что психологическая травма − это трагическое переживание, которое затрагивает глубокие слои человеческой души и личности. Травма воздействует на человека в целом, на всех уровнях его существования и влияет на смысловую сферу личности.

В работах В. Франкла (1990, 2007) травма рассматривается как результат утраты человеком жизненно важных смыслов и ценностей. Он отмечал, что поиск человеком

смысла является первичной движущей силой жизни. Смысл всегда уникален и специфичен, потому что он должен и может быть реализован именно этим человеком и никем другим.

ПТ неожиданна и воспринимается как бессмысленная. Она не указывает на причины и не соответствует понятной человеку логике развития событий. С ситуацией травмы личность сталкивается как с некоей непредвиденной и шокирующей данностью, источник и побудительные факторы которой остаются за гранью понимания. Человек ищет причины и ощущает собственную вину за произошедшее, однако в чем именно он виноват, понять оказывается невозможно. Состояние травмирующей бессмысленности происходящего для человека является невыносимым. Итогом травматизации с утратой смысложизненных ориентиров выступает состояние экзистенциального вакуума, препятствующего реализации человеком целей и мотивов жизни. Разрушение базовых представлений о смысле жизни вследствие переживания травматического опыта следует обозначить как экзистенциальную травму.

Процессуальная схема травматизации и ее последствий представлена на рис.1.

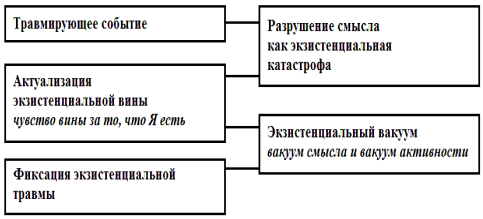


Рис. 1. Процессуальная схема травматизации личности (экзистенциально ориентированная модель)

И. Ялом (2005) рассматривает содержание травмы с точки зрения экзистенциальных данностей жизни человека. В качестве таких данностей он говорит о смерти, свободе, изоляции, бессмысленности, которые представляют собой базовые условия существования. В травматической ситуации связанные с этими данностями вопросы выступают не абстрактно, не как метафоры, а являются абсолютно реальными объектами переживаний и опыта. Человек сталкивается непосредственно с бессмысленностью собственной жизни (а не чьей-то), со смертью (близких или других людей, но в непосредственном опыте, а не с экрана телевизора), с болью, с ужасом… Возникает острое ощущение ограничения своей свободы, одиночества и собственной ничтожности, неспособности открыться и довериться другому человеку. Этому препятствует чувство того, что опыт личных переживаний будет недоступен понимаю тех, кто не испытал подобного.

Источники ПТ можно дифференцировать следующим образом: острые, циклические, прогредиентные, фоновые (хронические). Лица, имеющие опыт боевых действий или пережившие катастрофы, как правило, с тотальной степенью вероятности испытали на себе воздействие остро травмирующих факторов. К. Скалл (1989) в подобном опыте выделяет шесть доминирующих экзистенциальных тем: чувство вины, ощущение покинутости / предательства, чувство утраты, переживание одиночества, потеря смысла, страх смерти. Именно эти темы задают контекст и выявляют причины симптоматики посттравматических стрессовых состояний.

Когнитивный подход подчеркивает важность процессов научения, адаптации и когнитивного оценивания в ходе формирования и реализации жизненных стратегий. Переживание травматического опыта приводит к тому, что устоявшиеся модели концептуализации себя и привычные способы реагирования оказываются неэффективными или подвергаются разрушению под влиянием внешних стрессовых факторов. Личность сталкивается с ситуацией разрушения привычных стилей оценивания себя и обстоятельств жизни.

Когнитивная модель ПТ строится на представлении о том, что в основе нашего существования лежит идея ментально сконструированной имплицитной «концепции реальности» [15]. Такая концепция включает

два основных блока: а) представления о собственном Я; б) представления об окружающем мире. Эти две составляющие не изолированы друг от друга и проявляются в сложной системе отношений между когнитивным концептом «Я» и когнитивным концептом «Мир». В ситуации переживания экстремального стресса, формирующего посттравматические реакции, очевидно, что эти два концепта выступают основными мишенями травматизации.

Динамика ПТ влечет за собой процесс разрушения или патологической трансформации концепта «Я – Мир» и факторов, составляющих его содержание (личностные смыслы, когнитивные схемы, аффективные комплексы, потребности, установки и ценности).

С. Эпштейн (1990) выделяет четыре базовые концепции, составляющие персональную нормативную теорию реальности: о доброжелательности окружающего мира; о его справедливости; о том, что окружающим людям можно доверять; о собственной значимости.

Очевидно, что эти концепции не всегда выдерживают «проверку реальностью». Разрушение нормативной теории реальности ставит под угрозу привычные способы описания (когнитивного моделирования) мира и себя в контексте системы отношений с миром и другими людьми, что и выступает источником ПТ.

Системно-аналитическая арт-терапия в работе с последствиями психологических травм. Арт-терапия в настоящее время является одним из активно развивающихся методов практической психологии и психотерапии. В данной сфере постоянно наблюдаются поиски новых форм и моделей, позволяющих достигать значительные психотерапевтические эффекты. Не случайно и то, что данное направление востребовано в работе с различными последствиями ПТ [2].

Среди факторов, вызывающих фиксацию травмы и мешающих ее завершению на психологическом уровне, можно выделить следующие: во-первых, утрата надежды и веры: человек перестает сопротивляться, сдается на волю обстоятельств и перестает верить, что эти обстоятельства изменятся; во-вторых, отсутствие вербализации травматического опыта, т. е. проговаривания содержания травмы и своего состояния; и, в-третьих, блокирование процесса символизации (символического конституирования) травматического опыта. С учетом этого можно наметить следующие стратегии терапевтической помощи: а) поддержание надежды и веры в будущее; б) поддержание речи; в) актуализация потребности в символическом самовыражении.

В случае травмирующего события первая помощь будет состоять в значимом присутствии рядом с пострадавшим человеком и в побуждении проговаривания, в вынесении наружу того психического материала, который связан или ассоциируется с травмой. Вербализация травматического опыта снижает интенсивность внутреннего напряжения и обеспечивает возможность выразить свое страдание (отгоревать). Речевая коммуникация предоставляет канал символического отыгрывания травматического опыта.

Оптимальным сопровождением речи выступают различные художественные средства: рисование, лепка, психологическая драматизация – все, что способствует самовыражению личности [6]. При этом акцент следует делать на чувства и аффекты, что позволяет избежать фактического пересказа травмирующего события, поскольку это может привести к ретравматизации. Можно наблюдать, как постепенно рассказ клиента приобретает все более стереотипный, абстрагированный характер, снижается интенсивность аффектации. Это можно рассматривать как признак внутренней интеграции травматического опыта в психическую реальность: событие вплетается в ткань жизни клиента и перестает быть тем моментом биографии, который центрирует на себе воспоминания и восприятие клиента.

Методы САТ следует рассматривать как одни из наиболее эффективных и адекватных при работе с их пролонгированными травматическими эффектами. В основе дан-

ного подхода лежат следующие составляющие:

1. Системность: психологическая динамика художественного образа и процессы символизации обладают системными закономерностями;

2. Аналитичность: художественный образ, заключающий в себе символический контекст, включает в свою структуру код, определяющий характер функционирования символического конструкта в психике; закодированное в структуре образа метапослание может быть понято в ходе аналитического исследования;

3. Полимодальность: процессы символизации затрагивают различные модальности человека: речь (метафора), поведение (ритуал), художественную экспрессию (символ), воображение (образ);

4. Транслируемость метатекста: закодированное в структуре образа послание (т. е. своего рода текст как семиотическая конструкция) может быть символизировано через разные модальности и посредством различных художественных средств и методов, иными словами, одно и тоже символическое содержание может быть проявлено в различных формах и различными способами.

В качестве механизмов САТ следует указать катарсис, сублимацию, амплификацию, психологическое гомеостазирование, эмоциональную децентрацию, психологическое реконструирование личности, психологическую регрессию. Эти понятия в качестве механизмов влияния на состояние и психический статус личности известны науке примерно с позднего средневековья, а некоторые − со времен античности, что подтверждает целесообразность их использования в целях психотерапевтической трансформации человека.

Психологические аспекты творческой активности и характер включения личности в творческий процесс составляют то основание, которое объясняет значение творческого процесса для терапии различного рода внутриличностных дисгармоний и дисфункций.

ПТ представляет собой остаточные явления аффективных переживаний личности, вызванных внешними факторами, порождающими психический дискомфорт и оказывающими патологическое воздействие на личность и ее дальнейшее развитие. Это всегда ситуация внутреннего надлома и психологического «повреждения».

В САТ при работе с последствиями ПТ мы наблюдаем широкий спектр символических образов, иллюстрирующих характер травмы, ее содержание и психологическую динамику. Как правило, речь идет об образах, связанных с соматическим ощущением «пронзенности», уязвимости или «внедрения» в тело дискомфортных ощущений, проявляющихся в виде включенных в структуру телесности психических объектов (образов) и обобщенных в виде соматических метафор. Это своего рода проекции в тело травматического опыта, фиксирующегося впоследствии в виде соматических ощущений, носящих болезненный характер. В художественном процессе их можно символизировать в виде отчуждаемых образов внутреннего дискомфорта.

Во внутренней динамике травмы можно выделить несколько важных моментов.

1. Место проникновения травматического воздействия во внутреннюю психосоматическую среду, место «разрыва» целостности телесного Я, т. е. разрыва того, что обозначили как «психологическая оболочка личности».

2. Место или область «оседания» и «накопления» посттравматических ощущений и переживаний.

3. Характер и качество телесных ощущений, ассоциирующихся с травмой.

4. Соматизированные метафоры, в которых описывается содержание травматических ощущений.

5. Художественные образы, в которых содержание травмы может быть выражено в арт-терапевтическом процессе.

6. Характер и динамика трансформации образов и метафор в ходе терапии.

7. Особенности динамики внутренних ощущений, сопровождающих процесс исцеления травмы в ходе трансформации образа.

Алгоритм работы с переживанием последствий ПТ включает в себя три аспекта: телесную динамику − актуализацию дыхательной и мышечной активности с целью обеспечения кислородного насыщения мозга и снижения выраженности мышечного тонуса; внутренний образ − визуализацию и проработку представлений на уровне телесных метафор и визуальных образов; художественную экспрессию − знаково-символические манифестации внутреннего образа, посттравматических ощущений, сопутствующих или производных состояний, переживаний, поведенческих и когнитивных дисфункций.

Этапы работы:

I. Идентификация травмы и ее манифестаций (страхи, тревожные состояния, поведенческие расстройства, соматические реакции):

− через художественный образ: рисунок, пластические материалы, художественные и авторские фотографии, маску, драматизацию, коллаж, «найденные» и природные предметы и пр.;

− через нарративное описание эмоций, чувств, мыслей, желаний и через сюжетное метафорическое описание (сказка, личный миф);

− через «обнаружение» в теле следов присутствия травмы в виде психосоматического симптома, неприятных ощущений и дискомфортных локализаций, соматизированных образов.

II. Детализация образа (описания) и его дифференциация: из чего состоит и на что похож? что включает в себя? какую функцию выполняет? для чего нужен? что выражает? о чем сообщает? что скрывает? какую потребность блокирует?

III. Установление вторичной связи между образами (описаниями) и телесными ощущениями − формирование «соматического якоря»: где «звучит» в теле? как и через какое место отчуждаемый, дискомфортный образ проник в тело? на что похож (на какой предмет) по ощущениям? какое ощущение пробуждает в теле?; к каким действиям по буждает?; что хотелось бы с этим образом сделать?

IV. Трансформация – изменение внутренних характеристик и субъективного значения травматического образа, и «встраивание» его смысла и содержаний в личную историю. Аспекты трансформации представлены в таблице 1.

V. Создание итогового ресурсного образа − формирование образа, который будет нести для личности исцеляющий смысл и ресурсный потенциал. Формирование образа осуществляется через художественные средства, через психодраматическое моделирование (трансформация дисфункциональной модели в ресурсную и здоровую) или через «распускание» и «обнуление» соматизированных образов, в которых сконденсировалось психосоматическое содержание травмы и формирование на их месте санирующих и успокаивающих образов.

В ходе реализации данного алгоритма на различных этапах работы используются следующие техники:

1. Художественные техники. Включают в себя темы «Образ внутреннего ресурса»; «Образ защищенного пространства»; «Пластический образ травмы»; «Автопортрет»; «Пластический автопортрет»; «Восковые фигуры»; «Дом эмоций»; «Внутреннее пространство тела»; «Лабиринт»; «Дерево»; «Психологические границы»; «Образ страха»; «Образ травмы»; «Образ покоя»; «Образ исцеления». В практике используется работа с пластилином, фотографией, коллажем, ассамбляжем, «найденными» и природными объектами, рисунком, движением.

2. Визуализации: «Встреча с Тенью» (рефлексия ресурсного и интеграция потенциала теневых фигур бессознательного и интеграция персонифицированных страхов и тревог); «Встреча со страхом / внутренней болью / утратой» (последовательная десенсибилизация и травмаэкспозиция).

3. Системное моделирование. Реализуется на основе повествовательных метафор, соматизированных метафор (соматодрама), художественных образов, «инвентаризационных списков» эмоций, социальных ролей (психодрама), идентификации членов семейной

Таблица 1

Стратегии трансформации травматических образов в САТ

Через работу с соматизированными метафорами	**Через работу с художественными образами**	**Через психодраматическое моделирование**	
Индукция трансового состояния и формирование метафорических конструктов, описывающих, на основе рефлексии ощущений, содержание и динамику травматических телесных переживаний	Использование различных художественных средств и техник, в индивидуальном, семейном и групповом формате; психологический анализ конфликтных и скрытых содержаний художественного образа, ассоциированного с травматическим опытом	Индивидуальная практика – с использованием символических якорей или в воображении	Групповая практика – с использованием замещающих фигур
ЗАДАЧА			
> «опустошение», «обнуление»негативного соматического образа > «рубцевание раны» и места проникновения содержания травмы во внутреннюю телесную структуру	> экстернализация в форме образа психологического содержания травматического опыта, переживаний и состояний > трансформация образа из морбидного в ресурсный	> достижение чувства внутреннего покоя у протагониста > чувство уместности и удовлетворенности у замещающих фигур	
Общая задача – поиск аналогий и соответствий травматическому опыту в указанных направления работы с последующей их трансформацией			
ЦЕЛЬ РАБОТЫ			
Равномерное распределение комфортных ощущений в теле, эмоциональное успокоение, спокойное течение мыслей, расслабление тела	Снижение интенсивности эмоциональных зарядов, снижение психосоматического напряжения, повышение осознанности в динамике и содержаниях травматического опыта, выраженного в художественных образах	Гармоничное сбалансированное распределение замещающих фигур и ощущение гармонии в новой структурной модели	

системы − с предварительным дифференцированием образа / метафоры / фигур и выделением ключевых объектов. Моделируются травмы, страхи, тревожные состояния, чувство вины, горе, утраты, чувство одиночества, обиды, статус, роли, нынешние и будущие перспективы, мотивы, отношения (близкие, друзья, социальная группа).

Представленный здесь алгоритм позволяет целенаправленно и системно проработать элементы и содержания травматического образа, основываясь на методологию САТ.

И. Ялом отмечает, что в жизни нет смысла, если мы его не конструируем сами, при этом, конструирование смысла − основная задача человека. А. Камю говорит о том, что смысл − единственный способ преодолеть абсурдность жизни, когда ее ценность приближается к нулю. Актуализация всех этих контекстов связана с тем, что мир, к которому мы стараемся привыкнуть, не гарантирует пред-

сказуемости. Иллюзия постоянства и стабильности неминуемо рушится. Не будет преувеличением то, что фоном современной жизни выступают военные конфликты, террористические акции, социально-экономические кризисы, техногенные и природные катастрофы в различных регионах планеты. Даже если нас это не касается непосредственно, мы соприкасаемся с этой темой косвенно через средства массовой информации. И даже такое соприкосновение не лишено травматического потенциала, поскольку повышает фоновый уровень напряжения и тревоги.

