

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ им. Л.С. ВЫГОТСКОГО

ФОНД Л.С. ВЫГОТСКОГО

ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ
Современная теория и практика
Материалы XVI Международных чтений
памяти Л.С. Выготского

16–20 ноября 2015 г.

Москва 2015

УДК 159.9:001.32

ББК 88.37

О26

Под редакцией В.Т. Кудрявцева

Обучение и развитие: современная теория и практика: Материалы XVI
Международных чтений памяти Л.С. Выготского. Москва, 16-20 ноября
О26 2015 г. / Под ред. В.Т. Кудрявцева: В 2 ч. Ч. 1. М.: Левъ, 2015. 684 с.

ISBN 978-5-91914-020-7

Проблема обучения и развития является одной из центральных для культурно-исторической психологии, предложенной Л.С.Выготским. Высказанная им идея о том, что обучение ведет за собой развитие, привело к созданию программ развивающего обучения, как в нашей стране, так и зарубежом. Однако даже широкое распространение идей Л.С.Выготского относительно соотношения обучения и развития оставляет нерешенными целый ряд методологических и практических проблем. Среди них — проблема критериев развития, соотношения возрастных закономерностей и индивидуальных особенностей развития, самого, выдвинутого Л.С.Выготским, понятия психологического возраста, проблема зоны ближайшего развития, проблема соотношения обучения и развития и многих многих других.

Для психологов-исследователей, практических психологов, преподавателей вузов, аспирантов, студентов.

УДК 159.9:001.32

ББК 88.37

Материалы публикуются в авторской редакции
Отпечатано с готового оригинал-макета

ISBN 978-5-91914-020-7

© Коллектив авторов, 2015

© ООО «Левъ», 2015

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

<i>Акимова М.К.</i> Интеллект и гражданская активность студентов: образование как фактор их формирования.....	14
<i>Мариа Изабел Соуза Рибейро, Лижиа де Соуза Виегас.</i> Культурно-исторический подход на противоположном пути медиализации: критика диагноза предполагаемой гиперактивности и дефицита внимания	27
<i>Воля Е.С.</i> О личностном росте и воображении (рецепция Жана-Поля Сартра).....	38
<i>Елисеев О.П.</i> Метод возрастной периодизации в культурно-историческом человекознании.....	41
<i>Ковалева Т.М.</i> Переживание как возможный исток учебного действия	46
<i>Корниенко А.Ф.</i> Обучение и воспитание в развитии человека	51
<i>Левит Л.З.</i> Еще раз о предмете психологии: мысленный эксперимент	57
<i>Маланов С.В.</i> Генезис умственных действий и высшие психические функции	62
<i>Меркулова О.П.</i> Соотношение обучения и развития в расширяющемся многообразии развивающих практик.....	68
<i>Резванцева М.О.</i> Значение социально-психологического компонента оценивания в обучении.....	73
<i>Ярошевская С.В., Сысоева Т.А.</i> Разработка опросника гражданской идентичности.....	77
<i>Симонович Н.Е.</i> Инновационные взгляды на пространство и время (психологическая составляющая).....	82

<i>Степанова М.А. П.Я. Гальперин о методах обучения и умственном развитии ребенка: 30 лет спустя.....</i>	84
<i>Стулова Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению.....</i>	89
<i>Янова Н.Г. Тестовые экспертные системы в диагностике внутренней речи: оценка потребности школьника в психологической помощи.....</i>	94
<i>Kilakos Dimitris Scientific Representations: An analogy with Vygotskian concepts, mediation and ZPD</i>	100
<i>Yoichi Yoshikuni The relation of philosophy to empirical studies in Vygotsky's psychological research</i>	105
<i>Кравцова Е.Е. Проектирующий метод в культурно-исторической психологии.....</i>	110
<i>Румянцев О.К. Онтогенез субъективности человека: обязательность оков отчуждения.....</i>	113

РАЗДЕЛ II

ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛЕКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Айрапетян З.В., Зададаев С.А. Методика исследования циклических представлений у дошкольников.....</i>	120
<i>Белолуцкая А.К. К вопросу о роли субъекта в творческом преобразовании: категория смысла</i>	122
<i>Веракса Н.Е. Структуры репрезентаций у дошкольников</i>	124
<i>Денисенкова Н.С., Сенницкая Е.О. Особенности общения дошкольников в детских садах с различными образовательными средами</i>	126
<i>Зададаев С.А. Вторичное опосредствование как диалектический механизм рождения «нового»</i>	129
<i>Каминская М.В. Практика ознакомления студентов с проектирующим методом в культурно-исторической психологии образования.....</i>	132
<i>Лобастов Г.В. Введение в методологию проблемы единства обучения и воспитания.....</i>	137

<i>Митряшкина Н.В.</i> Амбивалентность как источник развития.	
Диалектический психоанализ или психоаналитическая диалектика	143
<i>Пащенко А.К.</i> Роль рефлексии в процессе освоения нормативной ситуации	148
<i>Холодова О.Л.</i> Особенности решения задачи на предвосхищение с разной степенью неопределенности у старших дошкольников	152
<i>Шиян И.Б.</i> Методика исследования построения представлений о будущем у старших дошкольников	154
<i>Шиян О.А.</i> Диалектические структуры в репрезентации процессов развития у старших дошкольников	157

РАЗДЕЛ III

«ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ»: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

<i>Бережковская Е.Л.</i> Возрастная периодизация зоны ближайшего развития и сенситивных периодов	161
<i>Горлова Е.Л.</i> Проектирующий метод в исследовании родительской позиции	166
<i>Громова Л.А.</i> Проектная деятельность младших школьников как метод диагностики и коррекции зоны ближайшего развития	169
<i>Зоя Престес, Мария Лузинете Мореира</i> Дошкольное воспитание в Бразилии и сеть общественных не государственных яслей и детских садов	173
<i>Кравченко Ю.Е.</i> Понимание эмоций в младенческом возрасте и скрытое обучение	177
<i>Митряшкина Н.В.</i> Определение уровня социально–психологической адаптации как зоны ближайшего развития дошкольника	186
<i>Перевощикова Г.С.</i> Развивающее образование (реализация принципа единства «воспитывающего обучения» и «обучающего воспитания»)– условие целостного развития личности. Культурно-исторический подход	191
<i>Рутберг Л., Швейбиш К.</i> Особенности «сказочной» педагогики для дошкольников младшего возраста	204

<i>Арушанова А.Г., Коренблит С.С., Рычагова Е.С.</i> Виды и формы обучения в лингводидактике дошкольного возраста.....	216
<i>Николаева С.Н.</i> Развивающий потенциал педагогических форм обучения в системном процессе экологического образования дошкольников	221
<i>Симонович Н.Н.</i> Новые подходы к обучению студентов.....	226
<i>Шашлова Г.М.</i> Психологические условия создания «зоны ближайшего коммуникативного развития» детей 6-7 лет в период возрастного кризиса	228

РАЗДЕЛ IV

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

<i>Алиева Т.И., Урадовских Г.В.</i> Детско-взрослая исследовательская деятельность в опыте педагогов дошкольного образования.....	230
<i>Бадалова М.В.</i> Интеллектуальная культура психолога: подходы к организации исследования.....	234
<i>Битюцкая Е.В., Елисеева И.Н., Шойгу Ю.С.</i> К вопросу о психологических механизмах подготовки спасателей к профессиональной деятельности.....	240
<i>Елисеева О.О.</i> Особенности формирования профессионального имиджа женщины	245
<i>Жагер Жанер, Клаудия Сантана, Марисол Баренко</i> Картография с детьми в культурно-исторической теории: детские логики и стили авторства.....	250
<i>Звягинцева Е.П.</i> Развитие как элемент дидактического цикла в процессе профессионально ориентированного иноязычного образования студентов вуза.....	255
<i>Стивак И.М., Бирюкова Е.Г., Слипка М.И., Черномуров И.Н.</i> Ресурсообеспечение эффективной профессиональной деятельности операторов call-центра многопрофильного детского медицинского учреждения.....	260

<i>Калинина Н.В.</i> К проблеме организации субъект-порождающего взаимодействия участников инклюзивной образовательной среды	265
<i>Копытина М.Г.</i> Формирования психологической готовности к обучению у детей старшего дошкольного возраста – условие реализации ФГОС ДО.....	270
<i>Кузнецов Д.И.</i> Развитие системы деятельностей в процессе профессионализации. Зона ближайшего развития личности начинающего профессионала.....	275
<i>Кузнецова Т.И.</i> Формирование профессиональной идентичности будущих социальных работников.....	280
<i>Мазаева Е.С.</i> Образ профессии у выпускников психологических факультетов образовательных программ разного уровня	283
<i>Максимова Н.Ю.</i> Развитие профессиональной мотивации студентов в вузе.....	286
<i>Мишина М.М.</i> Развитие интеллектуальной деятельности личности будущих специалистов	290
<i>Мурсалыева Г.М.</i> Исторический экскурс исследования этнической идентификации в психологии	294
<i>Пополитова И.В.</i> Ученическая научная конференция младших школьников как инструмент личностного развития ребенка	299
<i>Луция Рутка, Рудите Андерсоне</i> Психологическая компетенция современного педагога	304
<i>Симонович Н.Е.</i> Инновационные подходы к образованию	312
<i>Траллманн А.М.В.</i> Организация учебной мотивации будущего специалиста	313
<i>Ховрин А.Н.</i> Психолого-педагогические основы формирования системы теоретических понятий при обучении биологии в общеобразовательной школе.....	317
<i>Ховрина Г.Б., Лобырева О.В.</i> Обучение и развитие первоклассников в контексте культурно-исторической психологии	329

РАЗДЕЛ V

ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

<i>Беловол Е.В., Бойко З.В., Шурупова Е.Ю.</i> Обучение лиц «третьего возраста»: динамика психологических состояний и психических процессов	338
<i>Елисеев О.П.</i> Предметный статус психологического возраста в системно-генетической периодизации онтогенеза	343
<i>Жеребцов С.Н.</i> Переживание в развитии личности: установить и разрушить границу	351
<i>Иванова Н.А., Шевеленкова Т.Д.</i> Подход к пониманию процесса идентификации в аналитической психологии: мифологическая идентификация	356
<i>Мышкина М.С.</i> Структурные особенности мотивационно-смысловой интенции современных студентов	361
<i>Пахмутова М.А.</i> Самоорганизация личности как критерий культурного развития человека	367
<i>Симонович Н.Е.</i> Обучение речевой культуре и ее формирование у курсантов военных вузов	370
<i>Терюшкова Ю.Ю.</i> Кризис юности в разных контекстах развития	371
<i>Хинканина А.Л.</i> Зона дальнего развития в формировании личности студента	377

РАЗДЕЛ VI

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ КОРРЕКЦИИ, РЕАБИЛИТАЦИИ, ПСИХОТЕРАПИИ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ЗОНУ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ

<i>Голенева Л.В.</i> Игра, символизация и психоаналитическое пространство	382
<i>Зарецкий В.К.</i> Многовекторная модель зоны ближайшего развития как основа построения психолого-педагогической и психотерапевтической помощи	399
<i>Иванова Н.А., Шевеленкова Т.Д.</i> Особенности идентификации больных шизофренией	403

<i>Николаевская И.А.</i> Терапевтический эффект работы по оказанию психолого-педагогической помощи средствами рефлексивно-деятельностного подхода	408
<i>Сорокина А.В., Петракова Г.В.</i> Телесно-ориентированный подход в клинической практике	410
<i>Петрищева М.В.</i> Анализ статистических данных обращений на горячую линию для онкологических больных. Сферы развития представлений об онкологии и паллиативном знании в обществе	413
<i>Румянцева Е.Е.</i> Особенности эмоционального интеллекта у больных шизофренией молодого возраста, после перенесенного манифестного приступа.....	419
<i>Шевеленкова Т.Д., Деришева Н.В.</i> Соматоформные расстройства: смысл симптомов	424

РАЗДЕЛ VII

ИДЕИ Л.С. В ЫГОТСКОГО В ИНКЛЮЗИВНОМ И СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Арсеев И.И.</i> Психолог в системе образования: метафоры и модели.....	434
<i>Глоба Н.В.</i> Изучение эмпатии у младших школьников с задержкой психического развития, обучающихся в разных условиях	439
<i>Калинин И.В.</i> Субъективная зона контроля в контексте зоны «потенциального движения» субъекта управления в инклюзивной среде	445
<i>Киравосян А.Х.</i> Возможности зоны актуального развития при коррекции 450	450
познавательных действий младших школьников.....	450
<i>Кушинир Д.Г.</i> Идеи Л.С. Выготского и практика современной олигофренопедагогики.....	456
<i>Самохвалова А.Г.</i> Актуализация коммуникативных потенциалов подростка средствами музыкотерапии.....	460

РАЗДЕЛ VIII

ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ

<i>Гильманов С.А.</i> Музыкальное обучение и развитие в общем образовании в свете взглядов Л.С. Выготского на искусство и эстетическое воспитание	466
<i>Сергеева И.В., Бочкарников А.А., Горяшко В.К.</i> Разработка творческих заданий по теме пересечение поверхностей	471
<i>Сергеева И.В., Левицкий И.Н., Силинский А.В.</i> Творческий подход к изучению начертательной геометрии и компьютерной графики студентами специальности нефтегазовое дело	475
<i>Лигита Страмкале</i> Использование идей Л.С.Выготского в музыкальной педагогике	482
<i>Слободчиков И.М.</i> Театр как пространство развития и психологической реабилитации	487
<i>Тимошенко Н.В.</i> Обучение творчеству: чья зона ближайшего развития?.....	490
<i>Фаттахова Д.И.</i> Ребенок на пороге ученичества: воображение как условие развития общения старших дошкольников.....	492

РАЗДЕЛ IX

ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИИ ЭМОЦИЙ

<i>Балуева О.В.</i> Связь оценки телесных ощущений, субъективного переживания и показателей возбуждения при восприятии позитивных стимулов.....	495
<i>Вяткин А.В.</i> Связь эмпатии с эмоциональным интеллектом и шкалами психологической разумности.....	504
<i>Мнацаканян Е.В., Крюков В.В., Антипова О.С., Краснов В.Н.</i> Эмоциональная модуляция медленного потенциала мозга при имплицитном обучении ассоциации ключа и определенной категории зрительных стимулов у пациентов с уни – и биполярной депрессией.....	509

<i>Жегалло А.В.</i> К проблеме изучения категориальности восприятия эмоциональных экспрессий	514
<i>Кожухова Ю.А.</i> Восприятие эмоциональных лиц: антисакадная задача	519
<i>Меклер А.А., Орлов В.С.</i> Выделение 3-х групп музыкальных произведений по характеру вызываемых эмоций.....	522
<i>Меклер А.А., Коваль В.М., Горбунов И.А.</i> Отбор видеороликов в качестве стимульного материала для изучения эмоций, относящихся к разным уровням иерархии психики	524
<i>Николаева Е.И., Грекова Е.Н.</i> Специфика взаимосвязей эмоционального интеллекта младших подростков с психологическими параметрами.....	525
<i>Овсянникова В.В., Сысоева Т.А.</i> Связь переработки эмоциональной информации с эмоциональными состояниями и чертами	530
<i>Панкратова А.А.</i> Новые данные по адаптации опросника ECV (EmotionControlValues) А. Маусс и изучение гендерных различий	534
<i>Пряхина Т.В.</i> Особенности смещения внимания при восприятии табуированных слов.....	539
<i>Разваляева А.Ю.</i> Эмоциональный интеллект в регуляции личностного выбора в учебных ситуациях	543

РАЗДЕЛ X

СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

<i>Байер И.В., Эрнандес Е.И.</i> Опыт применения проективных и прямых опросных методов исследования для определения уровня стресса в производственных организациях.....	547
<i>Евтюхина О.В., Батлуцкая Е.И.</i> Организация взаимодействия старших и младших дошкольников – условие социализации детей раннего возраста.....	555
<i>Зинина А.А.</i> Представления о благополучном старении и готовность к возрастным изменениям у студентов	560
<i>Коломиец О.В.</i> О методах формирования позитивного социального самочувствия у студентов в процессе обучения в вузе	565