Социальная динамика в контексте военных конфликтов, социально-политических и экономических кризисов перенасыщена идиологемами, которые лишают нас четкости в понимании происходящего. Мы ограничены в наших представлениях о том, что есть правда, а что есть ложь. Мы можем быть честны лишь перед самими собой. Если внутри нет опор, мы склонны опираться на те «костыли», которые нам кто-то предоставит извне, и у нас нет критерия оценки качества этих «костылей» − насколько они хороши, крепки, правдивы… Внутренняя пустота, вакуум смысла и разрушение базовых ценностей выступают основой, на которой пускают корни ложные по своей природе идеологические установки и принципы.

Современная психотерапия как социальная практика, активно влияющая на культурный контекст, способна оказывать непосредственное влияние как на социальный и психический статус отдельного человека, так и на психологический фон больших групп людей и сообществ. Она выступает средством формирования и укрепления ценностных ориентаций личности. Активное использование методов арт-терапии в индивидуальной и групповой работе − явное тому свидетельство. Системно-аналитическая арт-терапия как вид терапии искусствами ориентирована на поиск и укрепление внутренних идеалов красоты и здоровья, способствуя посредством этого определению смысла и ценности собственной жизни. Смысл, внутренняя подлинность и гармония, переживаемые одним человеком, могут стать источниками смысла и ценностей для многих.

АННОТАЦИЯ

Психологическая травма определяет одну из наиболее актуальных тем современной прикладной психологии и психотерапии. Предмет настоящей статьи − системно-аналитическая арт-терапия как форма терапии искусствами, и возможности ее применения в работе с последствиями психологических травм. Рассматриваются трактовки природы психологической травмы, описывается патологическая динамика и дается алгоритм коррекции ее последствий.

Ключевые слова: психологическая травма, экзистенциальная травма, травматический невроз, системно-аналитическая арт-терапия.

SUMMARY

Psychological trauma specifies one of the most topical issues of contemporary applied psychology and psychotherapy. The subject of this article is a system-analytical art-therapy and the possibility of its use in dealing with the effects of trauma. We consider the interpretation of the nature of the trauma, described pathological dynamics and correction algorithm is given its consequences.

Key words: psychological trauma, existential trauma, traumatic neurosis, system-analytical art-therapy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джонсон С. Психотерапия характера. − М.: Центр психологической культуры, 2001. – 356 с.

2. Копытин А. И. Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса. − М.: Когито-Центр, 2014. – 203 с.

3. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу. − М.: Высшая школа, 1996. − 623 с.

4. Мазур Е. С. Трансформация смысла в терапии психологической травмы / Проблема смысла в науках о человеке. − М.: Смысл, 2005. − С. 227–231.

5. Психоаналитические термины и понятия: словарь / под ред. Б. Э. Мура, Б. Д. Фаи-

на. − М.: Независимая фирма «Класс», 2000. − 304 с.

6. Решетников М. М. Психическая травма. − СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 2006. − 322 с.

7. Самохвалов В. П. Заметки о терапии. К вопросу об этиологии, патогенезе, клинике, терапии и профилактике Semioza simplicissima / Таврический журнал психиатрии. − 2001. − Т. 5. − № 2. – С. 5–9

8. Тэхкэ В. Психика и ее лечение. Психоаналитический подход. − М.: Канон+, 2012. – 464 с.

9. Улыбина Е. Страх и смерть желания. − М.: Форум-А, 2003. – 320 с.

10. Фенихель О. Психоаналитическая теория неврозов. − М.: Академический проект, 2004. – 848 с.

11. Франкл В. Человек в поисках смысла. − М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

12. Холлис Дж. Душевные омуты. − М.: Когито-Центр, 2014. – 192 с.

13. Шарфеттер Х. Шизофренические личности. − М.: Форум, 2011. – 304 с.

14. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. − М.: Независимая фирма «Класс», 2005. – 576 с.

15. Epstein S. Cognitive-experiential Self-theory / Handbook of personality theory and research: Theory and Research. − NY: Guilford Publications, 1990. − P. 165–192

16. Scull C. S. Existential themes in interviews with Vietnam veterans: doctoral dissertation. − Menlo Park, CA: Institute of Transpersonal Psychology, 1989.

17. Wilber K. No Boundary. Eastern and Western Approaches to Personal Growth Boulder. − London: Shambala, 1981. – 160 p.

О. А. Рудакова

УДК 159.98:159.922.6 – 053.5

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА НЕГАТИВНЫХ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПЕРИОД ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА

На протяжении столетий проблема развития личности была и остается одной из самых актуальных проблем как науки, так и практики. Особое место в психологических исследованиях, связанных с проблемой личности, занимают работы, в которых изучается динамика развития личности, исследуются особенности личностного развития на разных возрастных этапах, в том числе и в периоды возрастных кризисов.

Психологические исследования в области развития личности младшего школьника позволяют говорить о том, что в основе многих проблем, возникающих в данном возрасте, лежит психологическая причина, связанная с проблемами в личностном развитии ребенка, опосредованная возрастным кризисом. Помимо этого, нивелирование негативных факторов, устранение причин, негативно влияющих на развитие личности младшего школьника, также непосредственно оказывается связано с устранением трудностей (коррекцией) личностного развития ребенка. Это означает, что психологическая помощь детям в период возрастного кризиса предполагает разработку и использование программы психологического сопровождения (психодиагностика и психокоррекция), направленной на оказание психологической помощи и устранение проблем личностного развития.

Младший школьный возраст сопровождается значимыми трансформациями личностной идентичности и осознанием своего но-

вого социального статуса, становлением самостоятельности, существенными изменениями в когнитивной сфере и самооценке ребенка, изменением взаимоотношений в системах ребенок − взрослый, ребенок − ребенок и ребенок – внутреннее Я [8; 9]. Эти процессы можно считать последствиями формирования произвольности умственной деятельности и активного развития мотивационной сферы.

В зарубежной психологии представления о кризисных явлениях личности достаточно разнообразны. Так, например, Ж. Пиаже и Л. Колберг рассматривали возрастные кризисы как смену некоторой структуры или организованности человека, приводящие к некоему психологическому переходу. Я. Боом говорит о психологическом механизме возникновения нового в жизни человека. Э. Эриксон и Д. Левинсон рассматривали «кризис (конфликт)» как характеристику некоторого отрезка онтогенетического развития.

Понятие «возрастной кризис» сформировалось в возрастной психологии, где слово «кризис» подчеркивает момент нарушения равновесия, появления новых потребностей и перестройки мотивационной сферы личности. Но так как в данной фазе развития подобное состояние статистически нормально, то и кризисы эти называются «нормативными».

Возрастные периодизации психического развития классической возрастной психологии отражают структуру жизненного пути среднестатистического человека, но с использованием библиографического метода получения эмпирических данных, т. е. обращения к биографии индивидуальной личности; периодизация учитывает и те события, которые стали поворотными пунктами в развитии личности и ее жизненного пути, что предполагает внутреннюю систему отсчета. В связи с этим, анализируя результаты многочисленных исследований американских ученых, И. С. Кон делает важный методологический вывод: «жизненный путь отдельной личности или биография индивида не сводится к универсальным закономерностям онтогенеза, этот путь обусловлен сложной совокупностью социально-исторических условий, от которых зависят стоящие перед личностью на каждом этапе ее развития конкретные задачи и те средства, которыми она располагает для их решения» [2].

Подобные выводы получены в рамках социальной психологии по результатам исследований процессов каузальной атрибуции Г. Келли, Ф. Хайдером и Л. Россом, в рамках которых были выделены и зафиксированы фундаментальные ошибки профессиональных психологов, которые склонны переоценивать роль диспозиционных (личностных) факторов регуляции поведения и недооценивать влияние ситуационных факторов. Наличие кризисных явлений в жизни человека часто бывает вызвано изменением социальной ситуации развития личности, что приводит к смене ролей, к изменению круга лиц, включенных во взаимодействие с ним, спектра решаемых им проблем и возможностей принятия решений и ответственности, к изменению образа жизни, и, наконец, образа Я, представления о самом себе. Все это позволяет трактовать жизненные события как факторы, создающие условия для личностных изменений, для перестройки личности как субъекта события. Таким образом, событие является для человека кризисным лишь в том случае, когда оно затрагивает центральные аспекты его личности (его образ Я и представление о себе), действуя на них разрушительно или вынуждая личность изменять их.

Итак, возрастной кризис – это состояние человека при блокировании его целенаправленной жизнедеятельности в определенный момент развития личности. Возрастной кризис может нести в себе угрозу социальной дезадаптации, нервно-психического или психосоматического страдания.

Теоретическое осознание важнейшего значения возрастного кризиса существенно опередило начало его систематического исследования. Хотя некоторые из важных симптомов возрастного кризиса были описаны еще в работах немецких педагогов начала прошлого столетия («Возраст детской строптивости» А. Бусеманна и О. Кроха), попытки эмпири-

Таблица 1

Модель психологической диагностики личности младшего школьника в период возрастного кризиса

Диагностика возрастного кризиса младшего школьника							
Наименование факторов	**Социальные факторы**		**Психологические факторы**				
			Вид ведущей деятельности		***Возрастные новообразования***		
Содержательный компонент возраста	**Взаимоотношения между ребенком и средой**	**Социальный статус**	**Учебная деятельность**	**Мотивационная сфера**	**Познавательная сфера**	**Самооценка**	**Самосознание**
Выявляемые признаки	Уровень тревожности конфликтность страхи агрессивность импульсивность стиль семейного воспитания	Уровень коммуникативных навыков	Умение учиться, трудности в обучении	Познавательная мотивация (инфантилизм)	Произвольность внимания и восприятия смысловая память и способ запоминания словесно-логическое мышление	Уровень самооценки	Уровень самосознания
Диагностический инструментарий	- Проективная методика диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан - Методика «Школа зверей» С. Панченко - Методика диагностики родительских отношений (ОРО) А.Я. Варга, В.В.Столина - Методика «Семейная социограмма»	- Методика диагностики коммуникативных навыков «Социометрия» Дж. Морено	- Анализ учебной деятельности; - Анкета для учителя	- Анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лусканова - Методика «Неоконченные предложения» М. Ньюттена в модификации А.Б. Орлова	- Методика «Расстановка чисел» - Корректурная проба А.Г. Иванова-Смоленского - Методика «Таблицы Шульте» - Методика «Узнавание фигур» - Методика «10 слов» А.Р. Лурия - Методика «Воспроизведение рассказа» - Методика исследования словесно-логического мышления Э.Ф. Замбацявичена -Методика исследования логического мышления «Исключение лишнего»	- Методика исследования самооценки «Лесенка» - Методика исследования самооценки «Дерево» адаптация Л.П. Пономаренко	- Методика исследования Я-концепции Пирса-Харриса
	- Методика «Тест руки» Э. Вагнера - Графическая методика «Кактус» М.А. Панфилова;						

ческого исследования картины протекания кризисов у детей оказались сопряжены со значительными трудностями. Тем не менее по мере продвижения возрастной психологии в понимании механизмов онтогенетического развития были получены данные, позволяющие конкретизировать теоретическую схему возрастного кризиса и продвинуться в понимании специфики отдельных кризисов детства.

В личности как сложном психическом конструкте тесно переплетаются множество биологических, психических и социальных факторов. Изменение одного фактора приводит к изменениям во взаимоотношениях с другими факторами и на личность в целом. На сегодняшний день следует отметить, что нет какой-либо единой методики, позволяющей полностью исследовать личность младшего школьника; с помощью экспериментального исследования можно получить лишь частичную характеристику личности (отдельные личностные проявления).

В связи с этим нами была разработана модель психологической диагностики лично-

сти младших школьников по основным факторам, характеризующим наличие компонента кризисного реагирования (таблица 1).

На наш взгляд, личность младшего школьника необходимо исследовать системно, взяв за основу ведущие факторы, характеризующие наличие кризисного реагирования, такие, как социальный фактор, который позволяет исследовать межличностные взаимоотношения ребенка со средой (уровень школьной и личностной тревожности, адаптивность, агрессивность, уровень коммуникативных навыков, стиль семейного воспитания, эмоциональный климат в семье и в школе); психологический фактор, который включает в себя исследование личности ребенка как субъекта учебной деятельности (умение учиться, трудолюбие, трудности в обучении, уровень познавательной мотивации, наличие инфантилизма) и уровень сформированности возрастных новообразований: познавательная сфера (сформированность произвольности внимания и восприятия, смысловой памяти, эффективности и способов запоминания, наличие логического мышления), уровень самоосознания и самооценка ребенка.

Контент-анализ психолого-педагогической литературы, представленная модель психологической диагностики личности младшего школьника в период возрастного кризиса позволяет рассуждать о том, что данный кризис протекает у всех детей по-разному и влияет на отдельные структурные компоненты, локализовано отражаясь на всей личностной системе в целом.

Рассматривая социальный фактор негативного воздействия на личность младшего школьника в период возрастного кризиса, мы ставим перед собой задачу исследовать взаимоотношения между ребенком и средой, а также его социальный статус. Графическая методика «Кактус», разработанная М. А. Панфиловой, используется для исследования эмоционально-личностной сферы ребенка и позволяет выявить следующие компоненты психики ребенка: агрессивность, импульсивность, эгоцентризм, неуверенность в себе, демонстративность, открытость, скрытность, осторожность, оптимизм, тревожность, женственность, экстравертированность, интровертированность, стремление к домашней защите, чувство семейной общности, отсутствие стремления к домашней защите, чувство одиночества [6; 7]; методика «Тест руки» Э. Вагнера предназначен для диагностики личностно-эмотивной направленности ребенка, таких показателей, как агрессивность, страхи, эмоциональность, коммуникативность, зависимость, демонстративность, уверенность, активная безличность, пассивная безличность [5].

Особенности взаимоотношения ребенка со средой позволят диагностировать следующие методики: методика «Диагностика школьной тревожности» А. М. Прихожан – проективная методика, которая предназначена для диагностики школьной тревожности у детей с шести до девяти лет (основное направление методики заключается в выявлении детей «группы риска», т. е. с высоким уровнем тревожности) [10]; методика диагностики адаптивности учащихся к школе «Школа зверей» С. Панченко, которая позволяет выявить школьные неврозы на начальной стадии развития, выяснить причины и способы коррекции, результаты данной методики дают возможность сделать некоторые предположения о тех трудностях, которые возникли у детей в процессе учебной деятельности [10]; методика «Диагностика родительских отношений» (ОРО) А. Я. Варга и В. В. Столина, цель которой – диагностика родительских отношений, которые понимаются как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков (анализ проводится по пяти шкалам: «Принятие – отвержение» – шкала отражает интегральное эмоциональное отношение родителей к ребёнку; «Кооперация» – шкала отражает социально желательный образ родительского отношения к ребёнку; «Симбиоз» – шкала отражает межличностную дистанцию в общении родителей с ребенком; «Авторитарная гиперсоциализация» – шкала отражает форму и направление кон-

троля родителей за поведением ребенка; «Маленький неудачник» – шкала отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем) [5, 10]; методика «Семейная социограмма» – относится к проективным методикам, предназначена для психодиагностики семейных взаимоотношений и позволяет выявить положение субъекта в системе межличностных отношений и, кроме того, определить характер коммуникаций в семье – прямой или опосредованный [5, 10].