<i>Немцов А.А.</i> Социальные аспекты обучения и развития студенчества.....	571
<i>Сергеева В.В., Симонович Н.Е.</i> Девиантное поведение и его последствия для человека.....	584
<i>Симонович Н.Е.</i> Социально – психологические особенности студенческой молодежи	592

РАЗДЕЛ XI

ГЕРМЕНЕВТИКА ОНТОГЕНЕЗА В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ

<i>Гордон А.Г.</i> Не только депрессия: страдание в контексте аксиологии культуры.....	595
<i>Попова Н.Т.</i> Искусство и его инклюзивный потенциал: опыт развития рефлексии у лиц с ментальными нарушениями в театральном тренинге	600
<i>Рыжов А.Л., Байрамова Ю. В.</i> Конструктивная функция памяти при воспроизведении коммуникативных ситуаций с противоречивыми посланиями	606
<i>Титов С.А.</i> Герменевтические аспекты развития биологических, психологических и социальных систем	611
<i>Шевеленкова Т.Д.</i> Реконструкция жизненного мира как способ герменевтического исследования.....	616
<i>Шеманов А.Ю.</i> Герменевтика становления указательного жеста – текст и контекст: случай Л.С. Выготского	623

РАЗДЕЛ XII

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (МОЛОДЕЖНАЯ СЕКЦИЯ)

<i>Гордиан И.А.</i> Саморегуляция у детей высокой группы риска с позиции Polyvagal Theory: о методах диагностики и возможностях коррективке	629
<i>Гронский А.А.</i> Особенности стратегий совладания у лиц с никотиновой зависимостью	633
<i>Карташев А.А.</i> Особенности переживания одиночества у больных шизофренией	637

<i>Козлов М.Ю.</i> Нарушение экзистенциальной исполненности при шизофрении	641
<i>Мальцев В.Ю.</i> Самоповреждающее поведение: биопсихосоциальный подход.....	644
<i>Петрищева М.В.</i> Особенности представлений о межличностной коммуникации и партнере у больных шизофренией	647
<i>Сиводеедова (Пилипенко) М.</i> Пространственный фактор и успешность решения математических задач у младших школьников	653
<i>Филиппова Е.Д., Журавлева Д.С.</i> Рисунок как сновидение.....	657

РАЗДЕЛ XIII

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ (МОЛОДЕЖНАЯ СЕКЦИЯ)

<i>Бангура Мариам</i> Связь индивидуальных особенностей с готовностью к ситуативной зависимости	663
<i>Калинин В.Ю.</i> Q-методология в изучении самосознания подростков.....	668
<i>Мигун Ю.П.</i> Влияние информационной перцептивной нагрузки человеческого лица на его эмоциональные и мнемические характеристики.....	670
<i>Смирнова Е.А.</i> Перфекционизм и особенности профессионального самоопределения у старшеклассников	674
<i>Томлянович А.С.</i> Смыслоразнозначные ориентации людей, имеющих экстремальные увлечения (на примере участников ночных автогонок).....	677

РАЗДЕЛ I

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

*Акимова М.К.
ИП РГГУ, Москва*

ИНТЕЛЛЕКТ И ГРАЖДАНСКАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ: ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ИХ ФОРМИРОВАНИЯ¹

В психологии существуют разные подходы к определению и классификации интенций, свойственных человеку. Используются такие понятия как потребности, мотивы, ценности, ценностные ориентации и др. Согласно популярной в последние годы теории самодетерминации, у человека имеются три базовых вторичных (надбиологических) потребности – в автономии, в компетентности и в связанности с другими людьми (Гордеева, 2006).

Между тем, теория деятельности провозглашает, что у человека должна быть и базовая потребность, определяющая способ и направленность реализации человеческого потенциала. Это потребность в активном поведении, прежде всего, в целенаправленной деятельности.

Следовательно, одна из базовых потребностей личности, наряду с потребностями принадлежать к группе, в автономии и др., реализуется в различных формах активности. Проявление активной деятельностной сущности человека, её форма, реализация его творческих сил, его поведенческий «почерк» в психологии часто трактуются как индивидуальный стиль жизни. Одной из форм активности личности является гражданская, суть которой можно определить как результат свободного выбора и индивидуальной инициативы, направленный обретение своего общественного статуса через решение общих задач, реализацию значимых целей в условиях сплочения и мотивации общества.

Что характеризует гражданскую активность как отражение позитивной сущности личности? Прежде всего, она есть проявление её гуманистической общественной направленности, ответственности и творчества.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 14 06 00658)

Прогресс подразумевает не только мобилизующую роль государства, но и активность и самостоятельность общества, состоящего из свободных людей. Именно такое активное гражданское общество, представляющее собой объединение самостоятельных, инициативных и ответственных граждан, является необходимой предпосылкой перехода общества на путь развития. Гражданин соучаствует в жизни общества, сопереживает его беды, понимает национальные интересы и актуальные направления современной политики. Гражданин – человек, стремящийся к получению информации и критическому её использованию для формирования своего мнения, умеющий его отстаивать, со способностью к мыслительной самостоятельности, а не пассивно присоединяющийся к мнениям большинства, думающий «за рамками специальности» (выражение Ю.Н. Афанасьева), с обострённым чувством персональной ответственности за происходящее. Гражданская активность, характеризуется тем, что индивид, выходя за рамки своей привычной работы, делает что-то не только для себя, но и для других людей и страны.

В нашей стране людей, равнодушных к социальным проблемам и подверженных влиянию пропаганды, большинство, часто их называют людьми с отсутствующим сознанием. Но такое большинство никогда в истории человечества не было двигателем общественного прогресса. Именно активное меньшинство всегда и везде оказывалось символом человеческого духа, залогом развития, вытаскивало свои народы из унылого стадного существования в «малом» времени в большое, общечеловеческое будущее, наверх из тоннеля повседневных дел и обстоятельств. Большинство к этим обстоятельствам приспосабливается, меньшинство – пытается их изменить (интеллектуальным анализом, продуктивной деятельностью, великими открытиями, гениальными изобретениями).

Именно такое меньшинство можно назвать гражданами. Как отмечал Аристотель, гражданами не становятся лишь по причине «проживания», для гражданства необходимо «отличительное качество». Одним из таких качеств, на наш взгляд, является выбор практик политического (или неполитического) участия в жизни общества, опирающийся на умения жить и действовать совместно с другими. Система образования, средства массовой информации, отдельные структуры гражданского общества формируют возможные модели поведения индивидов, а присущая последним рефлексивность позволяет среди равновозможных альтернатив оценить как уместность тех или иных действий в разных ситуациях, так и свои возможности, и выбрать приемлемые для себя способы деятельности и поведения, оценив их смысл.

Смысловые оценки тесно связаны с мотивацией поступков, действий, поведенческих установок индивидов. Как писал А.Н.Леонтьев, «вопрос о смысле есть всегда вопрос о мотиве» (Леонтьев, 1947, с. 28). Одно и то же действие, входя в разные деятельности, то есть будучи мотивировано разными мотивами, приобретает разный смысл. «По своему объективному содержанию действие может остаться почти тем же самым, но если оно приобрело новый мотив, то психологически оно стало уже иным. Оно иначе протекает, иначе развивается, ведет к совсем другим, субъективно, следствиям; оно занимает другое место в жизни личности» (там же, с. 29). А зависимость смысла от когнитивных (прежде всего, интеллектуальных) процессов переработки информации и построения образа мира отмечают многие психологи, среди которых Дж. Ройс, С. Мадди, Э. Толмен, Э. Бош, Ж. Нюттен, Дж. Келли и др. (по Леонтьеву, 2007).

Так, например, для ряда граждан оказалось, что ходить на работу, выполнять повседневные обязанности и заботиться о своей семье недостаточно для того, чтобы чувствовать себя полноценным, реализовавшимся человеком. Ими стали использоваться локальные формы коллективного действия. Это решение конкретных дел, приобретающих особую ценность для общества, на которых граждане учатся действовать сообща для достижения значимых целей. Одним из видов проявления гражданской позиции, одной из форм гражданских практик, наблюдаемых в последние годы в российском обществе, выступает так называемый гражданский локальный активизм. Он состоит в том, что люди объединяются, чтобы бороться против вторжения власти в частную жизнь граждан и самим решать социально значимые проблемы (за сохранение зелёных зон и памятников культуры, против застроек, в помощь независимым кандидатам на выборах и пр.).

Выбор форм активности, с нашей точки зрения, зависит от интеллектуальных характеристик индивидов, тесно связанных с их рефлексивностью. Особенно важны эти качества в наш век – век неопределённости, многомерности, разветвлённых многоаспектных социальных и интеллектуальных сетей. Современный цивилизованный мир требует рациональности, трактуемой как здравый смысл, достаточный уровень образования, привычка к рассуждениям вне готовых схем и установки свободного от предрассудков сложного критического мышления. Возникла потребность в универсально мыслящей личности, творчески активной и одновременно превосходно обученной. В формировании этих качеств человеческого капитала одну из ключевых ролей играют неполитические институты общества, средства массовой информации, система образования.

Наше исследование проведено на молодёжи – студентах университета. Изучая молодежные группы и выявляя различия между ними, можно составить характеристику современного общества и судить о тенденциях его развития. В целом ряде исследований (Соколов, 2005, Орлова, 2009, Пинигина, 2010, Воробьева, 2010 и др.) особо указывается, что методологически неверно судить о молодёжи по среднестатистическим показателям, игнорируя существенные различия между стратами, не учитывая все более углубляющуюся интеллектуальную и этическую дифференциацию представителей молодого поколения.

Наша гипотеза заключается в том, что на выбор форм активности должен влиять уровень интеллектуального развития индивидов. Эта гипотеза базируется на двух положениях. Во-первых, на том, что от этой когнитивной характеристики зависит как непосредственное понимание содержания активности, так и её рациональной мотивации, объясняющей смысл активности. Правомерно полагать, что причины поведения человека, а также его взаимодействия с окружающими следует искать в интерпретациях окружающего мира, новых проблем и требований, обусловленных переменами в жизни людей. Интерпретационная же деятельность человека, направленная на анализ и оценку средовых факторов (в том числе и требований социальной среды), причинно-следственных отношений, характеризующих влияние личности на процессы, происходящие в обществе, безусловно, зависит от интеллектуальных характеристик.

Нам представляется, что в основе формирования своего уникального способа существования, своего стиля жизни лежит интеллект как системообразующее качество человеческой индивидуальности, важнейший личностный ресурс человека. Он необходим для разрешения социальных и индивидуально-психологических проблем человека, от него зависит успешность деятельности, выполняемой человеком, и разумность его поведения и взаимоотношений с окружающими. Известно, что интеллект не только является ведущим качеством когнитивного, но и опосредует целостное личностное развитие. С ним связаны направленность и установки личности, система её ценностей и самоотношение, нравственный долг, он формирует личностный облик. Интеллект в общечеловеческом масштабе – это ключ эволюционного процесса и прогресса цивилизации, с помощью которого формируется успех.

В одном из наших исследований установлено, что гражданская идентичность как результат ценностного выбора может быть неоднозначной, дифференцированной, и одной из причин этой дифференциации является интеллект (Акимова, Персиянцева, 2015). Установление характера

влияния интеллектуальных особенностей на специфику и уровни принятия личностью ценностных нормативов гражданского общества относится к проблеме интеллектуальной дифференциации личности в установлении специфики формирования гражданской идентичности. В настоящее время проблема исследования влияния интеллектуальной надстройки на присвоение ценностей и практику гражданского поведения выходит на первый план в связи с тем, что в трансформирующемся российском обществе растёт тенденция к фрагментации общественной жизни, доминированию прагматических установок и коротких жизненных проектов, утрате единых моральных ориентиров. Поэтому исследования влияния интеллектуальных особенностей на специфику и уровни принятия личностью ценностных нормативов гражданского общества у индивидов, принадлежащих к разным образовательно-возрастным группам, отличаются высокой практической значимостью.

Во-вторых, в другом нашем исследовании было установлено, что гражданская идентичность как личностная характеристика, связанная с ценностной составляющей самосознания, связана с повседневными практиками индивидов (Акимова, Перевощикова, Персиянцева, 2015). Гражданская идентичность как внутренний стимул включения индивида во взаимоотношения с окружающими предполагает направленность на сознательное осмысленное отношение к их установкам, нормативам, взглядам, представлениям, на их оценку и выбор собственных ценностей. На индивидуальную выраженность (уровень) гражданской идентичности и проявление этой характеристики в повседневном поведении влияют понимание среды, основных проблем и перспектив развития общества и целей деятельности человека, умения выработать свою точку зрения, формулировать и давать оценки явлениям и событиям, наличие интеллектуальных усилий и когнитивной активности, мыслительная самостоятельность, умения думать за рамками специальности, за пределами профессии, наличие познавательной потребности. Все отмеченные особенности описываются или в той или иной степени сочетаются с уровнем интеллекта. Закономерности принятия личностью новых ценностей и нормативов и их влияния на поведение, обеспечивающие эффективное функционирование и прогресс общества, связаны с характеристиками мышления, реально стоящими за такой категорией, как интеллект.

Таким образом, наши работы показали, что, с одной стороны, уровень гражданской идентичности зависит от интеллектуальных характеристик человека, а с другой стороны, гражданская идентичность связана со спецификой его активности.

В силу вышесказанного можно считать, что выбор человеком личностной повседневной активности также опосредован интеллектом. Итак, мы в своём исследовании предположили, что выбор ценностей, способствующий творческому самовыражению личности в индивидуализированных формах активности, определяющих специфику жизнедеятельности, целей и установок по их достижению, стратегии их применения и процедуры осуществления, увеличение разнообразия стилей жизни являются ключевым реальным проявлением интеллекта.

Испытуемыми были студенты Института психологии им. Л.С.Выготского РГГУ. Общее число 53 человека, возраст 19-21 гг. Всю группу студентов мы разделили на три подгруппы. В первую вошли 24 человека. Условно они были названы пассивными, так как помимо учебной деятельности они не проявляли какой-либо иной активности. Их интересы были сосредоточены на учёбе.

Во вторую подгруппу (18 человек) были включены студенты, которые в университете занимались общественной работой (были организаторами и участниками спортивных мероприятий, разнообразных конкурсов, фестивалей талантов РГГУ, участвовали в межвузовских играх, в студенческих проектах таких как «Эпидемия мастерства», «Школа будущего психолога», студенческих капустниках, концертных программах, были волонтерами, переводчиками на конференциях, старостами групп и др.). Многих из них отличает активная гражданская позиция, они – участники гражданских форумов, проходивших в РГГУ и на других площадках.

В третью подгруппу (11 человек) вошли студенты, активность которых является реализацией их личных интересов, не связанных с общественной деятельностью. Это спорт, фотография, занятия музыкой, посещение театра, домоводство, научно-исследовательская работа. Условно мы назвали эту группу «с выраженной индивидуалистической активностью» (с личной, эгоистической активностью).

Для диагностики интеллектуального развития применялся Тест умственного развития взрослых (ТУРВ) (Акимова, Горбачёва и др., 2010). Для анализа использовались как общие показатели теста, так и результаты выполнения отдельных субтестов.

Средние для каждой из трёх групп испытуемых общие баллы по тесту отражены в таблице 1.

Таблица 1. Общие баллы ТУРВ у студентов трёх групп.

Группы	Пассивные	С общественной направленностью	С эгоистической направленностью
$\bar{x}$	68,4	75,5	71,8
σ	15,7	10,3	15,9

Как видно из таблицы, усреднённые результаты трёх групп испытуемых незначительно отличаются друг от друга. Наблюдается тенденция к более высокому уровню психометрического интеллекта у студентов с общественной направленностью по сравнению со студентами двух других групп. Но анализ с помощью непараметрического критерия различий Манна-Уитни показал, что различия между всеми группами студентов по показателям интеллектуального теста незначимы.

В таблице 2 представлены результаты выполнения отдельных субтестов ТУРВ.

Таблица 2. Показатели субтестов ТУРВ у студентов трёх групп.

Группы	Пассивные		С общественной направленностью		С эгоистической направленностью	
	х	σ	х	σ	х	σ
Субтесты						
1	9,2	3,8	9,2	4,1	9,8	4,5
2	13,5	6,7	14,1	8,1	13,5	6,0
3	5,0	2,4	5,2	3,8	5,3	3,7
4	6,7	4,5	7,2	5,1	6,6	5,2
5	10,7	3,7	11,4	4,7	12,6	6,5
6	14,1	6,1	20,1	8,2	17,4	6,9
7	8,0	4,4	7,1	3,8	5,4	3,1

Применение критерия Манна-Уитни показало, что значимые различия в выполнении всех субтестов между студентами трёх групп отсутствуют.

Таким образом, наша гипотеза о связи выбора индивидуальной формы повседневной активности с интеллектом не нашла подтверждения. Анализируя результаты наших исследований (настоящего и предыдущих), можно предположить, что взаимозависимость уровня интеллектуального развития студентов и видов их активности не является прямой, а опосредована степенью присвоения гражданских ценностей, определяющих уровни гражданской идентичности.

Высокий уровень интеллектуального развития способствует более адекватному и глубокому анализу проблем, стоящих перед страной, современных требований к каждому гражданину, пониманию собственной роли, а также способов реализации своего потенциала в связи с глобальными государственными задачами, подлежащими решению. Низкий уровень

интеллектуального развития приводит к неадекватности оценок вышеперечисленного и, как следствие, к недостаточной степени принятия гражданских ценностей и их выраженности в поведении (Акимова, Персиянцева, 2015).

Таким образом, наши данные показали взаимосвязь между уровнем и спецификой принятия позитивных ценностей, характеризующих современную цивилизацию, и уровнем интеллекта индивидов, но не подтвердили прямое влияние последнего на их поведенческую активность.

На наш взгляд, последний результат можно объяснить тем, что не только интеллект опосредует гражданскую позицию и активность людей. Дело в том, что, во-первых, большинство имеет смутное представление о западных ценностях, и под влиянием пропаганды у индивидов возникает в связи с ними деструктивный ассоциативный ряд (революция, война, кровь, анархия, нищета и пр.) Пропганда способствует дискредитации демократии и европейских ценностей, связывая их с нестабильностью, агрессивностью и беспорядками в обществе, а ценность свободы трактует как отрицание роли и функций государства в жизни общества. Российская пропаганда несколько лет активно внушает, что любое недовольство властью заканчивается кровью. Внушив людям этот страх, государство и власть прочно привязали гарантии стабильности к себе.

Но это не единственная причина, по которой людям свойственно не только отвергать европейские ценности и безропотно принимать авторитарный строй, но и пытаться максимально идентифицировать себя с властью. Вторая причина: в России не сложилось опор, позволяющих человеку быть относительно независимым от государства. Не возникло неприкосновенности частной собственности, независимых судов и свободы слова и информации, культуры уважения личности и признания её достоинства. Наши соотечественники понимают, что с любым человеком может случиться всё, что угодно, и невозможно защитить себя, свои интересы правовым путём. Власть не прислушивается даже к законным требованиям людей, а отстаивать свои права через российский суд бесполезно. По данным социологических опросов лишь небольшое число россиян доверяет российским правоохранительным органам. Тщетными оказываются попытки в судах отыскать правду, недаром постоянно возрастает число обращений россиян в Европейский суд по правам человека. А если человек прибегает к активным формам протеста против несправедливости и ущемления своих прав, то автоматически попадает в разряд «врагов и предателей».

Идентификация с властью есть отражение так называемого стокгольмского синдрома, когда единственная возможность защитить себя – лояль-

ность государству (и желательно активно демонстрируемая). Иных способов защиты большинство россиян не видит. Пропаганда внушает, что либо россиянин принимает всё, что делает власть, либо автоматически становится «врагом», «пятой колонной», «иудой». Людям не оставляют шансов на компромисс, возникающий в результате собственного анализа происходящего в стране.

Кроме того, пропаганда внушает россиянам иллюзию собственной значимости (высокодуховные, хранители традиционных ценностей, единственные противостоящие фашизму, поднимающемуся в Европе, отстаивающие свой суверенитет и пр.).

Создание среды, в которой человек перестает отличать правду от лжи, когда ему остаётся только верить, обычно бывает результатом успешного манипуляторства. Люди, уставшие от хаоса и неопределённости, охотно воспринимают пропагандистские штампы, утверждения, оценки, мнения, избавляющие их от необходимости думать самим. Цель пропаганды – парализовать волю людей, чтобы они перестали мыслить и понимать, что же происходит. Пропагандисты и носители пропагандистских штампов легко ускользают от аргументов и выводов, фактов и доказательств, логики и апелляции к нормам.

Современные отечественные медиа заставляют человека мыслить категориями «дважды два – четыре», простыми понятными смыслами, формируя так называемое туннельное зрение, когда человек видит только свой туннель и ничего больше, хотя мир вокруг многообразен. Это деградация мыслительного процесса, способствующая выработке индивидами определённых (пассивных) моделей поведения.

Помимо сказанного выше, следует обратить внимание на то, что в России катастрофически низкий уровень культуры мышления и отсутствует культура дискуссии. Дискуссионное обсуждение этических и гражданских проблем, неотъемлемых прав личности, таких как свобода, достоинство, демократические ценности, защита частной собственности, практически отсутствует (за исключением отдельных социально-политических групп, в которых это происходит). Между тем, наш век – век коллективного разума, он требует сложного мышления. Должно быть общество, основанное на разуме, состоящее из людей, мыслящих сложными категориями.

Поэтому особую значимость приобретает образование, которое было бы направлено на формирование значимых навыков и практик повседневной жизни, на обучение самоорганизации, групповому взаимодействию, развитие аналитического мышления, воспитание культуры дискуссий. Всё это – важные цели образования.

Следует подчеркнуть, что высокая образованность – не только знания, хотя они сами по себе ценность. Однако можно быть образованным, но не мыслящим, не разумным.

Нужно не узкое, направленное на сиюминутную пользу знание, а философское, историческое, гуманитарное знание. Нужно знание, которое расширяет горизонт личности, делает её просвещённое и совершенное. Идея просвещения – великая идея, в основе которой понимание того, что отсутствие гуманитарного знания приводит к деградации человека.

Образование играет одну из ведущих ролей как в формировании гражданского общества, так и в развитии интеллекта индивидов. Так, А.Г. Асмолов считает, что оно есть точка опоры для конструирования гражданского общества; для этого оно должно быть вариативным, то есть направлено на поддержку разнообразия знаний, мнений, точек зрения по многим проблемам, что и обеспечивает рождение гражданского общества.

Преподаватели являются мощной силой, транслирующей идеалы и ценности новым поколениям. Поэтому нужно поддерживать тех представителей педагогического сообщества, которые своей практикой воспитывают новое поколение свободных и самостоятельных людей, активнее информировать и разъяснять, создавать и предъявлять прецеденты свободы в образовании. Продвигая идеи и практики альтернативного (вариативного) образования, выращая свободу в образовании, можно сформировать сознание нового современного человека.

Но, к сожалению, среди педагогов непопулярны идеи свободы и уважения личности. В школе и вузах из поколения в поколение передается один и тот же стиль организации жизни, не учат критически мыслить и инициативно действовать, кооперироваться и вместе искать способы улучшения жизни.

Реформа образования, провозглашённая в последние годы, касается не содержания, а средств, инструментов образования – обсуждается кол-во ВУЗов и школ, сокращается их число, решаются вопросы финансирования и пр. А между тем, в первую очередь нужно ставить вопросы, чему и как учить, а также решать проблему социального статуса образования в обществе (Афанасьев, 2005а). По мнению Ю.Н. Афанасьева, наше образование сегодня – это 19 век, когда в ходу передача знаний. Это «передающее», репродуктивное образование, характеризующееся тем, что «знания из одного места перекладываются в другое» (там же).

А на Западе считают, что преподаватель должен научить школьника или студента искать истину, принимать самостоятельные решения, формулировать вопросы. Западные студенты учатся самостоятельно думать. Кроме того, западное образование – это общее образование, которое отличается

тем, что студентов обучают умениям думать за рамками специальности, за пределами профессии.

По мнению Ю.Н.Афанасьева, недостаточно только профессиональное образование, жизненно необходимо общее, целостное, универсальное образование. А оно невозможно без рефлексии, т.е. самопознания, поскольку ставит целью не прикладные качества современного научного знания, а его общекультурную, общечеловеческую ценность. Это и определяет его «гуманитарную направленность в самом высоком понимании слова «гуманитарный» (Афанасьев, 2005а).

Профессиональное же образование, писал Ю.Н.Афанасьев, не только не способствует интеллектуальному обеспечению сферы общего, а, напротив, препятствует этому. «Оно направляет лучшие умы проторённой дорогой, лишая их универсальности и широты. Прогрессивность в деталях только увеличивает опасность утраты общего направления развития. Не имея опыта обдумывать серьёзно проявления бытия вне сферы своей деятельности, даже очень умный человек легко становится жертвой даже не очень изощрённых средств манипуляции сознанием» (Афанасьев, 2005б, с.13).

Считается, что противоядием от этой слабости действующей системы подготовки специалистов могут стать: во-первых, введение в высшее образование более общего, более универсального гуманитарного компонента; во-вторых, введение таких способов овладения предметным знанием, в которых бы значительное место занимало творческое соучастие студента (так называемый проблемно-ориентированный подход), активизация самостоятельности его мысли. Болонская модель возникла как решение проблемы подготовки, с одной стороны, специалистов в определённой области (на это направлен бакалавриат), и широко мыслящих людей, с другой (магистратура).

Что касается статуса образования в обществе, то в России он невысок. Между тем, в развитых странах Запада общество хорошо понимает важность и пользу образования. Так, в конце 50-х гг. в Великобритании образование приобрело общенациональное значение. Расходы на него возросли с 3,2% ВВП в 1954 г. до 6,5 % в 1970 г. Впервые нация стала тратить на образование больше, чем на оборону. Проблемы образования и просвещения стали животрепещущим политическим делом (Афанасьев, 2005б). Общество поставило перед собой вопрос: какими людьми должны стать англичане? Перемены в области просвещения были ускорены благодаря тому, что нация стала понимать, как дети усваивают знания, как развивается их интеллект и творческие способности.

Система просвещения стала основным полем битвы за участие в управлении государством. Так, министр образования и науки Земли Северный

Рейн-Вестфалия (ФРГ) Х. Кребс писал, что немного стоят все средства, которыми нас оснащают естественные науки и техника, если мы не можем использовать их на общее благо человечества (там же).

Наши научно-технические достижения в некоторых областях значительнее достижений Запада. А как инструмент национального развития качество нашего образования проигрывает. Дело не в обеспечении экономики и рынка умелыми специалистами, а в формировании гибких, универсальных, творческих мозгов в общезначимых сферах жизни. Необходимо привнесение «свежей, универсальной интеллектуальной энергии в научные, политические, экономические и другие институты, аккумулирующие национальный интеллект для благотворного развития сферы общего бытия» (Афанасьев, 2005б).

Гуманитарные дисциплины часто рассматриваются как непрактичные, бесцельные, ненужные. Гуманитарным наукам трудно доказать свою практическую пользу, но они охраняют основы цивилизации, без которых её существование окажется под вопросом. «Как ваши изыскания, – спросили в Пентагоне одного учёного-теоретика, – помогут обороноспособности страны? – Никак, – ответил он, – но они сделают страну достойной обороны».

Гуманитарное образование часто не способно дать выгодную профессию. Оно не может сделать человека богатым, но может сделать его жизнь интересной. Оно воспитывает не специалистов, а элиту широкого профиля и глубоких знаний, аристократию духа. А высшая цель человечества – культура и цивилизация, и изучение гуманитарных наук играет здесь ведущую роль. Оно ведёт к самопознанию и к знанию, которое крайне необходимо для понимания культурных регуляторов человеческой жизни во всех сферах (экономике, политике, отношении к окружающей среде и пр.).

Особенности учебных заведений влияют на уровень и качество гражданской идентификации молодёжи, о чём свидетельствуют результаты одного из наших исследований (Акимова, Сысоева, 2014). ВУЗы должны ориентироваться на удовлетворение потребности общества в повышении качества человека. Нужно выстроить систему, помогающую учащимся в самостоятельном творческом поиске и поощряющую такие их устремления, готовых стать элитой. России нужна интеллектуальная национальная элита. Поэтому на первое место должна выдвинуться проблема содержания образования. Как писал Ю.Н. Афанасьев, в конце XX века возросшая скорость перемен сделала социально опасной неизменную личность с фиксированными обязанностями и ограниченными потребностями. Потребуется более богатая по своим познавательным качествам информационная среда, задача которой – обеспечить разнообразные самообразовательные потребности.

Таким образом, образование, просвещение являются факторами развития как интеллекта, так и гражданской идентичности, а уровень последней как когнитивно-мотивационное основание восприятия индивидом европейских ценностей определяет характер его активности. Без идентичности нет субъекта гражданской активности, а в осуществлении гражданской идентичности важную роль играет разум.

Литература

1. Акимова М.К., Горбачёва Е.И., Козлова В.Т., Ференс Н.А. Тест умственного развития взрослых: теоретические подходы к конструированию и психометрическая квалификация / «Вопросы психологии» – 2010. – №5. С.51-61
2. Акимова М.К., Сысоева Т.А. Влияние региональных различий на специфику ценностного отношения к миру // Теоретическая и экспериментальная психология – 2014. – том 7, № 3. – С.6 – 16.
3. Акимова М.К., Персиянцева С.В. Присвоение ценностей гражданского общества в зависимости от уровня интеллектуального развития // Инновации в образовании. – 2015. – № 4. С.85-92
4. Акимова М.К., Перевоицкова Г.С., Персиянцева С.В. Взаимосвязь гражданской идентичности и выбора жизненных стилей молодыми россиянами / «Социальная психология и общество» – 2015 – в печ.
5. Афанасьев Ю.Н. Деление ВВП / Новая газета. – 2005 а – № 08. 03.02.
- Афанасьев Ю.Н. Знать, чтобы стать элитой / Новая газета. – 2005 б – № 10. – 10.02.
6. Воробьева А.В. Личностные и групповые факторы нравственного самоопределения молодёжи. Автореф. канд дис, 2009.
7. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации Э.Деси и Р.Райана // Психология мотивации достижения. – М.-2006.
8. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения. // «Известия АПН РСФСР» – М.-1947 – Вып. 7.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М. – 2007.
10. Соколова А.В. Интеллектуально-этические идеалы современного студенчества. – М., «Педагогика» – 2005. – № 6. С.64-71
11. Орлова В.В. Социальная зрелость молодёжи: социально-психологический аспект. // «Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований». – 2009 – № 5, С.124-125.
12. Пинигина Г.В. Ценность в представлении молодёжи. Тенденции изменений. // Сб. материалов VI Всероссийской научной интернет-конференции «Культура и взрыв: социальные смыслы в эпоху перемен». – Иркутск, ИГУ. – 2010.

*Мариа Изабел Соуза Рибейро
Лижиа де Соуза Виегас
Федеральный Университет Баии
Бразилия*

**КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД НА ПРОТИВОПОЛОЖНОМ ПУТИ
МЕДИКАЛИЗАЦИИ: КРИТИКА ДИАГНОЗА ПРЕДПОЛАГАЕМОЙ
ГИПЕРАКТИВНОСТИ И ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ¹**

Эта статья описывает часть исследования, проведенного для докторской диссертации, защищённой в Программе Пост-Градуации Факультета Педагогики Федерального Университета Баии. В ней обсуждается главным образом тема о медикализации обучения и производстве школьной неуспеваемости учащихся, которым поставили диагноз Гиперактивности и Дефицита Внимания (ГДВ). Главной целью работы было реализовать исследование факторов самой школы, которые ведут к трудностям в процессе школьного обучения и интерпретируются как результаты предполагаемой гиперактивности и дефицита внимания. На специальных собеседованиях, проводимых с учащимися, выслушивались их жалобы по отношению к школьному обучению, а также выяснялись их переживания трудностей, которые встречаются при сопровождении учебной деятельности и понимании содержания материала. Мы пытались установить возможности педагогической работы для преодоления школьной неуспеваемости учащихся с диагнозом предполагаемой гиперактивности и дефицита внимания.