Важным компонентом социального фактора в изучении личности детей младшего школьного возраста в период возрастного кризиса является его социальный статус в группе. Использование в исследовании методики диагностики коммуникативных навыков «Социометрия» Дж. Морено позволит получить информацию о социально-психологических отношениях в группе; статусе ребенка в группе; психологической совместимости и сплоченности в группе; неофициальном структурном аспекте социальной группы и царящей в ней психологической атмосфере; социометрических критериях: формальных / неформальных, двойных / ординарных, прогностических, сильных (или значимых) / слабых (незначимых) [1; 4].

Психологический фактор исследования личности младшего школьника в период возрастного кризиса заключается в определении вида ведущей деятельности и возрастных новообразований, т. е. отсутствии инфантилизма и наличии познавательной мотивации. В качестве новообразования исследуется наличие произвольности внимания и восприятия; наличие смысловой памяти и эффективных способов запоминания, а также словесно-логического мышления; уровень сформированности самооценки, а также уровень самоосознания.

Ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте является учебная деятельность; анализ учебной деятельности ребёнка, беседа и анкетирование учителей позволит определить умение ребёнка учиться и обучаться, то, какие трудности в обучении возникают.

Важным компонентом в обучении является наличие познавательной мотивации, которую можно выявить с помощью анкеты «Оценка уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановa (определение школьной мотивации), которая наилучшим образом отражает отношение детей к школе и учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию, школьную адаптацию [5; 10]; а также методика «Неоконченные предложения» М. Ньюттена, в модификации А. Б. Орлова, которая представляет собой набор специально подобранных неоконченных предложений. Цель методики заключается в психодиагностике мотивации учения учащихся. Анализ результатов позволяет выявить положительное или отрицательное отношение к одному из четырех показателей мотивации учения (1 – вид личностно значимая деятельность учащегося (учение, игра, труд и т. д.); 2 – личностно-значимые для ученика субъекты (учитель, одноклассники, родители, влияющие на отношение учащегося к учению); 3 – знак отношения учащегося к учению (положительное, отрицательное, нейтральное), соотношение социальных и познавательных мотивов учения в иерархии; 4 – отношение учащегося к конкретным учебным предметам и их содержанию) [10].

Важнейшую роль в становлении личности младшего школьника играет наличие тех или иных новообразований, таких, как произвольность внимания и восприятия, смысловая память и способ запоминания, словесно-логическое мышление, становление самооценки и самосознания.

Произвольность – одно из ведущих и значимых новообразований данного возраста; наличие произвольности в познавательной сфере и поведении сигнализирует о протекании кризиса. Методика «Расстановка чисел» предназначена для оценки произвольного внимания, позволяет выявить хорошо развитые функции внимания [3;5]; методика «Корректурная проба» А. Г. Иванова-Смоленского направлена на изучение произвольности, переключаемости внимания и работоспособности по корректурным таблицам [3; 5]; методика

«Таблицы Шульте» позволяет определить уровень произвольности устойчивости внимания и динамику работоспособности, степень врабатываемости, психическую устойчивость [3]. Уровень произвольности восприятия у младших школьников можно выявить при помощи методики «Узнавание фигур», предназначенной для диагностики особенностей процессов восприятия и узнавания у детей и взрослых [11].

Важнейшим когнитивным новообразованием является формирование смысловой памяти и словесно-логического мышления. Методика «Воспроизведение рассказа» позволяет определить уровень смысловой памяти, ее объем и особенности, способности к запоминанию текстов [5; 10]; методика «Заучивание 10 слов» А. Р. Лурия – одна из наиболее часто применяемых методик для оценки состояния памяти испытуемых, утомляемости, активности памяти и внимания. Методика позволяет исследовать процессы памяти, запоминания, сохранения и воспроизведения [5; 10]; методика «Исключение лишнего» предназначена для исследования логического мышления у детей и взрослых. Данная методика позволяет исследовать логическое мышление по основным шкалам, таким как уровни развития мышления: способность к обобщению, выделению существенных признаков, способности к обобщению и абстрагированию, умение выделять существенные признаки [5; 10]; методика «Исследование словесно-логического мышления» Э. Ф. Замбацявичена позволит выявить уровень развития и особенностей понятийного мышления, сформированность важнейших логических операций. Данная методика позволяет оценить универсальные учебные действия – познавательные логические: анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков; логические действия сравнения, классификации по заданным критериям, сформированность логического действия «умозаключения», умение устанавливать аналогии; сформированность умение обобщать, осуществлять генерализацию и выведение общности для ряда или класса единичных объектов на основе выделения сущностной связи.

Качественный анализ данных осуществляется по следующим направлениям: преобладающий уровень развития понятийного мышления в классе; наличие индивидуальных результатов, существенно отличающихся от средних по классу; наиболее хорошо развитые компоненты словесно-логического мышления по классу (логические операции); наиболее слабо развитые компоненты словесно-логического мышления по классу (логические операции); словарный запас учеников и его особенности [5; 10].

Не менее важным компонентом психологического фактора и новообразования младшего школьника является формирование его самооценки и самосознания. Методики исследования самооценки «Лесенка» В. Г. Щур и «Дерево» Д. Лампен в адаптации Л. П. Пономаренко предназначены для исследования самооценки детей различного возраста; в процессе выполнения задания используется стандартный набор характеристик: «хороший – плохой», «добрый – злой», «умный – глупый», «сильный – слабый», «смелый – трусливый», «самый старательный – самый небрежный» [5; 10]; методика «Исследования Я-концепции» Пирса-Харриса направлена на выявление «глобального самоотношения» (самоудовлетворенность), специфических форм самоотношения к своему телу, к себе как моральному субъекту, к себе как к члену семьи и т. д., также позволяет дать дифференцированное заключение о самоотношении, в отличие от содержательного аспекта Я-концепции [5; 10].

Диагностический инструментарий, предлагаемый нами, позволяет на основе комплексного подхода наиболее полно выявить как негативные, так и положительные факторы, влияющие на развитие личности младшего школьника в период протекания возрастного кризиса. На наш взгляд, разработанная нами модель психологической диагностики личности младшего школьника в период возрастного кризиса позволяет раскрыть основную суть, закономерность и причины неблагоприятного или затруднительного развития ребенка. Результаты, полученные при помощи дан-

ного диагностического инструментария, позволяют не только выявить факторы, негативно влияющие на развитие личности ребенка, но и разработать и использовать на практике программу психологического сопровождения развития личности младшего школьника, предусматривающей нивелирование негативных факторов и усиление роли тех факторов, которые оказывают конструктивное влияние на личность ребенка.

Возрастные кризисные явления в жизни младшего школьника вызывают изменения в социальной ситуации развития личности, приводят к смене ролей, к изменению круга лиц, включенных во взаимодействие с ним, спектра решаемых им проблем и возможностей принятия им решений и ответственности, к изменению его образа жизни, и наконец, его образа Я, представления о самом себе. Все это позволяет трактовать кризисные события как фактор, создающий условия для личностных изменений, для перестройки личности как субъекта события. Таким образом, вопросы, связанные с проблемами диагностики кризисных явлений личности младшего школьника, актуальны в современном, в том числе и научно-психологическом обществе, и требуют новых взглядов и эффективных способов выявления личностной и социальной дезинтеграции.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена одной из актуальных проблем современной психологии личности и психологии развития: психическое состояние и благополучие ребенка в период возрастного кризиса младшего школьного возраста. Представлен теоретический анализ основных подходов к пониманию механизмов возникновения, закономерностей и особенностей протекания возрастного кризиса младшего школьника, позволяющий определить основные методы и методики психодиагностики в исследовании факторов, влияющих на особенности протекания возрастного кризиса ребенка.

Ключевые слова: возрастной кризис, периодизация психического развития, психодиагностика, методы исследования.

SUMMARY

The article is devoted to one of actual problems of modern psychology of personality and development psychology: mental health and well-being of the child in the age of crisis of primary school age. Theoretical analysis of the main approaches to the understanding of the mechanisms, regularities and peculiarities of the age of crisis, the younger the student, allows to identify the main methods and techniques of psycho-diagnostics in the study of the issue.

Key words: the age crisis, periodization of mental development, psychological testing, research methods.

ЛИТЕРАТУРА

1. Золотовицкий Р. А. Социометрия Я. Л. Морено: мера общения // Социологические исследования. – 2002. – № 4. – С. 103–113.

2. Кон И. С. Ребенок и общество. – М.: Педагогика, 1988. – С. 118–139.

3. Методика «Таблицы Шульте» / Альманах психологических тестов. – М., 1995. – С. 112–116.

4. Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / пер. с англ. А. Боковикова. – М.: Академический Проект, 2001.

5. Основы психологии: практикум / ред. – сост. Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д: «Феникс», 2001.

6. Памфилова М. А. Графическая методика «Кактус» // Обруч. – 2000. – № 5.

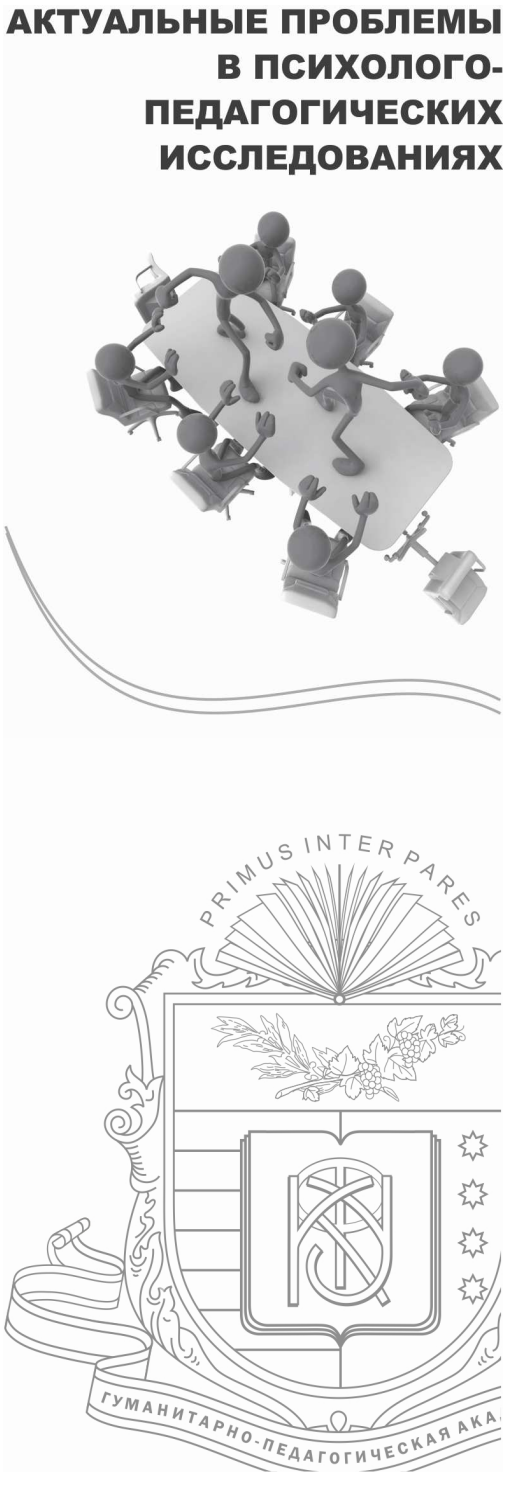
7. Памфилова М. А. Такие разные кактусы // Школьный психолог. – 1998. – № 19. – С. 18.

8. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 184 с.

9. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека. – М.: ПРАЙМ–ЕВРОЗНАК, 2010. – 651 с.

10. Сборник психологических тестов / сост. Е. Е. Миронова. – Минск: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 120 с.

11. Узнавание фигур / Альманах психологических тестов. – М., 1995. – С. 86–87.



Е. Н. Велешко

УДК:159.9.015

ВИРТУАЛИЗАЦИЯ ЖИЗНЕННОГО МИРА КАК ФЕНОМЕН ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Мы живем в эпоху информационного общества, когда информация становится не только очень важным ресурсом, в том числе и экономическим, но и способом структурирования своего пространства. Темп жизни ускорился с возрастанием скорости коммуникаций между людьми. Нивелируются пространственные и временные барьеры, и поэтому обмен идеями, знаниями, опытом становится очень интенсивным. В большинстве развитых государств каждая семья имеет доступ к информационно-коммуникационным технологиям, год от года растет число пользователей сети Интернет.

В своем повседневном общении современный человек практически круглосуточно «привязан» к мобильному телефону и компьютеру. Главное условие его успешности и современности − мобильность в принятии решений, а также высокая скорость и интенсивность общения. А потому человеческие контакты становятся все более мимолетными и поверхностными: общение должно легко начинаться и быстро завершаться. Этим целям прекрасно служат SMS и MMS, переписка по электронной почте, односложные деловые ответы по мобильной связи. Это дает возможность принимать оперативные решения для большого количества разнообразных задач, вести быстрый поиск нужной информации, выполнять элементарные математические действия и т. д.

Вместе с тем высокий темп жизни и огромные потоки информации накладывают отпечаток на особенности функционирования

психики современного человека; виртуализация окружающего пространства влияет на развитие личности современного ребенка. Ближайшие, а тем более отдаленные психологические и медицинские последствия «всеобщей гаджетизации» подрастающего поколения ученым еще предстоит оценить.

Целью данной статьи является рассмотрение феномена виртуализации жизненного мира современного человека и влияния этого феномена на формирование личности ребенка.

Взгляды на проблему определения понятия «информационное общество» в научной среде сильно различаются. Введение в научный обиход самого термина «информационное общество» приписывается профессору Токийского технологического института Ю. Хаяши. Японские ученые рассматривали информационное общество с технологической точки зрения, определяя его как «такое, где процесс компьютеризации даст людям доступ к надежным источникам информации, избавит их от рутинной работы, обеспечит высокий уровень автоматизации производства. При этом изменится и само производство − продукт его станет более «информационно емким», что означает увеличение доли инноваций, проектно-конструкторских работ и маркетинга в его стоимости; производство информационного продукта, а не продукта материального будет движущей силой образования и развития общества» [1]. Информационное общество в трактовке известного американского социолога Д. Белла, обладает всеми основными характеристиками постиндустриального общества (экономика услуг, центральная роль теоретического знания, ориентированность на будущее и обусловленное ею управление технологиями, развитие новой интеллектуальной технологии) [1].

Другие исследователи проблем информационного общества указывают, что информационное общество «менее четко социально структурировано и более полиморфно», «одним из факторов полиморфизма явится отношение различных групп к тенденции упрощения языка, связанной не в последнюю очередь с экономичностью баз данных и различных форм электронно-опосредованной коммуникации» [1].

Исследователи феноменов информационного общества выделяют также виртуализацию жизненного мира современного человека. Киберпространство, искусственная среда, виртуальный мир, параллельная действительность, информационное поле, символическое пространство − это термины, которые употребляются для описания явлений, связанных с виртуальной реальностью. Впервые термин «виртуальная реальность» ввел в научный обиход в 1985 году Джерон Ланье: «некий иллюзорный мир, в который погружается и с которым взаимодействует человек, причем создается этот мир имитационной системой, способной формировать соответственные стимулы в сенсорном поле человека и воспринимать его ответные реакции в моторном поле в реальном времени» [2]. В зависимости от характера взаимодействия человека с виртуальной средой, выделяется три ее вида: пассивная, исследовательская и активная.

В виртуалистике считается, что порожденное обладает таким же статусом реальности и истинности, как и порождающее, что временность существования не делает событие менее существенным, чем породившее его «начало». Исследователи этого феномена выделяют физическую, психологическую, социальную, биологическую, техническую и другие виды виртуальных реальностей. Виртуальная реальность имеет следующие свойства: порожденность, актуальность, автономность, интерактивность. Виртуальная реальность продуцируется активностью какой-либо другой реальности, внешней по отношению к ней. Виртуальная реальность существует актуально, только «здесь и теперь», только пока активна порождающая реальность. В виртуальной реальности свое время, пространство и законы существования (в каждой виртуальной реальности своя «природа»). Виртуальная реальность может взаимодействовать со всеми другими реальностями, в том числе и с порождающей, как онтологически независимая от них [3].