Исследование проводилось в качественной парадигме и пыталось преодолеть расчленяющий и редуцирующий анализ медикализации при работе с 06 учениками (дети и подростки от 11 до 13 лет), которым был поставлен диагноз предполагаемой гиперактивности и дефицита внимания и которые были зачислены в Центр Психо-педагогической Практики одного Высшего Учебного Заведения города Сальвадор, в Штате Баиа, в Бразилии. Для реализации исследования мы выбрали методологический путь, который основывается на идее Выготского о развитии высших психических функций (1995) как процессе, а не как результате; на объяснительном принципе, а не описательном (выяснить динамику отношений); при этом важно не концентрировать анализ на конечном результате, а на процессе, который привел к какому-то результату.

¹ Перевела с португальского на русский Зоя Престес – Профессор Федерального Университета Флуминенсе

Очень часто школа говорит о существовании проблем или трудностей детей и подростков в изучении школьных предметов. Это основывается на школьной жалобе, которая служит поводом для направления на консультацию или на оценку специалистами и, в большинстве случаев, в области медицины. Школьная жалоба выражается в существовании трудностей в учении, которые центрированы на ученике и оправдывают его неуспех в школе. В противоположность этому направлению данное исследование предложило обсудить тему в другой парадигме и поставить вопрос о неуспехе в школе не как трудности в обучении, а как трудности в процессе включения в школьную деятельность (СОУЗА, 2002).

В исследовании также было учтено, что ученики тоже имеют свои жалобы по отношению к школе, т.е. мы будем положительно оценивать их голоса для более лучшего понимания проблем в обучении. Таким образом, мы направляем наши усилия по отношению школьной жалобе, но преимущественно на те её аспекты, которые выражаются учениками. Исследование развивалось на основе понимания, что поведение и проявления учеников, которые интерпретируются как «проблема», «симптом», «болезнь», выявляют и несут нам аспекты работы самой школы, которые и производят трудности в процессе обучения.

Сегодня феномен медиализации, который превращает коллективные вопросы (политические и культурно-исторические) в индивидуальные, расширился и, следовательно, это позволило увеличить число диагнозов, которые предопределяют в ученике их основную причину, не учитывая условий социально-исторической реальности, а также сложность отношений в школьном контексте и различные важные факторы в школьном процессе и это выливается в патологизацию обучения в школе.

Наше исследование критически оценивает медиализацию, которая основывается на натуралистической концепции обучения и развития человека. Таким образом, феномены относительно ГДВ, если опираться на культурно-историческую концепцию Выготского, нельзя оценивать как натуральные. Концепции человека, личности и развития высших психических функций в культурно-историческом подходе позволяют сформировать понимание противоположное медиализации, особенно феноменов относительно предполагаемого ГДВ. Так что это даёт возможность понять человека в перспективе преодоления логики медиализации.

По Выготскому (1995, с.41), «основное своеобразие детского развития заключается в сплетении культурного и биологического процессов развития». Культурное и биологическое взаимопереплетаются через процесс культурного вращивания, который ребенок переживает с самого рождения.

Культура играет очень важную роль в процессе развития. Эту роль нужно учесть с исторической точки зрения, так как «(все культурное есть по природе своей историческое явление)» (с. 21).

Необходимо преодолеть двойственный, фрагментарный, редуктивный, статический и абстрактный взгляд, который основан на идее «культура против природы». Этот взгляд изолирует и уничтожает отношение между этими понятиями и способствует аргументу, который определяет развитие только по одному из этих двух планов. Одной из важнейших задач является понять человеческое развитие в его сложности и специфичности как богатого процесса, динамического и широкого. Понятие диалектического единства фундаментально для этого преодоления, так как, как говорит Выготский, в развитии эти два плана составляют диалектическое единство.

Выбор этой перспективы не случаен, так как исходит из фундаментальных аспектов теории Выготского: критики натурализации человеческих феноменов; диалектического пути анализа процесса развития, его исторического характера и идеи единства; генезиса и развития высших психических функций; учёта среды как социального фактора и её важности; важности опосредствования.

Логика медиализации жизни и особенно воспитания, основанная на натурализации человеческих манифестаций, прокладывает путь к стандартизации, оправданной биологизаторскими, психологизаторскими и патологизаторскими объяснениями человеческих и социально-исторических феноменов. Эта перспектива выявляется как детерминистская логика, которая также является редуктивной, нормативной и идеологической и приводит к включению в рамки, к заключению и умалчиванию плюрализма и специфичности выражений, манифестаций и опыта человека.

В обществе и особенно в школе логика медиализации классифицирует и дискриминирует людей и этим самым исключает тех, кто не укладывается в рамки заранее установленного стандарта. Классификация и стандартизация служат различным интересам и идеям: теоретическим, методологическим, политическим, экономическим, рыночным... Ожидаемый против неожиданного; адаптированный против неадаптированного; отрегулированный против неотрегулированного; нормальный против ненормального; один против другого... Очень многое открывается в сравнении и противопоставлении благодаря классификациям и стандартизациям. Но кому или чему эти классификации и стандартизации служат? Адекватный, адаптированный, отрегулированный, нормальный... Но в чем, к чему, для чего, почему... Необходимо проблематизация, так как эти классификации и стандартизации основываются на натуралистическом понимании человека и контекста.

Выготский критикует такой взгляд и говорит: «Ребенок и развитие его высших психических функций рассматриваются *in abstracto* – вне социальной среды, вне культурной среды и господствующих в ней форм логического мышления, мировоззрения и представления о причинности» (ВЫГОТСКИЙ, 1995, с. 22). И далее: «Если там натуралистический подход к высшим психическим функциям соответствовал задачам исследования, то здесь при изменившихся задачах он становится в непримиримое противоречие с ними» (там же, 1995, с. 21). Выражая критику к психологии, в которой господствует натуралистический взгляд исследования ребенка как существа натурального и несоциального, автор предлагает такое понятие развития, которое может порвать с натуралистическим взглядом. По Выготскому: «Не природа, но общество должно в первую очередь рассматриваться как детерминирующий фактор поведения человека. В этом заключается вся идея культурного развития ребенка» (там же, с. 89).

Натурализация человека ориентируется на биологическую определенность, которая понимает человека как результат нейробиологического созревания, взятого уже с самого эмбрионального состояния. Эта идея отражает преформизм характеристик и психических функций человека.

В настоящее время можно сказать, что, несмотря на современную критику натурализации и преформизма, можно наблюдать, что эти точки зрения ещё присутствуют в виде процесса медиализации общества и воспитания, который провозглащается и распространяется через теоретические речи и практику профессионалов и исследователей разных областей наук.

Превращение коллективных, культурных и социально-исторических процессов в индивидуальные, натуральные, биологические, органические направляет к идее о различении культурного и биологического в человеке. Это разделение приводит к изолированию, редукции и детерминизму анализа и в анализе человеческого развития. Концепция развития культурно-исторической теории Выготского преодолевает эту двойственность между этими двумя элементами, так как понимает развитие как вплетение двух планов, а также вращивание ребенка в культуру.

Отсутствие дифференциации процессов развития характерно для натуралистического взгляда, так как понимает присвоение культуры как процесс натуральный, спонтанный, который зависит от нейробиологического созревания. Таким образом, среда является чем-то натуральным и биологический фактор господствующим. Выготский при выделении двух планов развития, биологического и культурного, при их дифференциации и, одновременно, при анализе отношений и их вплетенности друг в друга, показывает сложность развития и в частности культурного развития.

Классификация и стандартизация накладывают разделение: те, кто входят в рамки, годятся; и те, кто не входят, не годятся. Это разделение делается на основе определенной организованной и оправданной нормы. Всё, что вне нормы, считается отклонением. Если отклоняется, то отклоняется от чего-то или от чего-либо, и в этом случае отклоняется от предопределенного стандарта, от нормального типа, идеализированного, абстрактного. Поэтому, тот, кто отклоняется, находится за рамками идеализированного, не отвечает стандарту, то есть, ненормальный. Из этого следует задать вопрос: в каких условиях устанавливается идеализированный стандарт?

То, что ожидается, идеализируется, имеет прямое отношение к тому, что творится и производится в определенной культуре, которая принадлежит установленному контексту как универсальный или правильный. То есть, собственные характеристики контекста напрямую связаны с определенным идеализированным типом как бы заключенные в круг и должны отвечать предложенному стандарту для уложения в рамки. Считается, что психические функции расцветают и созревают спонтанно и таким образом приравниваются, адаптируются, регулируются установленной нормой. Те, кто не следуют этому расцвету и созреванию считаются неадекватными, неадаптированными, неприспособленными, аномальными. Итак, эта логика отрицает разнообразие и сложность человеческих манифестаций при предварительно заданной, редуктивной и детерминистской оценке плюрализма и неопределенности человеческой жизни. Это отрицание служит классификации того, что нормально и аномально.

«Понятие нормы принадлежит к числу самых трудных и неопределенных научных представлений. В действительности не существует никакой нормы, но встречается бесчисленное множество различных вариаций, уклонений от нее, и часто очень трудно сказать, где уклонение переходит те границы, за которыми уже начинается область ненормального. Таких границ не существует нигде, и в этом смысле норма представляет из себя чисто отвлеченное понятие некоторой средней величины наиболее частых случаев и на деле не встречается в чистом виде – всегда с некоторой примесью ненормальных форм. Поэтому никаких точных границ между нормальным и ненормальным поведением не существует (ВЫГОТСКИЙ, 2005, с. 329).

Границы условно устанавливаются и оправдываются, начиная с классификации и стандартизации предложенных для редукции сложных феноменов и аспектов к натуральным, биологически заданным.

Натуризованное и спонтанное понятие развития предполагает неправильный анализ высших психических функций, которые свойственны культурному плану развития, путая его с анализом элементарных психических

функций, которые находятся в биологическом плане. Например, по логике медикализации, которая защищает существование предполагаемой Гиперактивности и Дефицита внимания, произвольное внимание, которое характерно культурному развитию, путают с непроизвольным вниманием, которое характерно натуральному, органическому развитию.

Предполагаемый ГДВ классифицируется в 5-ом издании Руководства Диагностики и Статистики Умственных Отклонений (DSM-5), Американской Ассоциации Психиатрии, как отклонение неврологического развития и диагностические характеристики приравнивают к «устойчивому стандарту невнимания и/или импульсивной гиперактивности, которая включается в функционирование или развитие» (APA, 2014, р. 33). Классификация, определение и предложение реализации диагностики и лечения отражают ошибку и неправильность анализа этой перспективы, так как два плана развития (биологический и культурный) анализируются с одной и той же точки зрения.

Выготский (1995) указал на проблему редукции высших форм к элементарным при критике натурализации и одностороннем, редуktivном, расчлененном и неправильном анализе развития со стороны традиционных теорий его времени. Редукция и ошибка присутствуют и сегодня: при игнорировании процесса развития и фиксации на внешнем сходстве между произвольным и непроизвольным вниманием, путая первую со второй и учитывая только натуральный, биологический и органический характер. Устранение этой ошибки разрушает поверхностный и непонятный анализ отношения между культурным и биологическим в человеке, анализ вращения в культуру.

Развитие произвольного внимания происходит, начиная с отношений и социальной деятельности субъекта. Таким образом, оно не зависит напрямую от органического, биологического и неврологического созревания. Для появления произвольного внимания, то есть, для самостоятельного овладения психической функцией, необходимо сохранение интерпсихической деятельности в интрапсихической. Так что культурный, социально-исторический контекст играет фундаментальную роль в процессе развития произвольного внимания.

Критерии диагностики, указанные в DSM-5, напрямую связаны с произвольным вниманием: владение вниманием со стороны субъекта, который формируется в процессе культурного развития, так что учитываются социально-историческая деятельность и опыт субъекта. Но предложенный анализ основывается на характеристике непроизвольного, натурального внимания, которое имеет биологическую базу, учитывая, что она зависит только от неврологической конституции. Это тоже является явной

ошибкой, так как даже непроизвольное внимание, как часть биологического плана развития, трансформируется в зависимости от опыта субъекта в процессе культурного вращивания. Таким образом, проблематизация того, что предполагается считать как «дефицит» или «отсутствие внимания», крайне необходимо.

«Симптомы», которые в списке DSM-5 указаны как критерии диагностики, в стандартном случае невнимания, следующие: а) не обращает внимания на детали или допускает ошибки в школьных работах, на работе или в другой активности; б) трудности в поддержании внимания во времени решении задач или при развлекательных занятиях; в) делает вид, что не слушает, когда спрашивают; г) не следует инструкциям и не заканчивает классные школьные задания, домашние задания или профессиональные задачи; д) демонстрирует трудности при определении задач в деятельности; е) избегает, не любит или не демонстрирует интереса к задачам, которые требуют постоянного умственного усилия; ж) теряет вещи, которые необходимы для решения задач или реализации дел; з) легко отвлекается в присутствии внешних стимулов; и) забывает о ежедневных занятиях и обязанностях (APA, 2014, р. 33-34).

В стандарте гиперактивности и импульсивности: а) качает руками и ногами или вертится на стуле; б) поднимается при ситуациях, когда требуется, чтобы оставался сидеть на своем месте ; в) бегаёт или лазит в неподходящих для этого ситуациях; г) неспособен играть или включиться в развлекательные занятия; д) постоянно возбужден или делает всё в ускоренном темпе; е) чрезвычайно много говорит; ж) отвечает неожиданным образом или прежде конечной постановки вопроса; з) испытывает трудности в ожидании своей очереди; и) прерывает других или вмешивается (с. 34-35).

Эти восемнадцать пунктов, выше описанные как «симптомы», приводятся абстрактно, хотя являются манифестациями, которые относятся к специфичным ситуациям, которые включают в себя частные выражения субъектами своих выборов, перцепций, значений и смыслов, придаваемых пережитому опыту в различных контекстах, в которых живут, в конце концов, со своими личными и единственными жизненными историями.

Выготский (2003) обсуждает взаимосвязь между вниманием и рассеянностью, указывая на последнюю как «необходимый и полезный спутник внимания» (2003, с. 129). «Быть внимательным к чему-либо одному непременно предполагает быть рассеянным по отношению ко всему остальному» (там же, с. 129). Другой важный элемент, который автор затрагивает относительно развития, это интерес: «детское внимание направляется и руководится почти всецело интересом, и поэтому единственной причиной рассеянности ребенка всегда является несовпадение двух линий в

педагогическом деле: собственно интереса и тех занятий, которые предлагаются в качестве обязательных» (там же, с. 131). Автор отмечает:

«Секрет превращения рассеянности во внимание есть, в сущности говоря, секрет перевода стрелки внимания с одного направления на другое, и достигается он общим воспитательным приемом переноса интереса с одного предмета на другой, путем связывания их обоих. В этом заключается основная работа по развитию и по превращению внимания, и по превращению произвольно-внешнего внимания во внимание произвольное (там же, с. 135).

Это важное положение для критического анализа предполагаемой ГДВ, так как в DSM-5, в списке диагностических критериев существует сноска на ситуации, которые прямо относятся к школьному контексту, причем преобладает предполагаемый диагноз у детей и подростков в школьном возрасте. Факт в том, что, то что наблюдается очень часто и ежедневно в школе, это отсутствие совпадения в интересах детей и подростков и школьных занятий, или содержания предметов. Поэтому, как определить «отсутствие внимания» или «дефицит внимания», столь характерные для предполагаемой ГДВ? Как ответить внешним запросам, если личный интерес (цель, фокус) в другом элементе (ситуации, явлении)...? Необходимо спросить: на что обращает внимание ребенок, подросток? Тогда вопрос приобретает вид: чему ребенок, или подросток отвечает?