Интересен взгляд на информационное общество с точки зрения виртуализации куль-

туры (М. Маклюэн, А. Крокер и др.): «Повальная миграция общества в Интернет, сопряженная с переформатированием значительных пластов социальной ткани, знаменует своего рода «конец истории»: истории больших нарративов, отменяемых вневременностью всемирных коммуникативных потоков; истории классов, преобразованных в орды пользователей; и, наконец, личной истории, превращенной в карнавал аватаризированных электронных самопрезентаций» [4]. В реальности образ продвинутого индивида, получающего неограниченное владение информацией, «маскирует глубоко фрустрированную личность, ставшую заложницей (попавшую во владение) навязываемых ей информационных потоков», «удар новой технологии парализует процедуры осознания», вследствие чего по преимуществу нынешняя «эпоха тревоги и электрических средств является также эпохой бессознательного и апатии», эпохой господства массовой психологии и ренессанса телесного дорефлексивного восприятия [4].

Современный человек как генератор информации должен быть образован, технически грамотен и мобилен. Ему приходится решать множество разноплановых задач, перерабатывать большие объемы информации, работать в режиме колоссального дефицита времени, а также поддерживать огромное количество контактов. Развитие информационных технологий изменило общество, придав ему черты сетевого общества. Исследователи все чаще обращаются к понятию «сети», используют понятие «сетевой подход» в анализе информационного общества, указывая, что сети − это не только феномен, но и способ взаимодействия акторов в информационном пространстве. Сети имеют ряд преимуществ перед традиционными иерархически организованными связями. А в информационном обществе становятся информационными сетями, усиленными новыми информационными технологиями. Сети делятся на большие, средние и малые; на глобальные и локальные. Сетевой анализ позволяет описать процессы взаимодействия между социальными акторами, обменивающимися разными типами ресурсов (информацией, изображениями, звуками, символами и т. п.).

В исследовании сетей на сегодняшний день существуют два подхода: качественный, или содержательный, и структурный. Первый нацелен на анализ качества отношений между участниками сети (формирование доверия, общих ценностей, норм, идентичностей и т. п.). Используя второй подход, сеть можно рассматривать с точки зрения ее структурных характеристик: размер сети, ее плотность, централизованность и т. д. Сеть служит целям обмена информацией и дает возможность контроля над этим обменом, а также обусловлена теми или иными структурными позициями участника в сети [5].

Различают следующие психологические особенности сетевого взаимодействия индивидов:

1. Многоуровневость структуры сетей и перекрестное членство во многих сетях приводят к размытости самоидентификации участников сети.

2. Изменение структуры и состава сетей способствуют постоянному изменению положения индивида в сети.

3. Привлекательность группы, ее имидж, плотность контактов в сети влияют на статусность индивида в данной сети, на его индивидуальные установки относительно членства в группе;

4. Ценностный аспект сетевого взаимодействия состоит в формировании разделяемых членами сети групповых ценностей и формировании чувства доверия в группе.

Но есть и другая сторона взаимодействия в сетевом обществе. Люди стараются поддерживать многочисленные поверхностные контакты с большим количеством людей вместо того, чтобы рассмотреть характерные особенности каждой личности, с которой они вступают в социальное взаимодействие. Контакты легко налаживаются и легко разрываются. Анонимность и поверхностность контактов позволяют индивиду выступать от имени определенной субличности, сконструированной для конкретной ситуации общения. В таких контактах личности участников могут претерпевать значительные «изменения», в них проигрываются разнообразные сценарии взаимодействия, и не всегда конструктивные

и позитивные. Анализируя качество общения и позиционирования участников сетевых коммуникаций, можно выделить несколько устойчивых тенденций.

При колоссальном количестве времени для коммуникаций (подростки практически все свое свободное время общаются с кем-то в социальных сетях), страдает качество коммуникации: наблюдаются проблемы в распознавании эмоций собеседника, коммуникативный язык в сети обеднен и упрощен. Коммуникация в режиме коротких сообщений предполагает употребление достаточно большого количества сокращений типа «ок», «норм», «спс» и т. п., американизмов. Общение при помощи собственного лексикона отдельного сообщества предполагает употребление большого количества вульгаризмов, сконструированных слов. Такого типа коммуникации вызывают употребление смайликов для придания сообщению некоторой эмоциональной окраски, хотя и не передают нюансы настроения, а также не всегда дают возможность распознать юмор в сообщении. Также часто можно встретить такой тип коммуникации, при котором общение происходит при помощи так называемых «эмодзи», графических стикеров.

В сети существуют группы с асоциальной, деструктивной направленностью. «Хамство» в сетевом общении, как еще называют его современные исследователи феномена троллинга, становится нормой манипулирования не только отдельным человеком, но и массовым сознанием при использовании его как политтехнологии при ведении информационных войн. Цель троллинга − спровоцировать, разозлить, заставить собеседника «выйти из себя», проявить агрессию по отношению к «троллю». В процессе троллинга используется заведомо ложная информация, оскорбления, клевета, непечатные выражения.

Практически массовое увлечение «селфи» позволяет предположить перенос маркетинговых технологий в сферу сетевого общения. Человек сегодня рассматривает себя как продукт на рынке труда, требующий оценки своих ресурсов и определения своей «стоимости», рекламирования и продвижения на рынке труда. Селфи в таком случае можно рассматривать как элемент саморекламирования.

В общественном дискурсе появились сообщения о негативном влиянии очень раннего использования (у детей возрастом до 1 года) экранных гаджетов (мобильных телефонов, планшетов, компьютеров). Педиатры констатируют задержку эмоциональных реакций у детей, неумение держать внешние сигналы в поле зрения, и даже расстройства аутистического спектра. Эта проблематика требует еще дополнительных научных исследований. На умственное развитие ребенка оказывает определяющее существенное влияние развитие речи и деятельность учения. Как указывал Л. С. Выготский, «из всей массы раздражителей для меня ясно выделяется одна группа, группа раздражителей социальных, исходящих от людей, выделяемая тем, что я сам могу воссоздать эти же раздражители, тем, что очень рано они делаются для меня обратимыми и, следовательно, иным образом определяют мое поведение, чем все прочие. Они уподобляют меня, делают тождественным с собой. В широком смысле слова − в речи и лежит источник поведения и сознания» [7; 11].

К программному развитию речи относятся следующие виды обучения и развития ребенка:

− усвоение литературного языка, подчиненного норме. Сюда включается развитие рефлексии на соотнесение литературного и нелитературного языка;

− овладение чтением и письмом как речевыми навыками, определяющими навыки построения речи, особенности выражения своих мыслей и процесс восприятия чужой речи;

− умения построения связной речи (работа с осознанием темы рассказа, формирования сюжетной линии, подбора речевых выразительных средств, а также построением и написанием связного текста);

− ребенок должен научиться в речевых ситуациях воспринимать контекст, правильно интерпретировать его;

− умение соотносить дополнительные неречевые выразительные средства: интонацию, громкость речи, паузы, мимику собеседника со смыслом сообщения;

− способность логически верно и последовательно описать обсуждаемую информацию, выделить главное в сообщении, проанализировать и обобщить смысловые блоки, а также выразить свое эмоциональное отношение к информации.

Следовательно, проблема развития речи и навыки современного сетевого общения вступают в какой-то момент в противоречие: в сензитивном периоде развития речевых навыков особое внимание следует уделять количеству и качеству коммуникаций ребенка в сети.

Взаимодействие человека с виртуальной реальностью приводит к появлению некоторых психологических феноменов:

1. Конструирование собственных миров в воображаемой реальности позволяет человеку нивелировать собственные проблемы, зачастую уходя от них в виртуальный «мир без проблем».

2. В социальном взаимодействии появляется посредник − компьютер, что позволяет как ускорить контакты между людьми, так и нивелировать личностные характеристики или сконструировать новые.

3. Перевод реальных действий, требующих усилий (мышечных и других), в воображаемую действительность, где они совершаются легко и без напряжения.

4. Общение в анонимном режиме без моральных предписаний позволяет человеку поэкспериментировать с разными стратегиями собственного поведения без боязни быть узнанным и уличенным; в крайних формах − троллинге − общение в провокативном стиле, имеющее целью вызвать максимально негативную эмоциональную реакцию у собеседника, позволяет человеку безнаказанно манипулировать другим, вызвать ярость, гнев, раздражение, злость, унизить и растоптать достоинство виртуального собеседника.

5. Виртуальное анонимное общение привлекает отсутствием ответственности за свои слова, мысли и действия.

6. Для социофобов это становится единственно доступным средством общения.

7. Появление зависимостей: в научной литературе закрепился термин «компьютерная зависимость», которую исследователи часто рассматривают как поведенческую аддикцию, стремление к уходу от реальности.

Вместе с тем исследователи прогнозируют существенный прорыв в интеллектуальной сфере, в уровне интеллекта будущих школьников и расширение возможностей интерактивного обучения с использованием компьютерных технологий. А моделирующие возможности виртуальной среды могут быть использованы при решении высокотехнологичных и ресурсозатратных задач [3].

Все вышеизложенное позволяет нам сделать следующие выводы.

Высокий темп жизни и огромные потоки информации накладывают отпечаток на особенности функционирования психики современного человека, виртуализация окружающего пространства влияет на развитие личности современного ребенка. Ближайшие и отдаленные психологические и медицинские последствия этих процессов ученым еще предстоит оценить.

В виртуальном пространстве анонимность и поверхностность контактов позволяют индивиду выступать от имени определенной субличности, сконструированной для конкретной ситуации общения. В таких контактах личности участников могут претерпевать значительные «изменения», в них проигрываются разнообразные сценарии взаимодействия, не всегда конструктивные и позитивные.

При огромном количестве контактов и времени общения в сети наблюдается общая тенденция снижения самого качества общения, проблемы в поддержании устойчивых межличностных контактов.

Ребенок, присваивая языковую культуру, становится полноправным членом общества. Необходима система обогащения и развития речи детей. Особое внимание следует уделять количеству и качеству коммуникаций ребенка в сети.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу феномена информационного общества − виртуализации

жизненного мира современного человека. Рассматриваются особенности построения и функционирования сетевых социальных коммуникаций, их психологические особенности. Обосновывается необходимость дальнейшего изучения ближайших и отдаленных последствий виртуализации жизненного мира ребенка.

Ключевые слова: информационное общество, сетевое общество, социальное взаимодействие, виртуальный, виртуализация, жизненный мир.

SUMMARY

In the article the phenomenon of the information society − virtualization of modern person life-world was analyzed. The features of formation and functioning of social communications and their psychological consequences considered. The necessity of further study of immediate and long-term effects of virtualization life world of the child proved.

Key words: information society, network society, social interaction, virtual, virtualization, life-world.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И. Ю. Что такое общество знаний [Электронный ресурс]? − URL: http://iph.ras.ru/page46589323.htm (дата обращения: 17.01.2016).

2. Коловоротный С. В. Виртуальная реальность: манипулирование временем и пространством [Электронный ресурс] − URL: http://psyjournal.ru/psyjournal/articles (дата обращения: 17.01.2016).

3. Носов Н. А. Манифест виртуалистики. − М.: Путь, 2001. − 17 с. [Электронный ресурс] − URL: http://www.virtualistika.ru/vip_15.html (дата обращения: 17.01.2016).

4. Савицкая Т. Виртуализации культуры [Электронный ресурс] − URL: http://www.intelros.ru/subject/figures/tatyana-savickaya/23649-virtualizacii-kultury.html (дата обращения: 17.01.2016).

5. Татарко А. Н., Лебедева Н. М. Социальный капитал: теория и психологические исследования. − М.: РУДН, 2009. − 233 с. [Электронный ресурс] − URL: http://finbook.news/kapital-book/setevoy-podhod-izucheniyu-sotsialnogo.html (дата обращения: 17.01.2016).

6. Выготский Л. С. Методика рефлексологического и психологического исследования: собр. соч.: в 6-ти т. − М.: Педагогика, 1982. − Т. 1. − С. 43–62.

А. А. Стерхов

УДК 371.123

УЧИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

В современных условиях развития общего образования, когда все большее внимание уделяется процессу сопровождения духовно-нравственного воспитания личности ребенка, направленному на развитие в нем творческой и высоконравственной индивидуальности, важнейшее значение приобретает подход учителя к учащемуся как к самоценному субъекту, имеющему полное право на максимальную реализацию данных ему природой способностей. Основным критерием духовно-нравственного воспитания на уроках и во внеурочной деятельности становится признание безусловной ценности каждого маленького гражданина, воплощение в жизнь его неотчуждаемых прав на гармоничное развитие, свободу выбора образовательной траектории, на признание своих разносторонних достижений со стороны школьного коллектива и общества в целом.

Л. И. Пономарева отмечает переориентацию современного образования с субъект-объектного на субъект-субъектный характер [4, с. 171], где учитель и ученик являются равнозначными участниками образовательного процесса. Выявлению индивидуальных особенностей личности учащегося, его склонностей, талантов и способностей, его образовательных интересов обязан посвятить свое внимание учитель, так как именно его вклад в формирование жизненных ценностей школьника и сведение к минимуму всего негативного является приоритетным в любой социальной среде и при любом политическом строе.

Целью нашего исследования стало доказательство гипотезы, согласно которой личностные качества учителя являются важнейшим элементом модели психолого-педагогического сопровождения учащихся. Поставленной целью было обусловлено решение ряда исследовательских задач:

– подвергнуть научному анализу личность современного учителя как субъекта психолого-педагогического сопровождения учащихся общеобразовательных организаций;

– выявить базовые личностные качества и ключевые задачи, стоящие перед педагогом в условиях модернизации российского образования;

– исследовать проблемы адаптации учащихся на стадии перехода с одной ступени образования на другую, что неизбежно вызывает стрессовую ситуацию у ребенка, нивелировать которую обязан педагог;

– разработать практические рекомендации по самосовершенствованию личности учителя и построению продуктивного диалога с детьми.

На плечи современного педагога возложена сложнейшая задача: не повторяя перегибов советской концепции образования, где превалировала конформистская доминанта в ущерб индивидуально-личностной, с одной стороны, развивать и поощрять индивидуальные созидательные устремления учащегося, а с другой стороны, способствовать органичному слиянию данной конкретной личности с учебным коллективом, поскольку лишь сплоченная группа способна продуктивно решать текущие проблемы, и каждый юный гражданин должен быть готовым стать неотъемлемой, значимой частью гражданского общества нашей страны. Е. В. Яковлев и Н. О. Яковлева выделяют огромную значимость партисипативного подхода в образовании, который предполагает учет интересов, потребностей и особенностей субъектов образования, признание уникальности каждой личности в отдельности и коллектива в целом [6, с. 111]. Отметим, что в данном тезисе отдельная личность и коллектив не противопоставлены друг другу, а являются равнозначными сторонами одного и того же процесса. По нашему мнению, если говорить об уникальности субъектов образовательного процесса, уникальным должен быть прежде всего учитель, чтобы научить быть уникальным каждого ребенка.

Прежде чем приступить к работе с учащимися, педагог обязан совершенствовать собственную личность, ощутить в себе потребность стать учителем не только в плане транслятора научных знаний, но и в плане преподавания науки жизни, равно как и непрерывно самосовершенствоваться на протяжении всей своей преподавательской деятельности. Целенаправленное самовоспитание приобретает тем более важное значение, поскольку педагогу доверено управление сложнейшим процессом построения великого множества человеческих личностей, каждая из которых требует к себе особого, неповторимого подхода. Вполне рядовой является реальность, когда у школьного педагога таких уникумов десятки и сотни, но понять нужно всех до единого.

Осложняет ситуацию тот факт, что учитель лишен каких бы то ни было материальных измерительных приборов и вынужден постоянно искать верные решения и находить их в кратчайшие сроки, ограниченные секундами урока или внезапно возникшей проблемной ситуации. При этом никто не учитывает, что самому педагогу параллельно приходится держать в голове и решать также

собственные проблемы, что и он живой человек, у которого есть семья, материальные или духовные проблемы, который подвержен, как и всякий иной человек, болезням и стрессам. Но сила истинного учителя заключается как раз в том, что, несмотря на все личные трудности, он изо дня в день, на каждом уроке и перемене, каждую минуту своего нахождения в школе, неизменно улыбается детям, демонстрирует полную уверенность в себе, социальную и эмоциональную стабильность, никогда не отталкивает того, кто пришел к нему за помощью или просто поделиться своей радостью, успехом, достижением в учебе и жизни.

Ключевым фактором педагогической успешности является характер учителя, его железная воля, искусство управлять своими эмоциями. Учитель, не владеющий искусством сдерживания отрицательных свойств своей натуры, крайне негативно влияет на воспитанников, которые, в силу психологических особенностей своего возраста, в частности, стремления к копированию модели поведения старших, способны быстро перенять и сделать частью своей личности, все недостатки педагога.

Следует акцентировать отдельное внимание на таком понятии, как воля. Способность ограничить самого себя установленными моралью и законом рамками дозволенного, сконструировать себе модель поведения, за пределы которой нельзя отклоняться, каким бы ни было состояние твоей души на данный момент, умение внушить себе необходимость того или иного действия, приказать себе преодолеть усталость и лень – это целое искусство, которым не только нужно овладеть, но и необходимо научить своих подопечных. Железная воля проломит все преграды, воля сделает Человеком с большой буквы, воля проведёт через самые тяжелые испытания и не даст согнуться и сломаться – вот что должен постичь ученик через личность учителя.

В качестве аксиомы нужно утвердить, что плохое настроение педагога, принесенное им в школу, не есть вина учеников, и не должно распространиться среди них подобно заразной болезни. Учитель никогда не должен вызывать жалости и сочувствия к своей персоне, поскольку это есть проявление слабости, а он всегда должен быть воплощением стойкой уверенности в себе, чтобы в нем были так же уверены учащиеся, обретая через него уверенность в себе. Порог школы для педагога – это граница миров, где кончается личное и начинается многоличностное.

Одной из важнейших проблем современной школьной педагогики стал вопрос о том, как приобрести непререкаемый авторитет в глазах учащихся. Особенную актуальность это приобрело в условиях крушения прежних авторитетов, унаследованного нами от кризисной эпохи 1990-х годов. Не вызывает сомнения, что требовательность со стороны учителя необходима, но она должна базироваться не на внушении учащимся своего превосходства над ними (превосходства нет ни у кого, есть равенство субъектов образовательного процесса), а на чувстве любви к ученикам как к собственным детям, и эту любовь они должны ощущать, и тогда учитель ощутит ответное уважение и любовь и полное доверие со стороны своих подопечных. Учитель, бесспорно, должен обладать настойчивостью в достижении практических результатов взаимной образовательно-воспитательной деятельности, но неотступность в требованиях нужно строить не на принуждении, а на заинтересованности воспитуемых в данном процессе. Для этого педагогу следует обладать колоссальной эрудицией на предметном и метапредметном уровне, неповторимым остроумием, гибкостью мышления, прочнейшим базисом специальной подготовки, положительными нравственными качествами. Например, склонность к курению, казалось бы, сугубо личное дело гражданина, но если этот гражданин – учитель, то он обязан заставить себя от данной привычки избавиться, иначе какое право имеет он требовать от учащихся ведения здорового образа жизни. Ведь, внушая образцы поведения, не должен ли сам быть, прежде всего, образцом?

Таким образом, наличие любых вредных привычек в принципе несовместимо с профессией педагога, и требует принятия однозначного решения – расстаться или с первой, или со второй.

Педагогу следует помнить всегда, что он работает не с учебно-методическими материалами своего предмета, а с живыми людьми, нуждающимися в постоянном внимании и заботе. В современном обществе, где экономические интересы зачастую резко доминируют над духовными, возникает все больший разрыв между родителями и детьми, в котором дети лишаются самого необходимого для них – внимания. К сожалению, феномен *отчуждения поколений* в современной семье становится взаимным, и разрыв между пресловутыми «отцами и детьми» углубляется все сильнее. Бешеный темп жизни, погруженность в работу, ставшие обязательным требованием цивилизации информационного общества, оставляет у взрослого поколения все меньше и меньше времени для общения с собственными детьми.

Согласно опросам, проведенным нами среди учащихся, фразы со стороны родителей типа «Отстань!», «Нам некогда!», «Займись чем-нибудь, только не мешай!», «Не видишь, мы заняты!» (в последнем случае, как вариант: «Не видишь, взрослые разговаривают!»), становятся шаблонными в среднестатистической семье. Восполнить духовный вакуум внимания и заботы обязан в таком случае именно учитель. Необходима искренняя заинтересованность в создании гармоничной личности, нужно постоянно следить за ходом мысли обучающегося: тонко, без грубого вторжения в его сознание, корректировать духовно-нравственное развитие личности, формируя правильную систему компетенций адаптации в социуме. Доминировать в педагогическом общении должен не сам учитель, а его умение уважать детей, бережное к ним отношение, общение по принципу беседы равных с равными.

И здесь мы переходим к проблеме психолого-педагогического сопровождения учащихся, которое невозможно осуществлять без взаимного доверия субъектов образовательного процесса. Раскрывая содержание данного термина, выделим в нем два компонента: педагогическое сопровождение, которое понимается нами как целенаправленное развитие личности учащегося на основе его самостоятельных действий [5, с. 212], и психологическое сопровождение, определяемое Н. В. Мельниковой как «системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного психологического развития каждого человека» [2, с. 301]. М. Е. Питанова уточняет, что «в отличие от коррекции психологическое сопровождение предполагает не исправление недостатков, а поиск скрытых ресурсов ребенка, опору на собственные возможности» [3, с. 994].

Исходя из вышеизложенного, психолого-педагогическое сопровождение детерминируется нами как целенаправленный процесс развития личности учащегося на основе его самостоятельных действий, возникающих в результате создаваемых педагогом специальных условий психологического комфорта и уверенности ребенка в собственных возможностях.

Анализируя психологическое состояние ребёнка в школе, можно констатировать, что наиболее уязвимыми в плане душевного комфорта являются учащиеся 1-х, 5-х и 10-х классов, поскольку на данных этапах дети сталкиваются с изменением привычного жизненного уклада. Переход из детского сада в школу в первом случае; смена одного учителя, воспринимаемого как классная мама, и одного кабинета на множество педагогов, каждый из которых обладает своим характером, привычками, требованиями к учебе, во втором случае; резкое ощущение взросление и близости ухода из школы, ставшей за эти годы родной, во взрослую жизнь – вот сильнейшие стрессовые факторы, которые необходимо преодолеть в совместной работе участников образовательного процесса.

Так измерение уровня общей тревожности у 10-х классов на базе православной гим-

назии г. Сургута, атмосфера которой, в отличие от муниципальных школ, очень близка к семейной, поскольку педагогов и учащихся объединяет общность религиозных мировоззрений, тем не менее выявило следующие факты: нормальный уровень тревожности (то есть её отсутствие) показали 47 % респондентов, повышенный уровень – 12 % и, наконец, высокий уровень – 23 %. И напротив, состояние чрезмерного спокойствия выявилось у 18 % учащихся. Причины тревожности заключаются в близости выхода из привычного мира школы во взрослую жизнь, где далеко не каждый ребенок представляет четко свой дальнейший путь. Особо актуальной проблемой становится самоопределение в плане выбора вуза, то есть, фактически, будущей профессии.

Исследование мотивов обучения в среде десятиклассников показало следующие результаты, согласующиеся с данными предыдущего измерения. Преобладающим мотивом является мотив самоопределения и самосовершенствования – 65 %. А отсюда перед учителем стоит задача поддержания интереса учащихся к профессиональному самоопределению и развиваю собственных способностей. Для 35 % учащихся главным мотивом стало собственное благополучие.

Для сравнения, в 5-х классах мотивация в основном является чисто познавательной, и огромную роль играет эмоциональное отношение к обучению. А значит, педагогу на данном этапе развития личности ребенка необходимо как никогда привлечь его внимание, воспитать интерес к своему предмету и к учебе вообще яркими качествами собственной личности. Исследование показало, что продуктивная мотивация с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к нему имеется у 12 % учащихся 5-х классов; Ипродуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу – у 18 %; средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией – у 64 %; сниженная мотивация, переживание «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учению – у 6 %; резко отрицательное отношение к учению – 0 %. На параллели первых классов показатели мотивации к обучению следующие: 27 % – учебный мотив; 23 % – социальный мотив; 4 % – позиционный мотив; 18 % – игровой мотив; 23 % – мотив направленный на отметку; 4 % – внешний мотив.

Приведённые выше данные говорят о необходимости интенсивной работы с детьми по созданию комфортных условий их пребывания в школе, чтобы исключить в обучении и воспитании фактор внешней мотивации, мотивации принуждения или желания только заработать положительную оценку.

Говоря о равенстве участников учебно-воспитательного процесса, следует сразу поставить условие, что здесь нет взрослого и ребенка, но есть равные члены единого сообщества, из чего проистекает и равенство требований к себе и другим. Разумеется, очень удобно быть ребенком, закрываясь своим возрастным статусом от жестких требований жизни. Однако стоит задуматься, не приведет ли данный механизм самозащиты от развития стойкой компетенции волевого решения проблем к инфантилизации личности, к продлению состояния детства до самой биологической смерти организма?

Приведём конкретный пример. У ненцев, коренной народности Ямала, быт которых автор данного исследования изучал с 2009 по 2012 гг., детство отсчитывалось до 5 лет. По истечении данного срока ребенок считался взрослым, сын участвовал наравне с отцом в традиционных промыслах (охота, рыбалка, оленеводство), а дочь помогала матери вести домашнее хозяйство. Таких детей, самодостаточных с ранних лет, невозможно испугать никакими жизненными трудностями. Искусственное растягивание периода детства до 18 лет хотя и закреплено законодательством, явно противоречит социокультурным тенденциям самого подросткового мира.

В условиях информационного общества, доступности медиа- и интернет-ресурсов, которые становятся проводником во взрослый мир, мы видим раннее психологическое

взросление детей, которое выражается не только в ранних браках, но и вполне серьезных рассуждениях о жизни, стремлении к самостоятельности, к получению профессии и заработка, независимости от родителей. И здесь важно направить энергию подростка в нужное русло, оградить от криминализации, от общественно-опасных явлений. А для этого учитель должен жить их интересами, в совершенстве владеть тонкостями молодежной культуры, языка, мировоззрения.

Превалирующее значение имеет и самокритичность. Гораздо большей ошибкой мы считаем боязнь признания своих ошибок, чем педагог неизбежно уронит свой авторитет в глазах учащихся. Человек, по-настоящему компетентный, не боится признать, что чего-то не знает, не считает постыдным учиться у детей. Во избежание угасания интереса учащихся к приобретению компетенций, необходимых им в жизни, нужно тщательно строить модель психолого-педагогического сопровождения, логично и образно изложить материал, уметь восхитить, удивить, развить воображение ученика и представить на всеобщее обозрение конкретные результаты его труда, широко практиковать заслуженную похвалу. Но, в то же время, обучающийся не должен забывать и о том, что получение основного общего образования – его конституционная обязанность, и помимо широкого спектра прав, предоставляемых Конституцией РФ российскому гражданину, основной закон страны возлагает на граждан и ряд обязанностей, без соблюдения которых каждой отдельной личностью не сможет развиваться государство в целом.

Научить осознанию ответственности за свои поступки – одна из важнейших задач, стоящих перед педагогом. Современное общество требует такого подхода к воспитательной деятельности, при котором не только педагог воспринимает обучающегося как полноправного члена социума, но и сам ученик осознает себя не только субъектом права, но и равнообязанным по отношению к другим членам данного общества.

В настоящее время, пользуясь доступностью современных методов обучения и воспитания, в том числе многообразия информационных технологий, необходимо сформировать личность гражданина, не только насыщенную объективными знаниями о мире, но и обладающую уникальным богатством духовных, нравственных, эстетических компетенций, способных преодолеть эгоцентрическое, утилитарное отношение к социальной и природной среде. А для этого важно добиться, чтобы не просто каждый урок, а каждое слово учителя воспитывали. Учитель должен не только любить свою профессию, но и любить детей, то есть тех, ради кого его профессия и существует. Но вот проблема: какой учебный предмет в рамках программы вуза, какие курсы повышения квалификации способны научить любить детей, изо дня в день жить их жизнью, их переживаниями и заботами?

Сложность работы учителя заключается и еще и в том, что она стала массовой, как, к примеру, водитель или инженер, а требует от своего носителя уникальных душевных качеств. Учитель – это даже не профессия, хотя и требует строго определённых квалификационных навыков, а особый вид творческой деятельности, для выполнения которой необходим талант. А талант, и тем более гений – всегда редкость. Превращение педагогической деятельности в рутинное исполнение предписанных обязанностей, осуществляемое массой серых личностей, – вот опаснейшее для современного образования явление. Школа должна стать источником духовности, привить воспитанникам понятия добра, любви к окружающим, сопереживания всему живому, гражданского долга, стимулировать проявления творческой инициативы, выражение собственных аргументированных взглядов на те или иные аспекты окружающего бытия, умение защищать свои убеждения.

Необходим тщательно продуманный подход к детям разных возрастов, особого внимания требуют обучающиеся начального звена, для которых адаптация к школьной системе является залогом успешной учебы в будущем. Крайне нежелательно, чтобы у ребенка в данном возрасте сложилось воспри-

тие учебного процесса как перманентного принуждения, и устоявшееся мнение о своей пассивно-исполнительной роли в нем. Закоснелость педагога в устаревших формах преподавания, неготовность к реальному партнерству, равноправному сотрудничеству губительна. И напротив, максимальный уровень творческой активности педагога способен развить заложенные в ребенке способности, стимулировать тенденцию к самоопределению в социуме, осознание важности конкретных общественно-полезных дел.

Само общение с детьми – это постоянное творчество. Сообщаемую информацию нужно точно ориентировать на собеседника, найти яркие, образные выражения и примеры, строить нестандартную конструкцию взаимодействия, учитывая как личностные особенности ребенка, так и общую атмосферу в классе. Насыщению школьной среды духовно-нравственной компонентой способствует стремление педагога максимально расширить поле контакта с детьми, пролонгировать ее в жизни учащихся за пределами школы посредством взаимодействия с родителями и общественностью, вовлечения их в совместную работу на благо детей. Школа является не изолированным от реальной жизни пространством, а дорогой вхождения в реальную жизнь. Все в этом пространстве одухотворяется идеей заботы о человеке и обществе, чтобы ученический коллектив стал союзом прогрессивной деятельности гармонически развитых личностей. Внимание педагога, если это прогрессивный педагог, сконцентрировано на непрерывном поиске оптимальных методов воспитания, позволяющих сформировать целостную структуру личности учащегося.