На основе идей Выготского и его критики можно спросить о феноменах, которые позиционируются как натуральные, органические, физические, но принадлежат к другому плану, к плану собственных личных манифестаций, частных и различных в человеке. Например, феномены относительно функций, которые рождаются в социальных отношениях, как в случае произвольного внимания. Даже если бы существовал какой-то «дефицит», какой-то «дефект» внимания, это было бы элементарное внимание, а не произвольное, которое как высшая психическая функция предполагает культурное развитие. Основа не в биологическом, а в социальном и переплетено между двумя планами. Таким образом, имеет место поле возможностей культурного контекста, культурно-исторического, в конечном счете, коллективного в процессе вращивания в культуру.

«Симптомы» предполагаемой ГДВ предполагают культурное развитие и процесс вращивания субъекта в культуру. Культурное развитие включает в себя превращение натуральных функций и возникновение культурных функций, социо-исторических. Культурное развитие связано с овладением внешних средств культуры: процесс овладения навыками письма и чтения; математики; овладения школьных предметов, а также собственно развитие высших психических функций: произвольного внимания, памяти, а также логики, абстрактного мышления, формирования понятий, свободы выбора и т.д.

В случае исследования шести детей, которые приняли участие в этом этюде, из многих характеристик школьных жалоб, зарегистрированных в их документах и интерпретированных как трудности (основные) в субъекте, можно утверждать, что они предполагают школьный процесс. То, что конфигурируется как трудность в научении и/или как симптом предполагаемого отклонения или патологии, в самом деле это – выражение самого сложного процесса культурного вращивания и овладения наследием (культурным, технологическим, научным, т.д.) человечества, который представляется как школьное содержание. Зависит этот процесс от личного опыта и одновременно от коллективного участия и построения истории культурных контекстов. А также от задач овладения культурным достоянием вообще и в частности содержанием школьных предметов. В эти задачи входит: научиться писать и читать, научиться математическим операциям и изучать предметы школьной программы.

Относительно школьных жалоб в сторону субъектов наблюдается такая интерпретация, которая указывает исключительно на ученика как единственного ответственного за те трудности, с которыми он встречается и одновременно придает деятельности ученика в школе общий, абстрактный и отдаленный характер от того контекста, где действительно обучение происходит. Эта деятельность отделяется от обучения и от условий, в которых происходит и/или строится. Овладение программным содержанием понимается как натуральный и спонтанный процесс, который путается с расцветом заранее заданных способностей. Сдвигается и изолируется субъект, который должен войти в рамки и поддаться официальным установленным стандартам, а также причисляется ему абстрактная коннотация. Эта интерпретация упускает и скрывает сложный и диалектический процесс воспитания, который предполагает активное участие учеников и работников, а также всего воспитательного процесса.

Для преодоления этой тенденции и разрыва с медикализацией в школе необходимо решительно перевернуть порядок факторов и учесть, что ученики имеют свои жалобы по отношению к школе и эти жалобы сообщают нам о различных факторах производства трудностей в школьном процессе. Среди этих жалоб субъектов, участвующих в исследовании, мы выделяем: значительное количество репродуктивных, неинтересных, повторяемых и утомительных занятий; отсутствие времени и места для творческих занятий или ограничение процессов воображения и творчества, а также игры; полное отсутствие или недостаточно времени для перемены; нетерпение со стороны работников школы; отсутствие предрасположения к ученикам и диалога с ними; невнимание со стороны школы.

Нетрудно заметить, что эти жалобы объявляют о необходимости перемен, которые могут быть внедрены в школьную систему и одновременно доносят отсутствие или малое присутствие тех аспектов, на которые они указывают. Таким образом появляются некоторые вопросы: в конечном счете у кого дефицит внимания? У детей и подростков? Или всего общества и самой школы, которые не принимают их выступления, манифестации, потребности? В школе внимание направляется на детей и подростков, которые её посещают? Или школа отдается и поддается заранее заданным стандартам, которые оправдываются школьным и медиализованным обществом? Почему школа отвечает и организуется по этим стандартам вместо того, чтобы ответить и организовать свою работу, основываясь на субъектах (детях и взрослых), которые оживляют это место?

Их жалобы означают, что отсутствие внимания находится в школе и исходит от неё. Отсутствие внимания имеет своей причиной неприятие различных форм обучения и научения, существования и сожительства из-за того, что отказывается от индивидуальностей, из-за того, что закрывается от множества выражений и манифестаций учеников, из-за того, что ограничивает воображение и процессы творчества, не отвечает запросам учеников, не гарантирует успеха в обучении... В конце концов, из-за того, что следует логике медиализации и патологизации жизни.

Из всего выше сказанного, как вывод, остается вопрос: каковы условия вращения ребенка в культуру? Каковы условия для приспособления к рамкам, заключению в них в соответствии с установленным стандартом человеческого поведения? Или, что нужно для принятия различий, диалога, для того, чтобы увидеть и услышать, что нужно для события индивидуальностей? То есть, каковы условия гарантии права на жизнь во множестве её выражений?

Для понимания всего этого важно проанализировать критически и выразить своё мнение с этической и политической точки зрения в разных областях человеческой деятельности: личной, академической, профессиональной. Какие пути выбрать в анализе человеческих феноменов? Путь логики медиализации или противоположный этому путь?

Как ответ на этот вопрос опять обращаемся к Выготскому, когда он говорит о жизни как творческом процессе для того, чтобы отметить наше критическое мнение против медиализации жизни:

«Жизнь раскрывается как система творчества, постоянного напряжения и преодоления, постоянного комбинирования и создания новых форм поведения. Таким образом, каждая мысль, каждое движение и переживание являются стремлением к созданию новой действительности, прорывом вперед к чему-то новому.

Жизнь станет творчеством только тогда, когда она окончательно освободится от искажающих и уродующих ее общественных форм. Вопросы воспитания будут решены тогда, когда будут решены вопросы жизни.

Жизнь человека делается непрерывным творчеством, одним эстетическим обрядом, который будет возникать не из стремления к удовлетворению отдельных мелких потребностей, но из сознательного и светлого творческого порыва. Еда и сон, любовь и игра, труд и политика, каждое чувство и каждая мысль сделаются предметом творчества. То, что сейчас совершается в узких областях искусства, впоследствии пронизет всю жизнь, и жизнь делается творческим трудом.

Для воспитателя откроются бесконечные возможности творчества жизни в ее бесконечном многообразии» (ВЫГОТСКИЙ, 2003, сс. 303-304).

Таким образом, на основе идей и понятий Выготского, особенно из критики натурализации и из диалектической и исторической перспективы единства человеческого развития, можно объявить возможность немедицизированного подхода.

Литература

1. APA. American Psychiatric Association. **Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5**. Traducción: Burg Translations, Inc., Chicago (EEUU). Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5®. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2014.

2. DSM-5. **Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais**. Tradução Médicos do Centro Hospitalar de Lisboa. Quinta edição. Lisboa: Climepsi Editores, 2014.

3. RIBEIRO, Maria Izabel. **Amedicalização na escola: uma crítica ao diagnóstico do suposto Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**. 2015. 267 p. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2015. Orientadora: Profa. Dr^a Lygia de Sousa Viégas.

4. SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia**. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R. REGO, T.C. **Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 177-195.

5. VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas: Tomo III – Problemas del desarrollo de la psique**. Madri: Visor, 1995. 383 p.

6. _____. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Edição comentada por Guilherme Blanck. Porto Alegre: Artmed, 2003. 311 p.

7. _____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. 135 p.

О ЛИЧНОСТНОМ РОСТЕ И ВОООБРАЖЕНИИ (РЕЦЕПЦИЯ ЖАНА-ПОЛЯ САРТРА)

Автобиографическая повесть Жана-Поля Сартра (1905 – 1980) «Слова», вышедшая в 1964 году написана как одна из итоговых работ Сартра, реализует его авторский прогрессивно-регрессивный метод, и в тоже время является творческим произведением. В работе «Проблема метода» (1957, 1960) Сартр акцентирует внимание на том, что «творчество как объективация личности является более полным, более целостным, чем жизнь оно коренится в жизни, освещает ее, но свое тотальное объяснение оно находит лишь в себе самом». Сартр полагает, что «жизнь освещается творчеством, как некая реальность, тотальная детерминация которой находится вне ее самой – в порождающих ее условиях и одновременно в произведении искусства, которое увенчивает эту реальность и, выражая ее, придает ей полноту». Таким образом, автобиографический текст, понимаемый как творческое произведение, дает более полную целостную картину о ценностях автора как реальных, так и идеальных; что позволяет рассматривать его как уникальный источник для исследования ценностей. Для Сартра слова суть вещей, отношения со словами – точки собственного роста. Они фиксируются Сартром в связи со статусами собственного творчества, на изменение которых влияют его меняющиеся интересы и ценности, а также работа воображения.

Сартр обращается к одному из самых ранних ощущений-возможностей, связанных со словом – прорицание, изречение пророчеств ребенком, которые окружающие толкуют по своему уразумению. Парадокс этого феномена присущего детству широко представлен в основании литературного творчества. Таким образом, Сартр выводит первые ценности, в которых человек себя осознает: ценность себя прорицающего и ценность одаривающего собой.

Ценность себя у Сартра раскрывается как «Я – культурная ценность». Деяния ребенка приобретают для него цену, когда они приводят в восторг взрослых, когда его слова готовы вызвать, как и фуги Баха, ту же многозначительную улыбку гурманов и соучастников. Что позволяет заключить ребенку: «Стало быть, по сути своей я – культурная ценность». А «прогресс – это длинный крутой подъем, который ведет ко мне» – здесь не без иронии Сартр выставляет свою сословную принадлежность внука служителя культа.

«У каждого человека свои природные координаты: уровень высоты не определяется ни притязаниями, ни достоинствами – все решает детство» – выводит Сартр, обозначая своей высотой «шестой этаж парижского дома с видом на крыши с разреженным воздухом изящной словесности».

Первая творческая реализация для Сартра состоялась в качестве стихотворца. Будучи семи лет от роду он отвечает на письма в стихах своему деду, посвящает мадригалы белокурой девочке; он хочет переписать басни Лафонтена александрийским стихом, однако задача оказывается не по плечу – на этом поэтические опыты кончаются. Интересной в этой связи является следующая рефлексивная заметка Сартра: «Все дети гениальны, кроме Мину Друэ», – сказал Кокто в 1955 году. В 1912 гениальны были все, кроме меня. Я обезьянничал, выполнял ритуал, корчил из себя взрослого, но прежде всего я писал потому, что был внуком Шарля Швейцера».

«Но толчок был дан» – и ребенок обращается от стихов к прозе, «без труда перелагая захватывающие приключения, вычитанные в «Сверчке»». Бег своей фантазии Сартр характеризует как погоню за действительностью, попытку делать кино, «исторгнуть образы из своей головы и воплотить их во вне»; «вернуть им ослепительность, зримость образов, струившихся по экрану». Он тешит себя двойным обманом, играя роль актера и играющего героя. Сартр, считающий слова сутью вещей, признается в том, что ничто не волновало его больше, чем собственные каракули, «в которых сквозь смутное мерцание блуждающих огней мало-помалу проступала тусклая вещность: воображаемое воплощалось», поименованные обретали плоть в знаках.

Преднамеренный плагиат (фабула, персонажи, детали приключений, заглавие) избавляют автора от сомнения в правдоподобности написанного. При том, что он считает себя оригинальным писателем, а не копиистом, так как ретуширует, подновляет, заботится об изменении имен персонажей: «Благодаря этим легким сдвигам я уже не отличал воображение от памяти. Новые и в то же время уже однажды написанные фразы перестраивались у меня в голове со стремительной неотвратимостью, которую обычно приписывают вдохновению. Я воспроизводил их, они на глазах обретали вещную плотность». Между семью и восемью годами Сартр познает вдохновение, о котором принято думать, так будто «писателем во время вдохновения движет кто-то иной из самых глубин его существа».

Со временем интриги романов маленького автора усложняются, он вводит в них разнохарактерные эпизоды и вынужден придумывать связки – тем самым уже не может обойтись одним плагиатом. Более того, свою литературную деятельность он воспринимает как игру, которая ему нравится

и в которую он может играть один. И если в недавнем еще прошлом он играл самого себя, бросаясь «очертя голову в воображаемое», ощущая, что «полностью растворился в нем». То теперь он писатель, был одновременно и героем, «проецировал в героя свои эпические грезы».

В стремлении «революционизировать» приключенческий роман вышвыривалось за борт правдоподобие, удесятерялись опасности, силы противников. Чудовищность вселенной становилась оборотной стороной всемогущества маленького автора, который мог вообразить все и повествовал о сверхъестественных жесткостях. Источник этих сумрачных и грандиозных фантазий, по мнению Сартра надо искать в Буржуазно-пури-танском индивидуализме его окружения. «Существо, рождавшееся в этот момент под моим пером, – спрут с огненными глазами, двадцатитонное членистоногое, гигантский говорящий паук, – было мной самим, страшилищем, жившим в душе ребенка, то была скука моей жизни, страх смерти, моя бесцветность и испорченность».

Эти «странные «романы», начала, не имеющие конца, или, если угодно, нескончаемое продолжение одного и того же повествования под разными заглавиями, смесь героических былей и страшных небылиц, фантастических приключений и статей из словаря» были этапами личностного роста Сартра, философа, писателя, драматурга. Воображение помогало Сартру расти, а также определять путеводные смыслы жизни. «В 1948 году в Утрехте профессор Ван Ленеп демонстрировал мне прожективные тесты. Одна таблица привлекла мое внимание, на ней была изображена лошадь в галопе, идущий человек, орел в полете, глиссер, подпрыгивающий на воде испытуемый должен был указать на рисунок, который создает у него наибольшее ощущение скорости. Я сказал: «Глиссер». Потом с интересом посмотрел на картинку, которая побудила меня высказаться так определенно: глиссер, казалось, отрывался от поверхности озера, еще мгновение – и он воспарит над этой зыбкой гладью. Я сразу понял, почему мой выбор пал на него: в десять лет я ощутил, что мой форштевень, рассекая настоящее, отрывает меня от него; с той поры я бежал, бегу донине. Показателем скорости в моих глазах является не столько дистанция, пройденная за определенный отрезок времени, сколько способность оторваться».

1. *Сартр Ж.-П.* Слова. М.: Прогресс. 1966.

2. *Сартр Ж.-П.* Проблемы метода. Статьи / Пер. с фр. В.П. Гайдамака. М.: Академический проект, 2008.

МЕТОД ВОЗРАСТНОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОМ ЧЕЛОВЕКОЗНАНИИ

Проблема возрастной периодизации остаётся одной из самых актуальных, от разрешения которой зависит адекватность социально-демографической и образовательной политики. Выделение определённых стадий или периодов онтогенеза человека осуществляется на основе метода возрастной периодизации, особенно продуктивного в русле культурно-исторической теории Л. С. Выготского. Каждый период получает наименование ***возраста жизни***, как составной части или стадии жизненного цикла. Исходя из понимания возраста, как специфически-закономерного периода становления развития организма и личности, Л.С. Выготский подчёркивал, что следует различать основные подходы в построении периодизаций: по внешним критериям, и по внутренним, различающимся по одному или нескольким признакам детского развития. Чаще всего, детство делится на периоды, «в соответствии со ступенями воспитания и образования ребенка, с расчленением системы народного образования, принятой в данной стране» [3;244], исходя не из внутренней логики развития ребёнка, а из внешних факторов, воздействующих на человека в том или ином социуме.