В качестве заключения следует выделить несколько моментов, определяющих цели и задачи практической деятельности современного учителя. Воспитав в себе необходимые качества личности, педагогу предстоит сформировать у своих подопечных компетенции непрерывного и саморегулируемого духовно-нравственного развития, предполагающие работу над собой в сфере моральных принципов, сознания, воли, эмоций и чувств, норм поведения. Необходимо воспитать в детях потребность быть успешными, научить конкурентноспособному существованию в стремительно развивающемся российском обществе, вовлеченном в глобальные социально-экономические и гражданственно-политические процессы. Так Е. А. Казаева называет в качестве адекватного ответа требованиям модернизации образования формирование у учащихся ценностных отношений в сфере национальных интересов, поликультурного менталитета, гражданского самосознания [1, с. 56]. Современный педагог общеобразовательной организации должен создать благоприятные условия для безболезненной адаптации учащихся в меняющихся условиях образовательной среды, для оптимального развития индивидуальных способностей, адекватного отношения к собственной личности и окружающему миру, объективной оценки себя и других. И все вышеперечисленное невозможно без ежедневной, продуманной до мелочей, работы учителя над собой, над своими словами, поступками, образом жизни и восприятием бытия.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу личности современного учителя как субъекта психолого-педагогического сопровождения учащихся общеобразовательных организаций. В процессе исследования выявлены базовые личностные качества и ключевые задачи, стоящие перед педагогом в условиях модернизации российского образования. Представлены результаты изучения проблем адаптации у учащихся первых, пятых и десятых классов. Выдвигается и обосновывается гипотеза, согласно которой личностные качества учителя являются важнейшим элементом модели психолого-педагогического сопровождения учащихся. Предлагаются практические рекомендации по самосовершенствованию личности учителя и построению продуктивного диалога с детьми.

Ключевые слова: учитель, психолого-педагогическое сопровождение, духовно-нравственное воспитание, духовно-нравст-

венное развитие, адаптация, субъекты образования, личностные качества.

SUMMARY

This article analyzes the personality of the modern teacher as a subject of psychological and pedagogical support of pupils of educational institutions. The study reveals the basic personal qualities and the key challenges faced by the teacher in the conditions of modernization of the Russian education. The results of the study of the problems of adaptation of students of the first, fifth and tenth grade. It puts forward and substantiates the hypothesis that the personal qualities of the teacher is the most important element of the model of psychological and pedagogical support of students. This article deals with the practical advice on self-improvement of the individual teacher and the construction of a productive dialogue with the children.

Key words: teacher, psycho-pedagogical support , spiritual and moral education , spiritual and moral development , adaptation , subjects of education, personal qualities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Казаева Е. А. Образование в контексте поликультурного подхода // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 55–59.

2. Мельникова Н. В. Духовно-нравственное назначение психологического сопровождения // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 2 (51). – С. 300–303.

3. Питанова М. Е. Психологическое сопровождение учащихся в образовательных учреждениях // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского. Общественные науки. – 2011. – № 24. – С. 994–997.

4. Пономарева Л. И. Соотношение парадигм сопровождения и поддержки в педагогической теории и практике // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 10. – С. 171–174.

5. Стерхов А. А. Педагогическое сопровождение и поддержка учащихся воспитательной службой православной гимназии // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №1 (55). – Ч. 2. – С. 210–212.

6. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

Н. В. Назаренко

УДК 378

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МАГИСТРАТУРЫ ПРИ ПЕРЕХОДЕ К МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Модернизация образовательного процесса в вузах с целью повышения его качества, востребованности выпускников на современном рынке труда вызывают потребность исследования университетской образовательной среды, факторов и условий ее развития, обновления компонентного состава. В настоящее время центральной проблемой становится производство инновационности и формирования соответствующих педагогических условий в образовательных учреждениях. В этой связи научный интерес представляет корпоративная культура как инновационный компонент образовательной среды вуза, ее ценностные основания и структурные элементы. Являясь мощным стратегическим инструментом, корпоративная культура позволяет ори-

ентировать всех субъектов образовательного процесса на повышение качества образования, обеспечение эффективного взаимодействия в вузовской образовательной среде, овладение общей и деловой культурой.

Переход на двухуровневое высшее профессиональное образование предусматривает подготовку бакалавров и магистров. Программа магистратуры как второго уровня высшего профессионального образования призвана готовить компетентного магистра, т. е. широко эрудированного профессионала для успешной карьеры в международных и российских компаниях, а также для аналитической, научно-исследовательской и педагогической деятельности, носителя общей и деловой культуры. В этой связи, на наш взгляд, возникает проблема формирования корпоративной культуры магистратуры – культуры научного сообщества.

Целью данной статьи является исследование возможности обновления образовательной среды вуза посредством формирования инновационного компонента «корпоративная культура магистратуры», выявление взаимосвязи образовательной среды вуза и корпоративной культуры магистратуры. Для этого нам потребовалось рассмотреть понятия «среда», «образовательная среда вуза», «культура», «локальная культура» и «корпоративная культура», а также структуру образовательной среды, ее компоненты.

Выявление исследовательских возможностей применения понятия «образовательная среда» требует уяснения смысла самого понятия «среда».

Быстрые темпы экономического развития, тенденция к интеграции в сферах экономики, межкультурных коммуникаций, экологии изменили наш мир. Это уже другой мир, мир XXI века. Возрастает роль новых типов трансляции культуры, ранее либо не использовавшихся в этих целях, либо не рассматривавшихся как трансляторы культуры. Сказанное относится к таким явлениям нашей действительности, как субкультуры, Интернет, средства массовой коммуникации, мультимедийные средства и т. д. Сегодня среда – это поликультурное окружение, взаимодействуя с которым личность определяет свое положение по отношению к культурам и обретает смысл своего существования.

В научной теории существует множество трактовок данного понятия. М. Черноушек [14] в своей работе указывает на наиболее распространенные из них:

– информацию о среде мы получаем путем сочетания и согласования данных, получаемых от различных органов чувств;

– среда всегда содержит больше информации, чем та, которую мы способны сознательно зарегистрировать, переработать и понять;

– среда не имеет четко определённых и точно фиксированных границ (пределов) в пространстве и времени;

– любая среда наряду с физическими, химическими и другими особенностями обладает психологическими и символическими значениями;

– информация о среде неоднородна, в ней можно выделить как ядерную, главную часть, так и периферийные составляющие.

Среда для Т. В. Кудрявцева в широком ее понимании представляется как комплекс природных и социальных факторов, которые могут непосредственно или опосредованно, кратковременно или долговременно оказывать существенное влияние на жизнь и деятельность людей. Он считает, что чем продуктивнее личность использует потенциал среды, используя ее имманентные возможности со своими способностями, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие. Человек является одновременно как творцом, так и продуктом своей среды, которая способствует его адаптации в социуме [9, с. 76–81].

По мнению Л. С. Выготского, среда для человека есть социальная среда, поэтому там, где она выступает даже как природная, все же в ее отношении к человеку всегда имеется налицо определяющие социальные моменты. Элементы среды находятся между собой не в скованном и неподвижном состоянии, а в изменчивом, легко меняющем свои формы и

очертания. Комбинируя известным образом эти элементы, человек может создавать всякий раз новые и новые формы социальной среды. Согласно концепции Л. С. Выготского, человек присваивает ценности культуры в процессе взаимодействия с другими людьми, формирует собственный мир культуры, в который входят значения, ценности и смыслы [3, с. 85].

Жизнедеятельность любого человеческого сообщества осуществляется в пределах определенной среды. Ее предметное содержание является имманентным источником формирования сознательного отношения человека к собственному бытию. Культура и составляет ту социальную среду, в которую попадает личность с момента своего рождения. Она окружает личность своими специфическими предметами и способами действия с ними. Так, культура в значительной мере задаёт основания для своих прообразов. Данная точка зрения достаточно ёмко отражена в исследованиях В.С. Библера [2], В. Л. Недорезовой [11], в которых они сходятся во мнении, что культура – это форма одновременного бытия и общения людей различных культур в разное время.

Таким образом, среда представляется множественностью культур, взаимодействуя с которыми человек обретает своё ощущение себя и смысл существования в обществе.

Средовой подход позволил описать среду образовательного учреждения. Вопросы влияния образовательной среды на личность являлись предметом исследования прагматической педагогики Дж. Дьюи [5], В. А. Ясвина [16], Ю. С. Мануйлова [10], А. Н. Галагузова [4] и многих других ученых. Образовательная среда может являться одним из ключевых понятий при выявлении и анализе образовательных потребностей личности и тенденций развития образовательных учреждений. Она рассматривается как комплекс условий, влияний, возможностей становления личности по культурно заданному образцу.

Термин «образовательная среда» отражает многоаспектность проблемы ее исследования, так как изначально интегрирует сложные междисциплинарные теоретические проблемы, включающие культуру и образование. В теоретических работах В. С. Библера [2], Л. С. Выготского [3] можно выделить основные подходы и концепции культуры, которые сложились в современном отечественном социогуманитарном знании, которые мы использовали при исследовании понятия образовательной среды.

Исследователи Т. Б. Сергеева и О. И. Горбатько считают, что культура образовательного учреждения как специфический способ организации жизнедеятельности в системе социальных норм, продуктов духовного труда, может быть представлена целым рядом культурных феноменов: это педагогическая культура, организационная культура, коммуникативная культура, экологическая культура, рефлексивная культура, студенческая субкультура, информационная культура и т. д. Все это многообразие локальных культур, поддерживаемое и развивающееся благодаря современному стилю руководства, создает неповторимую образовательную среду. И только синтез локальных культур образовательной среды вуза превращает образовательное учреждение в единый организм [13, с. 11–21].

При исследовании образовательной среды вуза важно отметить, что она выступает как особое многофункциональное и поливариантное образование, компоненты которого призваны обеспечить формирование личности по заданному образцу, т. е. обеспечить условия для профессионально-личностного самоопределения студентов. Для нас особый интерес представляет исследование профессиональной образовательной среды вуза, которая одновременно является частью всего социального пространства и, в то же время, обладает собственной автономией.

Следовательно, для подготовки современного магистра, востребованного на рынке труда, обладающего профессиональными компетенциями и владеющего общей и деловой культурой, в вузе необходимо создать культурно-образовательную среду, которая способствовала бы включению личности в ценностно-смысловой мир культуры, принятию

всего того, что является ценностью вуза, факультета, магистратуры, группы. К ценностям магистерского сообщества можно отнести такие элементы, как профессионализм, стремление к знаниям, научным исследованиям, карьере, изучение иностранных языков, овладение различными видами искусства, соблюдение правил этического поведения, умение пользоваться своими правами, придерживаться принятых Этическим кодексом вуза стандартов, норм, установок.

Понимание образовательной среды как совокупности компонентов и параметров, касающихся системы институтов образования, а также вопросы формирования разных типов образовательных сред в соответствии с миссией образовательной системы учебных заведений отражены в современных исследованиях ученых А. Н. Галагузова [4], В. С. Мануйлова [10]. Ученые, прежде всего, обращают внимание на необходимость изучения взаимосвязи структуры профессиональной образовательной среды и структуры профессиональной деятельности. На существование этой взаимосвязи указывает Л. С. Выготский, который подчеркивает, что система психических операций, лежащая в основе любой деятельности, в начале своего развития, как правило, проходит «внешнюю» стадию активного взаимодействия со средой. Так, например, четырехкомпонентная модель образовательной среды В. А. Ясвина, разработанная им на основе эколого-психологического подхода, включает субъекты образовательного процесса, социальный, пространственно-предметный и технологический (или психодидактический) компоненты [16].

Ориентация на компетентностный подход в профессиональном образовании выдвигает новые требования к качеству подготовки специалистов. Качество образовательного процесса может быть достигнуто только тогда, когда будут учтены интересы всех участников образовательного процесса: студентов, преподавателей, администрации вуза, учебно-вспомогательного персонала, работодателей и работающих специалистов, научных сообществ, государственных интересов, общественного мнения. Следует отметить, что многие участники – субъекты образовательного процесса, с одной стороны, заинтересованы в повышении качества образования, с другой – сами влияют на какие-либо его аспекты. Но при этом центральной фигурой образовательного процесса является студент как будущий специалист. Вместе с тем вуз должен быть не только центром подготовки профессионалов, но и широким культурно-образовательным и культурно-нравственным социальным пространством, в котором личность обретает свою жизненную позицию профессионала и гражданина.

Исследуя опыт мировой и отечественной образовательных систем, учеными выявлены следующие факторы образовательной среды, которые в наибольшей степени влияют на процесс становления личности:

– повышение значимости науки, образования, духовных ценностей, общей и деловой культуры современного специалиста;

– расширение фундаментальной гуманитарной и естественнонаучной составляющей высшего образования как основы целостного и системного восприятия мира;

– возрастание роли общей и специальной информированности студента, необходимость решения проблемы определения принципов отбора и систематизации знаний, поиска новых форм их синтеза, подготовка новых учебников и учебных пособий;

– активное взаимодействие различных видов духовной культуры: науки, искусства, естественных и гуманитарных наук;

– существенные изменения во взаимоотношениях в системе «преподаватель – студент», «студент – преподаватель», постепенный переход от авторитарных методов общения к свободному партнерству, сотрудничеству в учебно-воспитательном процессе.

Г. Ю. Беляев выделяет следующие типологические признаки образовательной среды:

– образовательная среда любого уровня состоит из различных систем, являясь составным объектом;

– под целостностью образовательной среды понимается реализация комплексной цели

обучения и воспитания с позиции непрерывного образования;

– образовательная среда существует как опрделенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте широкой социокультурно-мировоззренческой адаптации человека к миру;

– образовательная среда обладает широким спектром модальности, формирующей разнообразие типов локальных сред, различных, порой взаимоисключающих качеств;

– в оценочно-целевом планировании образовательные среды могут оказывать как положительное, так и негативное влияние на воспитательный эффект, причем вектор ценностных ориентаций заказывается с целевыми установками общего содержания образовательного процесса;

– образовательная среда выступает не только как условие, но и как средство обучения и воспитания;

– образовательная среда является процессом диалектического взаимодействия социальных, пространственно-предметных и психолого-дидактических компонентов, образующих систему координат ведущих условий, влияний и тенденций педагогических целеполаганий;

– образовательная среда способствует развитию индивидуализированной деятельности, переходной от учебной ситуации к жизни, т. е. адаптации выпускника вуза к его профессиональной деятельности [1].

Е. А. Климов рассмотрел функции (преобразующая, изыскательская, гностическая), в соответствии с которыми должна функционировать образовательная среда как организованный социальный феномен [8]. Ученый описал предпосылки преобразующей функции образовательной среды:

– образовательная среда воспроизводит «социальный тип», т. е. воссоздает и обеспечивает сохранение общества как определенного целого в его качественном своеобразии и самобытности;

– наделяет молодежь навыками социально-организованной жизни и осуществляет перенос конкретно-социальных признаков общества на новых индивидуальных и групповых носителей;

– готовит молодежь к жизни в данном обществе (сообществе) и одновременно к продолжению существования, жизни этого общества;

– формирует у нового поколения способность к изменениям, развитию, инновациям и обеспечивает ее социальным ресурсом.

Л. Н. Захарова определяет следующие задачи для достижения этой цели:

– осознание самоценности личности как носителя высоких гуманистических начал, ее неповторимой индивидуальной творческой сущности;

– признание гармоничного развития личности целью и основным предназначением человека;

– сознательное и эмоциональное принятие общественного долга как приносящего высшее удовлетворение и составляющего смысл и счастье жизни;

– понимание творческой природы деятельности, осознание необходимости затрат и самосовершенствования для её реализации;

– развитие гуманитарной культуры как комплекса качеств личности: единства внутренней нравственной сущности и внешней поведенческой выразительности, тонкого восприятия прекрасного и безобразного в человеческих отношениях, эмпатии, чуткости, отзывчивости, оптимизма, доброты [6, с. 31–9].

Дж. Дьюи считал, что успешность социальной деятельности личности может быть обеспечена наличием условий для развития креативных способностей личности [5]. Креативность как важнейшая составляющая личности, определяющая готовность личности изменяться, отказываться от стереотипов, помогает находить оригинальные решения сложных проблем. Креативность рассматривается как способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению, а также осознанию и развитию собственного опыта. Под креативностью принято понимать способность человека оперативно находить и эффективно применять нестандартные, оригинальные, творческие решения ситуаций межлич-

ностного взаимодействия. Это качество особенно важно для современного студента и молодого специалиста любой сферы деятельности, который не желает останавливаться на достигнутом, хочет постоянно повышать свою квалификацию, т. е. для студента-магистранта.