Отличие метода возрастной периодизации Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина состоит в том, что одновременно применяются три критерия: центральное возрастное новообразование, ведущая деятельность и социальная ситуация развития: «Только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надёжное основание для определения главных эпох в построении личности ребенка» [3;247]

Содержание личностного развития в критический, переходный период от возраста к возрасту заключается прежде всего в возникновении новообразований, то есть нового типа строения личности и её деятельности, с теми психическими и социальными изменениями, «которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период». [3;248]

Представляя возраст единой и подвижной структурой, Л.С. Выготский подчёркивает, что «законами изменения этого целого определяется движение каждой его части», вследствие чего «в каждом данном возрасте прежде сложившаяся структура переходит в новую структуру». [3;256,258]

При этом именно **форма социального бытия** изменяет детское сознание, которое в свою очередь характеризуется новым восприятием окружающей действительности и **новыми видами деятельности**: «ибо ребенок, изменивший строение личности, есть уже другой ребенок, социальное бытие которого не может не отличаться существенным образом от бытия ребенка более раннего возраста». [3;259]

По Л.С. Выготскому, педагогика будущего будет отличаться поиском таких форм и отношений социального бытия, которые будут адекватны новообразованиям каждого возрастного этапа, поскольку именно эти новообразования приводят к перестройке всей структуры сознания ребенка и тем самым изменяют всю систему его отношений к внешней действительности и к самому себе». [3;260]

Современная педагогика не должна ограничиваться констатацией несоответствия паспортного и умственного возраста, поскольку за этим, казалось бы, простым явлением, по Л.С. Выготскому, находятся принципиальные различия теорий личностного развития и методов возрастной периодизации, – также как и соответствующих диагностических методик определения уровней социального, психического или биологического развития.

Как подчеркивала ученица Л.С. Выготского, Л.И. Божович, каждый возрастной этап определяется не простой совокупностью отдельных психологических особенностей, а своеобразием определенной целостной структуры личности. Характеристики личности не могут раскрываться описательно, без выделения центрального для определенного возраста новообразования. Адекватный возрастной подход является основой развивающего обучения и воспитания, с открытием перспективы личностного развития: «Путь формирования личности ребенка заключается в постепенном освобождении его от непосредственного влияния окружающей среды и превращении его в активного преобразователя и этой среды, и своей собственной личности». [1;28]

Возрастной системно-генетический подход – это подход прежде всего личностный, поскольку личность, по Л.И. Божович, – это не только нерасторжимая целостность, но и особенная интегративная система психологии человека. Допустимо существование последовательно возникающих новообразований, характеризующие этапы центральной линии онтогенетического личностного развития. [2;147]

Согласно методологии личностной, системно-генетической периодизации Л.С. Выготского, глубокий жизненный смысл и практическая значимость традиционной возрастной классификации, сложившейся в общественном сознании, обязывает не только не исключать из научного обихода

понятия дошкольного детства или ранней юности, но разыскивать наиболее существенные, качественные отличия этих и других периодов, рассматриваемых как **возрастные новообразования личности**, являющиеся, говоря языком современного человекознания, основными **возрастными макрохарактеристиками**.

Следует отметить, что макрохарактеристиками системы называются свойства, определяющие её поведение в целом, в отличие от свойств, соотносимых с изменениями внутри данной системы. Понятие макрохарактеристик производно от более общих представлений о макромире, то есть о мире так называемых макрообъектов, размерность которых адекватна масштабам повседневного человеческого опыта, в котором применяются привычные единицы пространственно-временных измерений, от миллиметров и секунд до километров и часов.

Макромир человека – это мир величин или параметров состояний природы и общества, соразмерных человеку, мир относительно устойчивых форм и отношений, зафиксированных классической наукой во множестве закономерностей, от физико-химических до социально-экономических и психолого-педагогических. За пределами макромира находятся микро – и мега-миры, активно исследуемые современной наукой на благо развития человеческой цивилизации, с учётом всё более острых требований эокантропологии.

Понятия макрообъектов и макрохарактеристик применяются не только для физических тел, но и для таких виртуальных предметов, как литературный персонаж или психологический тип человека. Согласно пониманию известнейшего деятеля гуманитарной науки Д.С. Лихачёва, «теоретическая история литературы – это макрохарактеристика литературного процесса, задачей которого является определение основных, крупных этапов развития литературы на основе исторического принципа, предполагающего как следование хронологии, так и отступление от неё, если этого требует содержательный анализ, выявление как «вечных законов», так и «анти-законов», закономерностей и случайностей развития литературы.»

Аналогичное, историко-генетическое значение для научной психологии человека имеют подвижные макрохарактеристики индивида, индивидуальности, субъекта и личности, впервые дифференцированные выдающимся отечественным учёным Б.Г. Ананьевым с целью последующей интеграции природных, социальных и пространственно-временных аспектов человеческого поведения в системном человекознании.

Индивидуно-индивидуальные и субъектно-личностные макрохарактеристики являются взаимно-проникающими, поэтому психосоматика человека – социальна, а душевно-духовный потенциал – органичен, представляя

каждую развивающуюся индивидуальность как уникальный, космически сложный универсум, свободно развивающийся не только по законам мироздания, но и по своим собственным законам.

Понимание макрохарактеристики детства в качестве особенной меры индивидуально-типологического и поло-возрастного разнообразия человеческого поведения, открывает перспективы дальнейших научных исследований на уровнях микро – и мега-миров человеческого бытия, исходя из принципа единства общего, особенного и единичного в предметном, системно-генетическом человековедении. ***В пределах предмета культурно-исторического человекознания, основными возрастными периодами, или возрастными макрохарактеристиками являются детство, отрочество, юность и зрелость.***

Каждый из возрастных периодов, в качестве соответствующей макрохарактеристики человеческого онтогенеза, имеет обширное содержательное наполнение, и не только научное, но и социокультурное, включая музыку, живопись и художественную литературу (Л.Н. Толстой: «Детство», «Отрочество» и «Юность», а также авторы подобных произведений: М. Горький, Н.Г. Гарин Михайловский, П.В. Санаев, В.А. Осеева, А. де Сент-Экзюпери, Н. Сартр).

Преимущественно развивающиеся ***в детстве***, индивидуальные свойства человека, – это такие, по которым он не отличается от других, ему подобных, в пределах человеческого рода, – например, одни и те же процессы, состояния и свойства его психики. Соответственно, детство определяется как объективная, культурно-исторически изменчивая, хронологически и символически фиксированная характеристика, адекватная становлению макрохарактеристики индивида в онтогенезе человека. ***Наиболее общей мерой индивидуальных свойств человека как родового существа, является темперамент (в буквальном переводе – «соразмерность»), как центральное новообразование детства.*** Психологически интерпретируемый темперамент индивида – это мера (ре)активности психических процессов и поведения, с учётом поло-возрастных его особенностей. Мощь, сила, устойчивость или динамичность темперамента выразительно характеризуют того или иного индивида, начиная с младенческого возраста и до старости, ещё до рассмотрения индивидуальных особенностей человека.

В отрочестве, вследствие интенсивного развития индивидуальных свойств, то есть таких, по которым человек отличается от других, темперамент становится всё более скрыт за характером. ***Характер (в буквальном смысле – «чекан»), есть мера индивидуальных свойств человека и центральное новообразование отрочества;*** в характере темперамент принимает законченные, «отчеканенные» формы. Индивидуальность человека выпукло представлена в психологическом характере его познавательной

и социальной активности, в неповторимом своеобразии и устойчивости множества черт, составляющих уникальный стиль его поведения. Процессы становления индивида и индивидуальности в детстве и в отрочестве, то есть индивидуация и индивидуализация свойств человека, совместно представляют его жизненно необходимую социализацию, его выживание и вочеловечивание на уровне требований и условий современного ему цивилизационного минимума, оформленного в общественном сознании.

Подлинное величие человека, как творца культуры и носителя самосознания представлено его автономным общественным лицом, то есть его субъектными и личностными свойствами, мерами которых выступают, соответственно, мотивация и способности (включая качества личности), как центральные новообразования периодов юности и взрослости. Становясь личностью и субъектом, человек выступает источником активной аккультурации, как целенаправленной предметно-практической деятельности, в результате которой, реализуя те или иные мотивы, он развивает соответствующие способности и качества, позволяющие ему адекватно включаться в общественные отношения и достигать жизненных высот в сложнейшем межличностном взаимодействии, в непрерывной общественной истории человечества.

Благодаря историческому опыту, аккультурация современного человека преимущественно осуществляется в различных формах общественного образования, в особенности, – в формах обучения и воспитания, что, в меру собственной активности человека, позволяет ему, в отличие от животных, во всё большей мере раскрывать практически неограниченные возможности дальнейшей, сознательно управляемой эволюции, в ходе которой он приобретает статус универсума (от лат. *universalis* – всеобщий), то есть живого существа, способного к осознанному, духовному саморазвитию. В отличие от медико-биологического и антропологического экспертных подходов в условной классификации онтогенеза человека, содержательно насыщенная методология системно-генетической возрастной периодизации Л.С. Выготского, становится всё более актуальной как в теории активной эволюции человечества, так и в практике организации обучения и воспитания.

Литература

1. Божович Л. И. *Возрастные закономерности формирования личности ребенка: Автореф. дис. докт. психол. наук.* – М.: 1966
2. Божович Л. И. *Личность и ее формирование в детском возрасте.* – М.: «Просвещение», 1968
3. Выготский Л.С. *Проблемы возрастной периодизации детского развития* Собр. соч. в 6 ТТ., Том 4. – М.: «Просвещение», 1984

ПЕРЕЖИВАНИЕ КАК ВОЗМОЖНЫЙ ИСТОК УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ

Одним из вечных исследовательских вопросов, касающихся проблематики обучения, был и остается вопрос собственно мотивации к обучению. Действительно, только очень небольшой процент школьников во все времена и во всех странах интересуются непосредственно самим учебным процессом; им нравится учиться, узнавать и осваивать новое. Подавляющее же большинство их сверстников предпочитают отдыхать, заниматься спортом, общаться друг с другом, но никак не учиться... Поэтому вопрос «За счет чего и каким образом можно мотивировать современных школьников к обучению?» не теряет своей важности и актуальности и сегодня.

Так, например, известный отечественный педагог и психолог Г.И. Щукина предлагала сначала рассматривать в более широком контексте познавательную деятельность школьников, которая вовлекает в себя значительно большее число школьников, а затем уже сама провоцирует их на дальнейшее изучение учебного материала.¹

Конечно, за время развития образования в культуре были выработаны и оформлены различные версии ответов на этот сущностный для педагогики и психологии вызов, но, тем не менее, сама проблема мотивации остается нерешенной до сих пор.

Представители теории деятельности также считали этот вопрос решающим и давали на него в разные периоды времени разные варианты ответов. Вот, например, что пишет по этому поводу в своей работе Ф.Е. Василюк: «Центральным, ключевым пунктом в понятии отдельной деятельности является вопрос о мотиве. Этот, на первый взгляд, частный вопрос на деле является решающим для всей теории деятельности, нервом этой теории, сгустившим в себе ее основные онтологические и методологические основания. Поэтому он требует подробного обсуждения».²

В.В. Давыдов в своей книге «Теория развивающего обучения» специально обсуждает вопрос мотивации и дает свою интерпретацию этой проблемы таким образом. «В самом начале школьной жизни у ребенка еще нет потребности в теоретических знаниях как психологической основы

¹ Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971

² Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Издательство Московского университета, 1984, с.33.

учебной деятельности. Эта потребность возникает в процессе реального усвоения ребенком элементарных теоретических знаний при совместном с учителем и сверстниками выполнении простейших учебных действий, направленных на решение соответствующих учебных задач».¹

А.Н. Леонтьев ввел понимание мотива деятельности как предмета (вещественного или идеального), который побуждает и направляет на себя деятельность. Это положение Леонтьева критиковалось многими современными исследователями, не согласными с его утверждением, что внешний предмет способен сам по себе побудить субъекта к деятельности.

Василюк, характеризуя ситуацию с постановкой и решением вопроса мотивации в работах А.Н. Леонтьева, пишет: «Если рассматривать формулу, утверждающую, что мотивом деятельности является предмет, отвечающий потребности субъекта, как попытку обобщения всего многообразия эмпирических случаев побуждения деятельности, то оказывается, что она не выдерживает критики. Но в том-то и дело, что формула эта совсем другого рода. ... По своей логической природе она является абстракцией, причем абстракцией довольно высокого порядка. Обсуждаемая формула, как и любой абстрактный закон, совпадает с конкретным положением дел только при выполнении определенных условий. Чтобы установить, каковы эти условия, необходимо описать онтологию, лежащую в основании теории деятельности А.Н. Леонтьева и его понимания мотивации. Эти две онтологии могут быть условно названы : «Онтология жизненного мира» и «Онтология изолированного субъекта».

Как сама деятельность есть единица жизни, так основной конституирующий ее момент – предмет деятельности – есть не что иное, как единица мира. Положить в основу теории утверждение о том, что мотивом деятельности является предмет – значит, исходить из убеждения, что жизнь в конечном счете определяется миром».²

В этом контексте, продолжая логику рассуждений своего учителя и опираясь на типологию жизненных миров, Ф.Е. Василюк вводит собственное понятие переживания в качестве особой деятельности (внутренней работы), которой можно каким-то образом управлять (в отличие от известной психологам формулировки переживания как непосредственной, чаще всего эмоциональной, формы данности субъекту содержания его сознания). Эта деятельность переживания тоже продуктивна, но ее продуктом, в отличие от продукта практической или познавательной деятельности, по

¹ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М: ИНТОР, 1996, с.157.

² Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Издательство Московского университета, 1984, с.34-35.

словам Василюка, является нечто внутреннее и субъективное – осмысленность, умиротворенность, душевное равновесие как производные от порождения нового смысла.

Обсуждая процесс переживания, можно говорить не только о критических ситуациях, в которых становится невозможной реализация внутренних жизненных потребностей (мотивов, стремлений, ценностей и т.д.), но и о переживании положительных экстремальных событий. Эти положительные события, реализуя часто практически в полном объеме одну жизненную необходимость, невольно нарушают реализацию других. Таким образом, необходимость в переживании создается не только в ситуации невозможности, но и в ситуации «сверхвозможности», так как и одна, и другая ситуации характеризуются задачей, ориентированной уже не на внешнее действие, а на внутреннюю работу по порождению нового смысла.

Такое понимание переживания, как особой деятельности смыслопорождения, становится еще одной важной версией ответа в современной дискуссии о мотивации в учебном процессе, т.к. новый смысл, приобретенный в ходе переживания, может оказаться затем вполне осознанным заказом студента и школьника на его дальнейшее образование.

Эта гипотеза была апробирована в 2014-15 учебных годах нашей исследовательской группой кафедры индивидуализации и тьюторства Московского педагогического государственного университета, когда появилась реальная возможность участия в общем проекте и нового осмысления процесса начального вхождения первокурсников в образовательное пространство педагогического университета.

Традиционно процесс обучения на 1 курсе педагогического университета фактически дублирует по содержанию процесс обучения в классических университетах и строится как изучение теоретических основ наук, хотя на протяжении многих лет ведутся дискуссии о специфике обучения на любом предметном факультете, именно, педагогического университета. Если принципиальных отличий в учебном процессе, действительно, не обнаруживается, то может быть эффективнее сделать предметные бакалавриаты с общей профессиональной подготовкой, как предлагают сегодня некоторые сотрудники классических университетов, а затем уже на уровне магистратуры вводить педагогическую специализацию?

На наш взгляд, если педагогическое образование будет построено таким образом, как мы только что предположили выше, то мы никогда не сможем подготовить в вузе творческого, профессионально развивающегося учителя. После окончания университета такие учителя, как правило, не станут в своей дальнейшей педагогической практике осваивать

современные способы преподавания и новые методики, так как в течение студенческой жизни они сами никогда не испытывали на практике эти методические приемы и не проживали новый стиль отношений между учащимся и учителем на примере организации собственного учебного процесса в университете.

Чтобы выпускник педагогического университета хотел и дальше постоянно совершенствоваться в профессии, необходимо в сам учебный процесс в педагогическом университете наряду с теоретическими лекциями и семинарами, ввести принципиально иное деятельностное содержание, которое бы было для студентов «живым», захватывающим и в то же время «ответственным».

Таким содержанием для студентов педагогических университетов может стать еженедельная педагогическая практика в дошкольных и школьных учреждениях по определенной программе, в разработке которой студенты сами могут принимать активное участие. Для этого каждому студенту перед выходом к детям необходимо иметь свой собственный, предварительно обдуманный замысел. Еженедельная педагогическая практика, таким образом, складывается для каждого студента из трех последовательных этапов:

- замысел и разработка основных идей очередной встречи студента со школьниками;
- реализация замысла и возможная рабочая корректировка встречи;
- общая рефлексия проведенного занятия и фиксация 3-х типов возможных собственных дефицитов: организационных, компетентностных (студент может сам видеть у себя затруднения в конкретных практических моментах: общении с подростками; удержания внимания, переключении ребят на новый вид деятельности и т.д.) и образовательных (студент начинает осознавать нехватку того или иного конкретного теоретического материала как опоры для своего практического действия).

Два последних дефицита (компетентностный и образовательный) как раз и могут выступить для студента в качестве особой внутренней работы переживания, а также стать стимулами для формирования нового смысла относительно процесса обучения и фактически вывести его в построение индивидуальной образовательной программы.

В данной статье мною представлен пока еще первичный статистический и аналитический материал за период реализации данного проекта (февраль-май 2015 года). Но уже и он позволяет видеть определенную положительную динамику в увеличении числа студентов, делающих конкретные образовательные заказы преподавателям, т.е., другими словами, мотивированных на свое обучение.

Общее количество студентов 1 курса факультета начального образования Института Детства МПГУ, принявших участие в данном проекте – 168 человек. Ниже представлена ежемесячная статистика анкет студентов с указанием выделенных ими дефицитов: процентное соотношение типа дефицитов (организационных, компетентностных, образовательных) по отношению к общему числу выделенных студентами дефицитов.

Показатель	Февраль	Март	Апрель	Май
Организационные дефициты	72%	34%	19%	6%
Компетентностные дефициты	28%	66%	71%	76%
Образовательные дефициты	-	-	10%	18%

Конечно, этот процесс еженедельной практики, в которую включен первокурсник, требует специального педагогического – тьюторского – сопровождения. Я уже не раз в своих предыдущих публикациях описывала деятельность тьютора, показывала исторические и теоретические истоки этой профессии, которая с 2008 года официально оформилась и в нашей стране. Поэтому в данной статье дам лишь очень краткую характеристику тьютора и сошлюсь на коллективную монографию: Профессия «Тьютор».¹

Феномен тьюторства связан с историей европейских университетов и происходит из Великобритании. Он оформился примерно в XIV веке в классических английских университетах: Оксфорде и, чуть позднее, Кембридже. С этого времени мы можем говорить о тьюторстве как о сложившейся форме университетского наставничества.² Английский университет не заботился о том, чтобы все студенты слушали определенные курсы. Студенты из одних колледжей могли быть слушателями лекций профессоров из других. Каждый профессор читал и комментировал свою книгу. Студенту предстояло самому решать, каких профессоров он будет слушать и какие изучать предметы. Университет же предъявлял свои требования только на экзаменах. Таким образом, студент должен был сам выбрать путь, которым он достигнет знаний, необходимых для получения степени. В этом ему как раз и помогал тьютор. Процесс самообразования был основным процессом получения университетских знаний, а тьюторство изначально выполняло функции сопровождения процесса самообразования.

¹ Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «Тьютор». М.-Тверь: «СФК-офис», 2013.

² Иностранные университеты. Вып.1. Университеты Англии и годы студенчества знаменитых людей/ Под ред. Л.А.Богданович. М., 1899.

Современный тьютор продолжает эту давнюю историческую традицию сопровождения процесса самообразования. Сначала он обсуждает со студентом реализацию его замысла на педагогической практике, затем помогает ему дооформить его переживание, которое он может начать испытывать на практическом занятии со школьниками, в осмысление его собственных дефицитов. А затем уже помогает оформить осознанные студентом образовательные дефициты в реальные заказы к практикуму или тренингу по формированию конкретных компетентностей, а также в образовательный запрос на обсуждение той или иной учебной темы в аудитории с академическим профессором.

Постепенно начинает меняться сам характер учебного процесса в педагогическом университете. Студент может становиться все более активным, запрашивающим конкретный теоретический и практический материал для своей еженедельной педагогической работы. Преподаватели, в свою очередь, могут оставлять место в своих лекциях для обсуждения конкретных студенческих вопросов, которые у студентов будут оформляться в процессе еженедельной практики, а затем и, вообще, в конце каждого учебного цикла создавать возможность проведения свободной лекции – дискуссии по следам студенческих вопросов.

Таким образом, еженедельная педагогическая практика студентов в детских садах и школах как реализация их собственных педагогических замыслов и провоцирующая постоянную внутреннюю работу переживания, позволит студентам делать конкретные образовательные заказы и тем самым выведет их в реальную учебную деятельность.

Корниенко А.Ф.

Академия социального образования, г. Казань

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В РАЗВИТИИ ЧЕЛОВЕКА

В настоящее время ни у кого не вызывает сомнения, что обучение и воспитание лежат в основе развития человека. Согласно С.Л. Рубинштейну, «развитие не только обуславливает обучение и воспитание, но и само обусловлено ими» [6, с. 151]. «Ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь» [Там же]. «Всякое обучение, – писал Л.С. Выготский, – является источником развития» [2, с. 334].

Но что значит «человек развивается»? Что развивается благодаря обучению, а что – благодаря воспитанию? Ответы на все эти вопросы имеют не только теоретическое, но и практическое значение. Как отмечал

С.Л. Рубинштейн, «правильное решение вопроса о соотношении развития и обучения (А.К. – а также развития и воспитания) имеет центральное значение не только для психологии, но и для педагогики [6, с. 153].

Линии развития человека.

Будучи представителем особого вида живых существ, человек характеризуется особой конституцией, особой структурой организма и обладает особыми функциональными возможностями. С этой, можно сказать, биологической точки зрения человек выступает как особый индивид. Соответственно можно говорить о развитии человека как индивида. Развитие индивида включает в себя развитие организма, которое в большей степени биологически обусловлено и потому может соотноситься с понятием «созревание». Однако в развитии организма и соответственно человека как индивида есть и социально обусловленные особенности, которые соотносятся с понятием физического развития человека. Для развития этих особенностей необходимы специальные физические упражнения и специальные занятия, организуемые и иницируемые членами общества, в котором происходит развитие человека. Физическое развитие человека выражается, в частности, в развитии силы, выносливости, гибкости; в достижение скорости, точности и координации движений; в укрепление здоровья и иммунитета к заболеваниям и т.д.

Второе, что отличает человека от других живых существ, это – особенности его психики, которые, как показал Л.С. Выготский, в значительной степени являются социально обусловленными. Высший уровень развития психики – сознание, а также вербальная форма мышления возникают у человека исключительно в процессе и благодаря его взаимодействию с другими людьми. Будучи носителем психики, человек выступает как субъект [3]. Соответственно, можно говорить о развитии человека как субъекта. Развитие субъекта – это особая линия в развитии человека, которая соотносится с понятием психического развития.

И, наконец, наиболее значимой отличительной особенностью человека, составляющей его сущность, является наличие у него особого свойства (качества), обозначаемого понятием «личность». По определению А.В. Петровского, «личностью в психологии обозначается системное социальное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее уровень и качество представленности общественных отношений в индивиде» [5, с. 337]. Аналогичное определение личности дается в одной из работ Л.И. Анцыферовой, согласно которому «личность – это индивидуальная форма существования и развития социальных связей и отношений» [1, с. 4]. Вместе с тем, более распространенным является понимание личности не как особого социального качества

человека или формы существования социальных отношений, а как самого человека, обладающего особым социальным качеством и демонстрирующего различные формы социальных отношений. Учитывая данное обстоятельство, можно говорить о развитии человека как личности. Данная линия в развитии человека соотносится с понятием социального развития.

Таким образом, говоря о развитии человека, следует рассматривать особенности его развития как индивида, субъекта и личности. Соответственно, следует учитывать наличие в развитии человека линий физического, психического и социального развития.

Не подлежит сомнению, что развитие человека по всем трем линиям детерминировано социальными условиями, организуется и осуществляется обществом. Человек с рождения начинает развиваться в обществе и во взаимодействии с другими людьми. И вот здесь возникает ряд вопросов. Какое взаимодействие между развивающимся человеком и людьми, занимающимися его развитием, представляет собой то, что мы называем обучением? Чем воспитание отличается от обучения? Что у человека развивается благодаря обучению, а что – благодаря воспитанию?

Обучение и развитие человека.

Очевидно, что в обучении есть тот, кто обучает и тот, кого обучают. Но в обучении есть и то, чему обучают, т.е. содержание обучения. При этом предполагается, что в результате обучения человек усвоит то, чему его обучают, и это будет особым новообразованием в его развитии. Как указывал С.Л. Рубинштейн, «обучают тому, чем еще не овладел обучающийся ребенок» [6, с. 152].

Чему же могут обучать человека, и что человек может усвоить в результате обучения?

Наверное, можно согласиться с тем, что при взаимодействии человека с окружающей его природной и социальной средой он получает знания об особенностях своего окружения и приобретает умения и навыки адекватного поведения в этом окружении. При этом он может получать эти знания и приобретать соответствующие умения и навыки самостоятельно путем проб и ошибок, проявляя определенные формы познавательной и двигательной активности. Но ребенок, будучи изначально включенным в систему социальных отношений, начинает получать необходимые знания и у него начинают вырабатываться необходимые умения и навыки под руководством взрослых и, что немаловажно, в особых условиях – условиях учебной деятельности.

Воздействие других людей на человека с целью усвоения им определенных знаний, умений и навыков – это и есть то, что называется обучением. Обучение есть деятельность других людей (педагогическая деятельность),

направленная на передачу человеку необходимых знаний, умений и навыков или, выражаясь современным языком, на выработку у человека необходимых компетенций. Собственная деятельность человека, направленная на получение знаний, умений и навыков и соответствующих компетенций, представляет собой то, что называется учебной деятельностью или просто учением. Таким образом, есть обучение человека, где человек выступает как объект педагогической деятельности, субъектом которой является педагог (учитель), и есть учение человека, где сам человек является субъектом своей учебной деятельности.

Следует отметить, что не всякое обучение может достигать своей цели. Во-первых, для эффективного обучения у педагога должна быть надлежащая мотивация педагогической деятельности и надлежащий уровень педагогического мастерства. Во-вторых, эффективность обучения зависит и от наличия соответствующей мотивации учения у обучаемого. Кроме того, обучаемый должен обладать уровнем умственного (психического) развития, а также уровнями физического и социального развития, достаточными для усвоения того, чему его обучают. Как отмечал Л.С. Выготский, «что обучение так или иначе должно быть согласовано с уровнем развития ребенка – это эмпирически установленный и многократно проверенный факт, который невозможно оспаривать» [2, с. 329]. Однако в обучении необходимо ориентироваться не на то, что человек уже усвоил, а на то, что он может усвоить, т.е. на зону его ближайшего развития. «Учение о зоне ближайшего развития, – писал Л.С. Выготский, – позволяет выдвинуть ... формулу, гласящую, что только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития» [2, с. 332].

Специфика обучения состоит в передаче человеку знаний, умений и навыков (или соответствующих компетенций) в тех или иных предметных и интеллектуальных видах деятельности. Но выполнению какой бы деятельности человек ни обучался, он непременно будет вступать в определенные межличностные отношения и с теми, кто его обучает, и с теми, кто так или иначе принимает участие либо в организации его обучения, либо в осуществлении им какой-либо деятельности. Будучи субъектом социальных отношений, человек выступает в качестве личности.

Как вести себя по отношению к другим людям в той или иной ситуации социального взаимодействия не дается человеку от рождения. Этому он должен научиться, и этому его можно обучить. Очевидно, что передача человеку знаний, умений и навыков в сфере социальных межличностных отношений тоже есть обучение. Но это особое обучение, благодаря которому достигается усвоение человеком моральных норм и правил поведения в обществе, и обычно оно называется воспитанием.

Воспитание и развитие человека.

Говоря об обучении, мы ставим вопрос о том, чему человек обучается и чему он может научиться. Но если говорится о воспитании, то вопрос ставится иначе – какие личностные качества у человека вырабатываются и кем (в смысле какой личностью) человек может стать. Воспитание обеспечивает социальное развитие человека и развитие его как личности.

Исходя из приведенных выше определений понятия «личность», для того, чтобы ребенок стал личностью, необходимо наличие его взаимодействия с другими людьми. В процессе взаимодействия ребенка с людьми в психике ребенка возникают образы этих людей, образы доступных для наблюдения социальных отношений между ними и образы действий, ожидаемых от него взрослыми [4]. Отражение в психике ребенка социальных отношений, демонстрируемых взрослыми, является начальной стадией становления ребенка личностью. Но чтобы ребенок стал личностью, необходимо, чтобы эти социальные отношения были представлены в поведении самого ребенка, чтобы он сам мог их демонстрировать в отношениях с другими людьми. А это возможно при соблюдении двух условий:

- во-первых, когда в психике ребенка благодаря процессам мышления из целостных образов восприятия взаимоотношений между конкретными взрослыми начинается выделение образов социальных отношений безотносительно к их конкретным носителям;

- во-вторых, когда в психике ребенка образ социального отношения начинает связываться, с одной стороны, с образом ребенка и, с другой стороны, с образом человека, с которым ребенок вступает в социальные отношения.

В этом случае ребенок начинает пытаться во взаимодействии с другим человеком демонстрировать ту форму социального отношения, которую он имел возможность наблюдать среди людей своего социального окружения. Однако, очевидно, что, будучи ребенком, он не в состоянии в точности воспроизвести взрослую форму отношения. Поэтому у него получится воспроизведение своего индивидуального детского отношения, которое, тем не менее, будет соотноситься с отношением взрослым. Это и будет та самая «индивидуальная форма существования социальных отношений», которая, согласно определению Л.И. Анцыферовой, характеризует человека как личность. По мере взросления ребенка, развития его физических и интеллектуальных способностей индивидуальные формы реализации социальных отношений ребенка будут становиться все более совершенными. Соответственно, более высоким будет становиться и уровень развития личности ребенка.

Усвоение ребенком социальных отношений и выработка у него социальных форм поведения в процессе воспитания происходит также благодаря механизмам непосредственной трансляции в психику ребенка ожидаемых

от него социально приемлемых действий и поступков. Когда взрослый выстраивает свои отношения с ребенком, он дает понять ребенку, что от него требуется, какие действия и какое поведение ребенок должен продемонстрировать. Взрослый ожидает от ребенка и фактически навязывает ему те формы социальных отношений, которые он считает необходимыми и приемлемыми в той или иной ситуации социального взаимодействия.

Большое значение в воспитании и выработке у человека необходимых социальных компетенций и соответствующих свойств личности, имеет социальный статус человека – то место или положение, которое он как личность занимает в структуре общества. В зависимости, например, от того, является ли ребенок мальчиком или девочкой, наследником престола или выходцем из простой семьи, у него будут формироваться разные свойства личности, и ему будут предлагаться для усвоения разные системы социальных отношений. Избирательность и регламентация социальных отношений выражается в системе ожидаемых от личности форм поведения, соответствующих ее социальному статусу. Эти ожидания распространяются не только на внешние формы поведения, но и на внутренние позиции личности – установки, ценностные ориентации, мотивы поведения и деятельности.

Таким образом, воспитание, определяющее особенности социального развития человека и развития его как личности, способствует усвоению человеком моральных норм и правил поведения, существующих в обществе, развитию его мотивационной сферы, системы жизненных ценностей и определенного мировоззрения.

Литература

1. Анцыферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности // *Психологический журнал*. – 1981. – Т. 2. – № 2. – С. 8-18.
2. Выготский Л.С. *Педагогическая психология* / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
3. Корниенко А.Ф. Соотношение понятий «субъект», «субъективность», «субъектность» // *Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Том 1* / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 208-210.
4. Корниенко А.Ф. Сущность и соотношение понятий «личность» и «сознание» // *Психология сознания: Истоки и перспективы изучения: Материалы XIV Международных чтений памяти Л.С. Выготского, 12-16 ноября 2013 г.* / Под ред. В.Т. Кудрявцева: В 2 т. Т. 1. – М.: РГГУ, 2013. – С. 110-117.

5. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. *Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений*. – М.: Издательский центр «Академия»; Высшая школа, 2000. – 512 с.

6. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.