В педагогических исследованиях обнаруживаются различные подходы к определению структуры образовательной среды. Так, например, можно выделить ряд компонентов: ценностно-целевой, программно-методический, информационно-знаниевый, деятельностно-процессуальный, субъектно-личностный (коммуникационный), технологический.

Ценностно-целевой компонент включает совокупность целей и ценностей высшего профессионального образования, которые могут быть значимы для достижения поставленной цели обучения, учения и воспитания.

Программно-методический компонент содержит всю необходимую информацию относительно возможных стратегий, форм и программ подготовки, и включает в себя:

а) учебный план, в соответствии с которым организуется процесс обучения общеобразовательной и социально-экономической направленности, нацеленный на создание условий, благоприятных для становления и развития жизненного самоопределения личности;

б) совокупность учебных программ по предметам и профильным курсам, изучаемым в рамках учебного плана;

в) описание базовых технологий педагогического процесса, ориентированных на становление и развитие жизненного самоопределения студентов;

г) описание необходимых условий для успешной реализации образовательной программы.

Информационно-знаниевый компонент включает систему знаний и умений студента, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определяющие свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность. Кроме того, он указывает на роль информации в обучении.

Деятельностно-процессуальный компонент включает в себя педагогическое управление и организацию учебно-воспитательного процесса, упорядочение дидактического процесса по определенным критериям с целью оптимизации поставленных задач обучения.

Субъектно-личностный (коммуникационный) компонент содержит формы взаимодействия между участниками педагогического процесса. Главным субъектом влияния университетской среды на личность студента является деятельность преподавателя.

Технологический компонент состоит из совокупности современных технических средств обучения, используемых в информационно-обучающей среде (новые информационные технологии, в том числе Интернет, аудиовидео, мультимедийные средства, интерактивные доски).

Таким образом, образовательная среда отражает взаимосвязь дидактических условий, обеспечивающих формирование человека, т. е. взаимовлияние, взаимодействие окружения с субъектом. Образовательная среда вуза представляет собой духовно насыщенную атмосферу, обусловливающую кругозор, стиль мышления и поведения включенных в нее субъектов и стимулирующую в них потребность приобщения к общенациональным и общечеловеческим духовным ценностям.

В локальном пространстве вуза оптимизация социально-культурной среды осуществляется путем ее насыщения духовно-нравственными образами и символами. По мнению И. А. Ильина, «референтный образ другого» становится условием образования личности и реализации ее возможностей, определения жизненного призвания и выбора пути, на котором личность себя конституирует. Личность выступает своеобразным духовным референтом, поэтому процесс духовной преемственности всегда обеспечивался путем идентификации человека с образами, воплощающими базовые ценности культуры. Духовный референт – это образец для подражания, идеал для самовоспитания, поиска и определения смысла собственного бытия. Значение его уникально в плоскости личного становления. Именно референтный образ дру-

гого человека становится одним из условий развития личности [7].

Значимыми образцами для подражания могут служить личности, олицетворяющие базовые ценности отечественной культуры, воплощающие лучшие нравственные качества народа, успешные выпускники вуза, ветераны труда данного вуза, руководители, истории о вузе и его лидерах, т. е. свои «герои». В этой связи следует отметить особую роль личности преподавателя, которая является важнейшим ресурсом образовательной деятельности. Важно понять, какие ценности и качества он должен транслировать в рамках образовательной деятельности. В формировании культурно-образовательной среды, помимо педагогов, также участвуют родители, гости учебного заведения, сами студенты.

В исследованиях Я. Г. Шемякина мы нашли идеи в отношении смысловых и символических составляющих культурно-образовательного пространства, которые играют роль ориентира в ценностных предпочтениях, формируют чувство корпоративности, «семейной близости», входящих в него людей, мотивируют характер и формы их поведения, способствуя формированию корпоративной культуры вуза [15, с. 96–114].

Воспитание студентов невозможно без предоставления условий для самореализации в области культуры в широком смысле этого слова. Культурные традиции можно формировать посредством многих видов деятельности: спорт, художественная деятельность, материальная помощь, университетская газета (создание и развитие университетской газеты – это ещё один фактор формирования хорошего специалиста, который навсегда сохранит гордость за свой университет), свой стиль и т. д.

Итак, на основании всего вышеизложенного, мы пришли к выводу, что образовательная среда, служащая одновременно источником формирования корпоративной культуры, представляет собой совокупность следующих условий, позволяющих подготовить компетентного магистра:

– наличие системы средств общения с общечеловеческой культурой, которая служит как для хранения, структурирования и предоставления информации, составляющей содержание накопленного знания, так и для ее трансляции, переработки и обогащения;

– наличие системы самостоятельных занятий по работе с информацией;

– наличие интенсивных связей между участниками учебного процесса как вертикальных, так и горизонтальных;

– уважение и принятие студента как самоценной личности, обладающей разнообразными потребностями, способностями, интересами, стремящейся к достижению жизненных целей, имеющей собственную позицию и право ее реализовать;

– обеспечение личностной включенности студентов в процесс обучения, направленность на самопознание, развитие субъективного опыта, рефлексивное отношение к изучаемым предметам и явлениям, процессу обучения, самому себе, к будущей профессиональной деятельности;

– создание атмосферы размышлений, анализа, поиска новых значимых целей (креативности), диалога разных позиций, открытости, поддержки, признания и подчеркивания достижений;

– наличие референтного образа в лице преподавателя, известных представителей национальной культуры, науки, успешных руководителей и выпускников вуза;

– выдвижение общих целей деятельности группы формирует умение работать в команде, открывает новые возможности для определения и проявления собственной позиции, своего места и роли в групповой работе, т. е. самореализации и самоактуализации студента.

При подготовке основополагающих документов по формированию корпоративной культуры вуза как компонента его образовательной среды следует учитывать разного рода внутренние и внешние факторы, оказывающие влияние на культуру организации. К внешним факторам относятся:

– глобализация, приводящая к повышению мировой конкуренции на рынке образовательных услуг;

– информатизация, следствием которой стала невозможность организации образова-

тельного процесса без максимально широкого использования компьютерных технологий;

– вхождение в единое образовательное пространство в контексте Болонского процесса;

– снижение периода обновления информации, ее устаревание еще до завершения образовательного цикла;

– смещение приоритетов рынка труда в сторону востребованности у специалиста не столько самих знаний, сколько «пакета компетенций»;

– несовершенство образовательных программ и технологий, отставание качества подготовки выпускников от требований, предъявляемых быстроразвивающейся наукой и промышленностью;

– новые технологии, базирующиеся, прежде всего, на междисциплинарных знаниях;

– падение уровня культурной и языковой компетентности выпускников средней и высшей школы.

К внутренним факторам можно отнести осознание и принятие большинством участников образовательного процесса стратегических планов развития вуза (магистратуры) и его корпоративной культуры с целью выполнения миссии вуза (магистратуры), стремление к мобильности студентов и преподавателей, мотивацию и поощрение к принятию корпоративной культуры, вовлечение участников образовательного процесса в формирование новых ценностей, под влиянием которых корпоративная культура может видоизменяться, фаза жизненного цикла образовательного учреждения, его возраст и размер, применяемый стиль руководства. Исследования М. Рогачёвой указывают на то, что возможность изменения корпоративной культуры обычно предопределяют такие явления, как организационный кризис, смена руководства, смена стадии жизненного цикла. В такие периоды организации значительно легче внести коррективы в ее культуру.

Таким образом, анализ научной литературы и научных публикаций позволяет нам сделать следующие выводы:

– в реальной жизни культура существует только в виде множества культур разных эпох и регионов, а внутри этих эпох – в виде культур отдельных общностей, социальных групп, которые принято называть локальными культурами. Наличие локальных культур является закономерной формой существования всей человеческой культуры в целом. Благодаря взаимодействию локальных культур возникает система общения, поддерживаются различные стили и типы поведения, ценностные ориентации, сохраняется самобытность, т. е. формируется среда, представляющая собой множественность локальных культур;

– жизнедеятельность любого человеческого сообщества осуществляется в пределах определенной среды. Ее предметное содержание является имманентным источником формирования сознательного отношения человека к собственному бытию. Культура и составляет ту среду, в которую попадает личность с момента своего рождения. Она окружает личность своими специфическими предметами и способами взаимодействия с ними;

– образовательное учреждение как совокупный субъект общения организует образовательную среду в соответствии с миссией образовательной деятельности. Каждый компонент представляется как некая заданность эталонных предписаний или как синтез локальных культур, выступая комплексом усло-вий, влияний и возможностей становления личности по культурно заданному образцу. К совокупности ряда условий, позволяющих подготовить компетентного магистра, отнесены следующие: наличие системы средств общения с общечеловеческой культурой, интенсивных связей между участниками учебного процесса; уважение и принятие студента как самоценной личности; создание атмосферы поиска новых значимых целей (креативности), диалога разных позиций, открытости, взаимной поддержки; наличие референтного образа в лице преподавателя, успешных лидеров – руководителей и выпускников вуза;

– понятия «локальная культура», «корпоративная культура», «корпоративная культура магистратуры» являются тождественными, поскольку в основе каждого из них лежат

ценности и нормы. Тот факт, что любая среда представляет собой множественность локальных культур, позволяет сделать вывод о том, что любая локальная (корпоративная культура) является частью или компонентом среды. Следовательно, корпоративная культура магистратуры является компонентом образовательной среды вуза наряду с другими рассмотренными компонентами, такими как, ценностно-целевым, технологическим, программно-методическим, коммуникационным (субъектно-личностным), деятельностно-процессуальным, информационно-знаниевым;

– магистратура в качестве культуры отдельного сообщества может быть определена как локальная культура высшей школы, которая формируется в вузовской образовательной среде. Образовательная среда вуза рассматривается как источник формирования корпоративной культуры магистратуры. Согласно средовому подходу, корпоративная культура магистратуры является одним из компонентов образовательной среды вуза;

– в настоящее время высшее образование переживает глобальные реформы, касающиеся как содержания образования, так и перестройки структуры всей образовательной системы высшего образования (слияние и укрупнение университетов). При этом нередко происходит смена руководителей вузов и их подразделений. Такой период является наиболее благоприятным для обновления вузовской образовательной среды и формирования инновационной корпоративной культуры магистратуры, поскольку в период перемен становится значительно легче внести коррективы в культуру университета [11].

АННОТАЦИЯ

Подготовка современного компетентного магистра выявила проблему создания современных условий, т. е. соответствующей образовательной среды во многих вузах. В данной статье рассматривается предложенная автором идея обновления образовательной среды вуза путем формирования ее инновационного компонента «корпоративная культура магистратуры». В статье дан анализ научных изысканий автора понятий «среда», «образовательная среда вуза», «культура», «локальная культура», «корпоративная культура магистратуры». Автором рассматриваются основы формирования образовательной среды: признаки, факторы, задачи, функции и ее компонентный состав, и устанавливается, что источником формирования корпоративной культуры магистратуры является образовательная среда вуза.

Ключевые слова: образовательная среда, магистр, культура, локальная культура, корпоративная культура магистратуры.

SUMMARY

Preparation of modern competent master exposed a problem of creation of modern university educational environment in many higher schools. In this article the author offers an idea of revitalizing of university educational environment by forming of its innovative component «master corporate culture». The analysis of scientific researches of concepts «environment», «educational environment of higher institution», «culture» and «corporate culture» is given in the article. The author is searching the base of educational environment formation: signs, factors, tasks, functions. It is set that the source of forming of master corporate culture is an educational environment of university.

Key words: educational environment, master, culture, local culture, master corporate culture.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: дис… канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2000. – 157 с.

2. Библер В. С. На гранях логики культуры: кн. избр. очерков. – М.: Рус. феноменол. о-во, 1997. – 348 с.

3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк. – М.: Просвещение, 1991. – С. 85–93 с.

4. Галагузов А. Н. О сущности понятия «корпоративная культура» // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 198–203.

5. Дьюи Дж. Реконструкция в философии. Проблемы человека; [пер. с англ., по-

слесл. и примеч. Л. Е. Павловой]. – М.: Республика, 2003. – 278 с.

6. Захарова Л. Н. Организационная культура университета в контексте проблем диагностики и формирования готовности студента к работе в условиях современного предприятия // Унив. упр. – 2006. – № 2 (42). – С. 31– 39.

7. Ильин И. А. Основы христианской культуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://rusk.com.ru/lib/prav/iljin-osnovy_kultury.html] (дата обращения 20.01.2016).

8. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособ. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 509 с.

9. Кудрявцев В. Т. Психическое развитие ребенка: креативная доминанта // Магистр. – 1998. – № 3. – С. 76–81.

10. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании: дис. докт. пед. наук: 13.00.01; Московский гос. ун-т. – Москва. – 1997. – 193 с.

11. Назаренко Н. В. Формирование корпоративной культуры магистратуры как инновационного компонента образовательной среды вуза: монография. – Хабаровск: РИЦ ХГАЭП, 2015. – 140 с.

12. Недорезова В. Л. Формирование социальной компетентности студентов в условиях межкультурного взаимодействия в образовательной среде гуманитарного вуза: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08. – Комсомольск-на-Амуре, 2009. – 24 с.

13. Рогачёва М. Причины и следствия изменений корпоративной культуры организации // Человек и труд. – 2006. – № 12. – С. 70–71.

14. Сергеева Т. Б. Особенности корпоративной культуры образовательного учреждения / Т. Б. Сергеева, О. И. Горбатько // Педагогика. – 2006. – № 10. – С. 11–21.

15. Черноушек М. Психология жизненной среды; пер. с чеш.; [вступ. ст. Л. А. Китаева-Смыка]. – М.: Мысль , 1989. – 174 с.

16. Шемякин Я. Г. Отличительные особенности «пограничных» цивилизаций (Латинская Америка и Россия в сравнительно-историческом освещении) // Общественные науки и современность. – 2000. – № 3. – С. 96–114.

17. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 366 с.

А. А. Ковалевская

УДК 159.98:616.89-008.441.1-057.874

ПРАКТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СТРАХОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема страхов у детей младшего школьного возраста приобретает особую актуальность как в научном, так и в практическом плане. Нестабильность существования, социальная незащищенность граждан нарушают семейные отношения, вызывают у взрослых и детей неуверенность в будущем, чувство страха. Особенно уязвимы к негативным воздействиям страха дети младшего школьного возраста в связи с незрелостью механизмов психологической защищенности. Поэтому страх может наносить значительный ущерб их здоровью и развитию.

Основные аспекты рассмотрения проблемы страхов были изложены в работах зарубежных авторов, таких как Д. Уотсон, К. Бюлер, К. Изард, З. Фрейд, К. Хорни, Ф. Риман, Г. Эберлейн и др. Проблемам диагностики и коррекции страхов у детей уделяется внимание многими исследователями (А. И. Захаров, Т. Г. Казакова, В. В. Лебединский, К. Д. Уши-

нский и др.). В работах В. К. Вилюнаса, К. Э. Изарда, А. Лазаруса, Ф. Римана, П. В. Симонова и других авторов страх рассматривали как эмоцию.

Эмпирический материал содержится в работах психологов-практиков Л. Е. Личко, Я. Рейковского, А. И. Захарова, которые рассматривали феномены личностного страха в норме и патологии, выясняли его возрастные особенности, взаимосвязь психических и физиологических оснований страха. Социальные аспекты страха, взаимообусловленность психических и социальных свойств индивида изучались Г. М. Андреевой, И. С. Коном, Д. Майерсом, Т. Шибутани.

В нашем исследовании акцент делается на изобразительной деятельности детей, потому что в младшем школьном возрасте одной из важнейших производительных деятельностей является рисование.

Изобразительная деятельность является для детей наиболее доступным и привлекательным видом деятельности, которая может быть средством не только педагогической, но и психологической коррекционной работы с детьми (Т. Р. Казакова, Т. С. Комарова, И. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Н. Э. Фаас, Ф. Фребель, Л. Д. Лебедева, Л. А. Аметова и др.).

Различные аспекты проблемы детского изобразительного творчества исследованы такими учеными, как Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, З. В. Денисова, Е. И. Игнатьев, Г. В. Лабунская, В. С. Мухина, Е. С. Романова, С. С. Степанов, Д. Н. Узнадзе и др.

Относительно использования средств изобразительной деятельности для психологической коррекции страхов у детей младшего школьного возраста, на основе проведенного нами анализа литературных источников можно сделать следующие выводы.

Практика использования рисования в психокоррекционной работе применяется повсеместно, в том числе и с целью коррекции детских страхов, опираясь при этом на общепризнанные утверждения специалистов в области арт-терапии. Однако число научных исследований по данной проблеме ограничено, среди специалистов в области теории и практики психокоррекции детских страхов можно выделить следующие имена: А. И. Захаров, Л. Д. Лебедева, Л. В. Орлова, Е. Г. Макарова, А. И. Копытин и др. Практически отсутствуют достоверно подтвержденные данные относительно эффективности использования различных средств и материалов художественной деятельности для решения обозначенной проблемы.

Цель статьи − анализ методов и средств психологической коррекции страхов у детей младшего школьного возраста.

Психическое здоровье и эмоциональное благополучие − признаки нормального детского развития. В. А. Ананьев выделяет следующие черты психологически здоровой личности: соматическое здоровье; развитие самоконтроля и усвоение реакций, адекватных различным ситуациям в жизни человека; умение разводить реальные и идеальные цели, границы между разными подструктурами «Я»: Я-желающим и Я-долженствующим; умение регулировать свои поступки и поведение в границах социальных норм [1]. Таким образом, психологическое здоровье − это состояние душевного благополучия как следствие отсутствия болезненных психических проявлений и адекватного приспособления к актуальным условиям жизни.

В Современном психологическом словаре психокоррекция определяется как «исправление» нарушенного гармоничного развития, оптимизация процесса психического развития личности [10].

При этом мы учитываем, что психологическая коррекция, осуществляемая психологом, не предполагает исправление недостатков, имеющих органическую основу, и дифференцируем психокоррекцию нормального и аномального развития.

Основную задачу психокоррекционного воздействия мы видим в формировании отсутствующих или недостаточно развитых психологических качеств.

Психокоррекция не ставит целью излечение от заболеваний, чем существенно отличается от психотерапии − системы медико-психологических средств. Психокоррекция опре-

деляется как совокупность психологических приемов, используемых психологом для исправления недостатков поведения психически здорового человека, а также способствующих раскрытию внутреннего потенциала субъекта, возможностей и ресурсов психики. Разграничивают также понятие психокоррекции в рамках специальной педагогики, определяемое как исправление недостатков психического развития у детей.

По мнению А. И. Захарова, наиболее успешно психологическому воздействию подвергаются страхи в дошкольном и младшем школьном возрасте. Исследователь также выделяет различные стратегии преодоления страхов в зависимости от механизма возникновения. Внушенные страхи устраняются в результате изменения неадекватно сформировавшихся отношений родителей.

В психолого-педагогической литературе описаны различные способы коррекции детских страхов различного происхождения. Многие заимствованы из практики лечения неврозов и являются разновидностью того или иного метода психотерапии, в частности поведенческая и когнитивная психотерапия, психоанализ, арт-терапия, гештальт-терапия и др.

В целом, по мнению Л. Д. Лебедевой, все предлагаемые методики условно можно разделить на три группы: игра со страхом; вербализация страха (сказки, рассказы, страшные истории); рисование страха.

В коррекции страхов эффективна сказкотерапия − самостоятельная психотерапевтическая методика [4]. Роль сказок в коррекции страхов проявляется в том, что посредством сказок ребенок учится распознавать жизненные аналоги отрицательных сказочных образов и в известной мере противостоять им, подобно тому, как он представляет при слушании или чтении сказок себя в роли главного героя [3].

Страшные истории могут рассматриваться как один из видов детского фольклора; в ходе их сочинения самостоятельно моделируется эмоциональное преодоление страхов. Вербализация страхов вызывает чувственный ответ, эмоциональное переключение.

Игра со страхом предполагает повышение общего уровня эмоциональных переживаний. Л. Д. Лебедева определяет задачу данного метода − научить ребенка испытывать положительные эмоции. Положительные эмоциональные состояния, возникающие у детей в процессе специально организованных ситуаций успеха, закрепляют потребность в переживаниях счастья, радости, удовольствия от игры и общения [7].

Игра − способ выражения чувств, познания и моделирования окружающей ребенка действительности.

Цель психологически направленных игр состоит в снятии избытка торможения, скованности и страха, возникающих в темноте, замкнутом пространстве, при внезапном воздействии и попадании в новую, неожиданную ситуацию общения [3].

Разыгрывание ситуации взаимодействия с предметом страха помогает преодолеть его в символической форме, проигрывая свои эмоции. [7].

Принцип эмоциональных качелей заключается в переходе из одного состояния в противоположное, то есть представляет собой переход от состояния опасности к состоянию безопасности [7].

Метод куклотерапии основан на процессе идентификации ребенка с добрым, бесстрашным героем. Использование сказочных персонажей опирается на коллективное бессознательное [11].

Методика манипулирования предметом страха сходна с предыдущей тем, что ребенок получает материализованный в виде игрушки образ пугающего предмета, которым может манипулировать по своему усмотрению (управлять, усмирять, совершать агрессивные действия, уничтожить и др.) [7].

Смысл приема анатомирования страха состоит в подробном объяснении того, что представляет собой пугающий предмет, как устроен, из чего состоит и т. д. [7].

Прием привыкания (десенсибилизации) направлен на уменьшение чувствительности к пугающему объекту [7].

Рисование, как и игра, является отражением в сознании детей окружающей действительности, но, кроме того, это и ее моделированием, выражением отношения к ней. Рисование как психотерапевтический и психокоррекционный метод широко используется в различных областях медицины, психологии и педагогики.

Применение методов изотерапии в медицине обусловлено лечебно-реабилитационными задачами, а в психологии − в большей мере коррекционно-профилактическими.

Использование изобразительной деятельности в качестве психокоррекционного инструмента дает положительные результаты в работе с детьми с различными проблемами, в том числе и в работе по преодолению страхов.

Через рисунки можно лучше понять интересы детей, их глубокие, не всегда раскрываемые переживания и учесть это при устранении страхов.

Повторное переживание страха при отображении на рисунке приводит к ослаблению его травмирующего звучания [3].

Рисование является способом узнавания и раскрытия своих возможностей и окружающей действительности, моделирования взаимоотношений и отреагирования эмоций, в том числе отрицательных, негативных.

Исследователи выделяют основными новообразованиями в возрасте от 6 до 10 лет произвольность психических процессов, внутренний план действий, рефлексии поведения [2]. Рисование при этом способствует совершенствованию организма и психики, координирует конкретно-образное мышление, связанное с работой правого полушария головного мозга, а также абстрактно-логическое, за которое ответственно левое полушарие [9].

В первые годы обучения формируется контекстная и диалогическая ситуативная речь, совершенствуется общение. Поэтому, по мнению Л. Д. Лебедевой, именно у младших школьников по разным причинам могут возникать затруднения в коммуникативной деятельности, вербализации чувств и мыслей. При возникновении затруднений в словесном описании или выражении сильных переживаний невербальные средства служат единственной возможностью их прояснения. Что в одинаковой степени важно и в работе с детьми младшего школьного возраста, и в психологической диагностике и коррекции их страхов, где художественные символы выступают в качестве заместителей реальных объектов.

При этом, как отмечает Л. Д. Лебедева, изобразительная деятельность для ребенка наиболее естественна, интересна, приятна, не требует исключительных волевых и интеллектуальных усилий, близка к игре и поэтому не вызывает тревожных переживаний [8].

При этом символический язык изобразительного творчества наиболее адекватный, более точный, чем слова (К. Юнг). Запечатленные в виде образов сильные переживания и чувства становятся доступными для восприятия, анализа и понимания (М. Наумбург). С одной стороны, чувство включается в соответствующие образы, с другой − само воображение влияет на чувство (Л. С. Выготский).

Следовательно, через художественное творчество можно моделировать различные эмоции [6].

Эффективной составляющей психокоррекционного процесса посредством изобразительной деятельности становится работа с создаваемым художественным образом, благодаря чему отношение человека к значимому событию и собственному опыту может меняться, что влечет развитие нового типа эмоционального реагирования и поведения (E. Kramer, M. Naumburg) [6].

Изобразительные образы могут быть изменены на физическом уровне. Визуальные образы направлены на отработку желаемых проекций и изменений путем создания рисунков (C. Malchiodi, T. Dalley) [6].

Изобразительную деятельность как форму арт-терапии можно рассматривать в качестве инструмента психологической помощи, который способствует формированию здоровой и творческой личности, выполняя адапта-

ционную, коррекционную, мобилизирующую, профилактическую и другие функции [5].

Арт-терапевтическая практика, и в частности коррекция страхов средствами изобразительной деятельности, основаны на том, что наиболее значимые мысли и чувства могут выражаться, проецироваться в виде образов (Naumburg 1958) [6].

Существуют возрастные ограничения использования рисунка и живописи в качестве диагностического и коррекционного методов. Так в возрасте от 3 до 5 лет символическая деятельность еще только формируется, а дети лишь начинают осваивать материал и способы изображения. На этом возрастном этапе изобразительная деятельность остается менее эффективной формой коррекции; преимущество отдается игротерапии. Дети в возрасте от 6 до 10 лет уже способны использовать символические материалы для экспрессии и коммуникации.

А. И. Захаров объясняет механизм психокоррекционного воздействия рисования следующим образом. Оживление страхов в процессе их рисования является одним из условий их устранения, благодаря тому, что сам факт получения задания организует деятельность детей и мобилизует их на борьбу со своими страхами. В процессе рисования объект страха сознательно подвергается манипуляции и творчески преобразуется как художественный образ. Проявляющийся при рисовании интерес постепенно гасит эмоцию страха, заменяя ее волевым сосредоточением и удовлетворением от выполненного задания [3].

По мнению исследователей, наилучший результат от рисования страхов достигаются в 5−12 лет, в возрасте активного интереса к данному виду деятельности, когда дети рисуют непринужденно и свободно, выбирая темы и представляя воображаемое так ярко, как если бы это было на самом деле. Рисуя, ребенок дает выход своим чувствам и переживаниям, желаниям и мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными и травмирующими образами [3].

Детские страхи служат механизмом внутренней регуляции психической деятельности и поведения, выполняют мотивационную, адаптационную, сигнальную функции, а также социализирующую и обучающую роль в процессе формирования личности. Однако развитие неадекватных ситуации и обстоятельства стратегий совладания со страхами, чрезмерно интенсивные формы выражения страха, устойчивое и труднообратимое проявление являются основой психологических нарушений и поведенческих отклонений. Существуют различные способы коррекции страхов, среди которых средства изобразительной деятельности занимают особое место по характеру воздействия, эффективности и способам применения в младшем школьном возрасте. Психологическая коррекция определяется как «исправление» и оптимизация процесса психического развития личности и предполагает использование естественных движущих сил психологического и личностного развития. Следовательно, изобразительная деятельность является наиболее приемлемым средством психокоррекции страхов младших школьников в возрасте наиболее активного интереса к рисованию. Дальнейшего изучения требуют вопросы о доминирующих видах страха, степени распространенности страхов у детей, определении факторов их возникновения в современных условиях, а также эффективных технологий психологической коррекции страхов у детей младшего школьного возраста.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ методов психологической коррекции страхов у детей младшего школьного возраста. Акцент делается на исследовании возможностей и механизмов психокоррекции детских страхов средствами изобразительной деятельности.

Ключевые слова: страх, психологическая коррекция, младший школьный возраст.

SUMMARY

The article presents the analysis of methods of psychological treatment of fears in children of primary school age. Attention is paid to the opportunities and mechanisms of psychological

correction of children's fears means of graphic activity.

Key words: fear, psychological correction, primary school children.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев В. А. Практикум по психологии здоровья. − СПб.: Речь, 2007. − 320 с.

2. Венгер А. Л. Психологическое консультирование и диагностика. − М.: Генезис, 2001. − 128 с.

3. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. − СПб.: Издательство СОЮЗ, 2000. − 448 с.

4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками. – СПб.: Речь, 2006. − 240 с.

5. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми. − СПб.: Речь, 2007. − 160 с.

6. Копытин А. И. Основы арт-терапии. − СПб.: Лань, 1999. − 256 с.

7. Лебедева Л. Д. Велики ли глаза у страха? // Школьный психолог. − 2000. − №19. − С. 8−17.

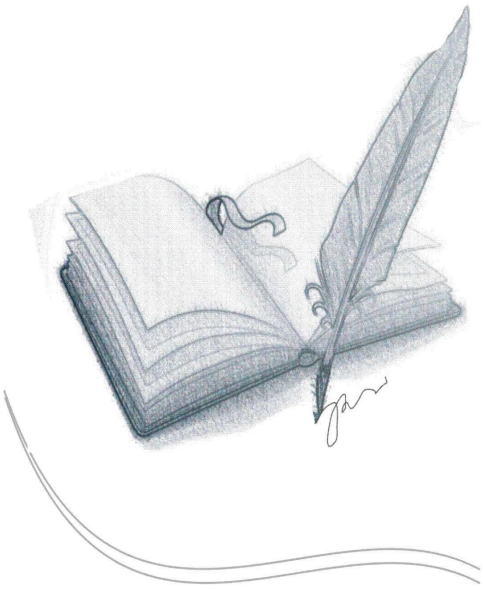
8. Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании: монография. − СПб.: ЛОИРО, 2001. − 318 с.

9. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. − М.: Педагогика, 1981. − 243 с.

10. Современный психологический словарь / ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. − СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2008. − 490 с.

11. Шишова Т. Л. Страхи − это серьезно. Как помочь ребенку избавиться от страхов. − М.: Искатель, 1997. − 94 с.

НАШИ АВТОРЫ



Бекетова
Екатерина Сергеевна –
ассистент,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Богатырева
Юлия Игоревна –
доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого».

Бруннер
Евгений Юрьевич –
кандидат биологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Бура
Людмила Викторовна –
кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Вакарев
Евгений Семёнович –
кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Василенко
Ирина Юрьевна –
кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет.

Велешко
Елена Николаевна –
кандидат политических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Войновская
Ольга Александровна –
кандидат психологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского», г. Симферополь.

Ганзин
Игорь Викторович –
доктор медицинских наук, доцент, ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь.

Глузман
Александр Владимирович –
доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогическая академия (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.

Дьяков
Сергей Иванович –
кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет.

Ерина
Инобат Аъзамкуловна –
кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Землякова
Маргарита Александровна –
аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Ковалевская
Анастасия Александровна –
ассистент кафедры психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Латышева
Марианна Александровна –
кандидат психологических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Лучинкина
Анжелика Ильинична –
доктор психологических наук,
ГБОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет»,
г. Симферополь.

Назаренко
Надежда Валентиновна –
кандидат педагогических наук,
Хабаровский государственный университет экономики и права.

Некрут
Татьяна Владимировна –
аспирант,
младший научный сотрудник Научно-исследовательского центра глубинной психологии,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Пономарева
Елена Юрьевна –
кандидат психологических наук,
профессор,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Привалов
Александр Николаевич –
доктор технических наук,
профессор,
ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого».

Рудакова
Ольга Александровна –
аспирант,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Свояк
Екатерина Евгеньевна –
аспирант,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Старовойтов
Андрей Валериевич –
кандидат психологических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Стерхов
Алексей Алексеевич –
аспирант,
ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»,
Курганская область, г. Шадринск.

Султанова
Ирина Викторовна –
кандидат психологических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Усатенко
Оксана Николаевна –
кандидат психологических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.