Левит Л.З.

Центр психологического здоровья и образования

ЕЩЕ РАЗ О ПРЕДМЕТЕ ПСИХОЛОГИИ: МЫСЛЕННЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

Введение. В 2006-2012 гг. нами была разработана «Личностно-ориентированная концепция счастья» (ЛОКС), в которой самореализация индивида, достижение им осмысленной, полноценной жизни описываются через взаимодействие двух систем – «Личностной Уникальности» (ЛУ) и «Эгоизма» (ЭГ). Обе системы состоят из 4-х уровней, каждый из которых представляет собой определенный этап человеческого развития – от внутриутробного состояния до зрелой самореализации.

Предыдущие работы продемонстрировали интегративные возможности ЛОКС в сравнительном анализе с известными философскими теориями и моделями личности [3; 4; 5; 7]. Мы также показали возможность применения категориального аппарата двусистемной и многоуровневой ЛОКС к более крупным объектам – таким, как целая страна [10]. А сейчас мы хотим обратиться со своей концепцией (одной из ее систем) к самому предмету психологии.

Мысленный эксперимент. Как известно, греческое слово «псюхе» означает «душа». Основными свойствами души признаются ее «божественный образ», нематериальный характер и противопоставленность телесному. Как мы убедились, в природе души, в самом понятии не содержится имплицитных указаний, дающих психологу хоть какое-то первоначальное направление для эмпирических исследований. Ненамного проясняют картину термины «психика», «психическая деятельность» и другие, появившиеся сравнительно недавно. Не потому ли так много научных школ в современной психологии, представители которых, по выражению А.Г. Асмолова, движутся в разные стороны в темном дремучем лесу, все более удаляясь друг от друга?

В настоящей статье мы постараемся показать и обосновать возможность иного подхода. Для этого проведем мысленный эксперимент и, руководствуясь собственной теоретической концепцией, поставим в качестве

возможной научной «первоосновы» на место слов «душа» или «психика» понятие «эгоизм». Определим эгоизм как «предрасположенность индивида в свою пользу» и посмотрим, что получится.

Нетрудно заметить, что для исследователя сразу же открываются три больших возможности.

1. Биологические корни эгоизма [1; 16; 18] с его одновременной представленностью на индивидуально-психологическом уровне [17] позволяют, как мы предполагаем, перейти к решению психофизиологической проблемы, которое едва ли возможно при традиционном противопоставлении души и тела.

2. Представленность эгоизма на уровне групповых, социальных взаимодействий [27, р. 181] позволяет эволюционным психологам осуществить свою мечту – приступить к созданию научной парадигмы, объединяющей биологию человека с его социальным функционированием [2].

3. Эгоизм, рассматриваемый как забота человека о собственных интересах [13], сразу же задает конкретное направление дальнейшего исследования – в отличие от аморфного и бестелесного понятия «душа». Таким образом, появляется возможность заложить фундамент психологии как эмпирической науки, имеющей изначальный вектор движения, соответствующий врожденной человеческой природе.

Для исследователя, разбирающегося, с одной стороны, в биологических теориях, с другой – в распространенной за рубежом доктрине психологического эгоизма [26], возможность продуктивного соединения биологии с психологией заметна невооруженным глазом. Именно биология, по мнению Р. Триверса, способна предложить общественным наукам хорошо разработанную и экспериментально обоснованную концепцию личного интереса [14]. Как указывает С. Д. Батсон, «преобладающий взгляд на человека среди биологов и психологов заключается в том, что в глубине люди полностью эгоистичны» [16].

Доктрина психологического эгоизма утверждает, что единственной «предельной» целью, к которой стремится человек, является его собственный интерес. Как отмечает Г.Дж. Джейсон, концепция психологического эгоизма представляет теорию человеческого поведения, делая эмпирическое заявление о его причине (эгоистической мотивации). Все поведение человека, как и любого живого существа (в целом) направлено на достижение максимально хороших для него результатов [20, р. 108]. С точки зрения данной теории, люди такие, какие есть – они не способны к чему-либо другому, кроме как ставить собственные интересы во главу угла и поступать соответственно. Из понятия «эгоизм» вытекают *все психологические законы*, человеческие действия, а также их последствия [26]. Поэтому данный вид эгоизма и называется психологическим.

Термин «эгоизм» вызывает у многих настороженность относительно своих моральных импликаций. Проведенные нами экспериментальные исследования продемонстрировали положительные (а не отрицательные, как предполагалось) корреляции, существующие между шкалами «эгоизма» и «альтруизма», «эгоизма» и «смысла» [6; 9; 11; 23; 24]. Метафорически эгоизм и альтруизм относятся друг к другу как старший и младший братья, если не как отец и сын.

Поскольку эгоистическая мотивация так или иначе лежит в основе большинства или всех альтруистических поступков [6; 21], значит, от приписываемой эгоизму негативной моральной ценности в общем и целом следует отказаться. Таким образом, «...альтруистические действия становятся разновидностью эгоистических. Если считать эгоистическими все действия, значит, подобное поведение нельзя расценивать как порок» [22].

Религия и эгоизм. Хотя эгоизм в своих низших, грубо материальных формах ассоциируется с понятием первородного греха, однако и в рамках религии имеются аргументы в пользу эгоизма. Как пишет Б. Медлин, если бог наделил каждого из нас эгоизмом, значит, именно эгоистическое поведение означает почитание бога [25]. «Нет ничего нелепей, – пишет К. Хитченс, – представления о создателе, который запрещает инстинкты собственного изготовления» [15, с. 271]. Как утверждал Мартин Лютер, святым можно называть лишь того человека, который замечает эгоизм в каждом своем побуждении [19].

Мы уже не говорим о разных формах понятия «эгоизм», высший уровень которого (зрелый индивидуализм), согласно нашей концепции, не только ограничивает низшие, «базовые» формы, но также имеет непосредственное отношение к духовному развитию индивида. Поэтому ЛОКС из концепции, «пропагандирующей» эгоизм, легко может быть переопределена в теорию, «разоблачающую» его.

Добавим, что к получаемой каждым человеком при рождении «божьей искре» вряд ли может быть отнесена его «Личностная Уникальность», описываемая второй системой ЛОКС. Прделанная нами экспериментально-практическая работа не выявила ее широкой представленности в общей выборке [3; 7]. Признать, что уникальный природный дар получают от рождения немногие «избранные», в то время как большинство остается с пустыми руками, означает примириться с глубокой несправедливостью высших сил мироздания. Поэтому в контексте эволюции мы связываем более широкое распространение Личностной Уникальности с будущим человечества, в том числе, с действием эволюционного принципа «рассеивающего отбора» [8].

Культура и эгоизм. В отличие от гипотетической системы «Личностная Уникальность», нет сомнений в стопроцентной наделенности представителей человеческого рода врожденным эгоизмом, необходимым для выживания и достижения некоторого уровня благополучия. Соответственно, и культура, соотносясь с разными уровнями и системами ЛОКС, отражала бы ценности разных групп населения. Так, *индивидуальная* культура как высший ее уровень подразумевает, по мнению В.М. Овощникова, «умение человека жить наедине с собой», в собственном «индивидуальном пространстве» [12]. В рамках ЛОКС речь идет о способности «Высшего» Эгоизма (зрелого индивидуализма) обнаружить и вступить в контакт с идеальной частью – Личностной Уникальностью, признавая ее совершенствование и реализацию в качестве главных жизненных ценностей. Особенности возникающего при этом «внутреннего диалога», связанного с важнейшими экзистенциальными выборами субъекта, еще ждут своего исследователя.

Заключение. Двусистемная и многоуровневая Личностно-ориентированная концепция счастья позволяет не только удачно синтезировать различные теории, существующие в современном человековедении, но и дает возможность новой постановки вопроса о предмете психологии как науки, основанной на эмпирических доказательствах.

Литература

1. Докинз Р. Эгоистичный ген. М.: АСТ, 2013. – 512 с.
2. Кенрик Д. Секс, убийство и смысл жизни. СПб.: Питер. 2012. – 224 с.
3. Левит Л.З. Индивидуальный потенциал и его реализация: двусистемная концепция (в двух частях). Минск: РИВШ, 2014. Ч. 1. – 420 с.
4. Левит Л.З. Эгоизм: великий объединитель // Национальная ассоциация ученых (НАУ). Ежемесячный научный журнал. 2014. № 4. – С. 149-156.
5. Левит Л.З. «Индивидуальность», «смысл», «любовь»: систематизация понятий // Актуальные проблемы гуманитарных... (Материалы IX Международной конференции, Вольск). М.: Изд-во «Перо», 2015. – С. 79-92.
6. Левит Л.З. Психологический эгоизм и мотивация // Психология мотивации: прошлое, настоящее, будущее. (Материалы Международной научно-практической конференции). Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 192-195.
7. Левит Л.З. Вершина развития индивида: обобщение в рамках новой модели // Педагогическое образование в России. 2015. №5. – С. 49-67.
8. Левит Л.З. Личностно-ориентированная концепция счастья: интегративные возможности // Социальный психолог, 2015. Выпуск № 1 (29). – С. 30-42.
9. Левит Л.З. Эгоизм и альтруизм: еще раз о нравственном // Педагогическое наследие академика И.Ф. Харламова и современные проблемы

теории и практики нравственного становления личности (материалы конференции). Ч. 1. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2015. – С. 145-148.

10. Левит Л.З. Украина: миссия выполнима? // I Весенние чтения (материалы научно-практической конференции). Киев: Центр научных публикаций, 2015. – С. 95-98.

11. Левит Л.З., Шевалдышева Е.З. Эгоизм и альтруизм: «антагонисты» или «братья»? // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 4. – С. 62-78.

12. Овощников В.М. Индивидуальная культура в пространстве Я-концепции. // Доклад на международной научно-практической конференции. Одесса, 11-13 сентября 1998 г. [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.ezoterik.info/fire_flower/library/doklad.htm – Дата доступа: 11.02.2014.

13. Рэнд А. Добродетель эгоизма. М.: Альпина, 2011. – 192 с.

14. Триверс Р. Обмани себя. СПб.: Питер, 2012. – 432 с.

15. Хитченс К. Бог не любовь. М.: АНФ, 2011. – 365 с.

16. Batson C.D. Empathy and altruism. // *Handbook of Positive Psychology* / Ed. Snyder C.R., Lopez S.J. Oxford University Press, 2001. – Pp. 485-498.

17. Egoism [Electronic resource] – Mode of access: <http://plato.stanford.edu/> – Date of access: 20.03.2011.

18. Grinde B. Darwinian happiness: Can the evolutionary perspective on well-being help us improve society? // *World futures – The Journal of General Evolution*. 2004. V. 60. – Pp. 317-329.

19. Hartung J. So be good for goodness' sake // *Behavioral and Brain Sciences*. 2002. V.25. – Pp. 261-263.

20. Jason G.J. Portraits of Egoism in Classic Cinema I: Sympathetic Portrayals // *Reason Papers*. July 2014. Iss. 36. № 1. – Pp. 107-121.

21. Kavka G. Hobbesian Moral and Political Theory. Part II. – Princeton: Princeton University Press, 1986. – 461 p.

22. Lacey H. Teleological behaviorism and altruism // *Behavioral and Brain Sciences*. 2002. V.25. – Pp. 266-267.

23. Levit L.Z. Meaning and Egoism: Are the Notions Compatible? // *International Journal of Social Science Research*. 2014. Vol. 2. № 1. – Pp. 102-112.

24. Levit L.Z. Egoism and Altruism: the «Antagonists» or the «Brothers»? // *Journal of Studies in Social Sciences*. 2014. Vol. 7. Number 2. – Pp. 164-188.

25. Medlin B. Ultimate principles and ethical egoism // *Australasian Journal of Philosophy*. 2012. V. 35-2. – Pp. 111-118.

26. Psychological Egoism [Electronic resource] – Mode of access: <http://www.iep.utm.edu/> – Date of access: 03.02.2010.

27. Wallach M.A., Wallach L. *Psychology's Sanction for Selfishness: The Error of Egoism in Theory and Therapy*. San Francisco: Freeman, 1983. – 307 p.

ГЕНЕЗИС УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ И ВЫСШИЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ

Что выступает в качестве оснований для выделения психических функций?

В историческом развитии человечества в качестве психических функций феноменологически выделялись и содержательно фиксировались с помощью языковых средств («внимание», «восприятие», «мышление», «эмоции» и др.) различия между людьми, которые проявляются: а) при организации и выполнении предметно-практических и умственных действий; б) в межсубъектных взаимодействиях. Это послужило основанием для множества атрибутивных объяснений [10]. (Например: Почему он так неудачно выполнил действие? – Потому, что недостаточно внимания. Из-за чего он убежал и не оказал помощь? – Из-за того, что у него страх и воли нет!) В результате психические функции стихийно «субстанциализировались» в качестве самостоятельных явлений. Так, в свою очередь, появились основания для выдвижения множества гипотез о том, где и как локализуются внимание, память, мышление, эмоции, воля и другие психические функции.

Идеи «культурно-исторической психологии» берут начало с одной из известных гипотез Л.С. Выготского об исходном формировании в антропогенезе и последующем развитии высших психических функций (ВПФ) на протяжении исторического развития человечества во внешних опосредствованных языком (знаками и символами) совместных действиях [2, 8, 11]. Процессы использования знаково-символических и языковых средств, а также их роль в развитии ВПФ выступали центральным направлением анализа. В разрабатываемой после смерти Л.С. Выготского «психологической теории деятельности», центральным предметом анализа становятся не функции, а подчиненные целям практические и умственные действия, а также их операциональный состав (ориентировка, планирование, исполнение, контроль, коррекция) [3, 5, 7, 9]. Связи между традиционно выделяемыми психическими функциями и операциональным составом действий оказались недостаточно простроенными. Отношения между содержанием понятий «высшие психические функции» и «действие» продолжают сохранять противоречивость до настоящего времени [2, 4, 7].

Каковы отношения между действиями и высшими психическими функциями?

Психическое развитие человека в онтогенезе реализуется по двум центральным взаимосвязанным направлениям: а) избирательное формирование мотивационных отношений к людям, межличностным и общественным отношениям, а также к предметам человеческой культуры и природной среды; б) овладение приемами целеполагания, ориентировки, организации и выполнения различных действий, которые обеспечивают реализацию мотивационных отношений – реализацию направлений жизненной активности.

С момента рождения ВПФ формируются между субъектом и окружающим миром – в разделенных с другими людьми действиях. Такие действия организуются и выполняются на основе развития и совершенствования сначала внешних приемов использования языковых и знаково-символических средств, а затем внутренне речевых способов использования языка, знаков, символов, обеспечивающих произвольно-преднамеренные формы организации сначала практических, а затем умственных действий. ***В развитии разных типов действий выделяется ряд взаимосвязанных этапов, которым соответствует развитие ВПФ:***

1. С момента рождения в качестве средств организации действий и психической ориентировки младенца выступают взрослые, которые организуют взаимодействия с ребенком в конкретных предметных ситуациях с помощью образцов действий с предметами, жестов, языковых средств. К возрасту раннего детства у детей формируются умения выполнять простые действия с предметами в соответствии с речевыми указаниями взрослых.

2. На основе задаваемых взрослыми образцов организации и выполнения разнообразных предметных действий ребенок во взаимодействиях с взрослыми учится самостоятельно использовать жесты, языковые средства для организации подобных взаимодействий с другими людьми, способов ориентировки, практических действий.

3. К возрасту трех лет ребенок овладевает умениями самостоятельно использовать языковые средства для актуализации собственных способов ориентировки и организации предметно-практических действий. С этого момента начинают наблюдаться признаки «кризиса трех лет», которые связаны с появлением у ребенка устойчивых, самостоятельно организуемых и самостоятельно выполняемых практических действий с объектами, которые отделяются от действий совместных, а также активного использования местоимения «Я», позволяющего противопоставлять действия совместные и индивидуальные. Сначала такие действия организуются с опорой на внешнюю «эгоцентрическую» речь, которая постепенно преобразуется в речь внутреннюю.

4. С трехлетнего возраста у ребенка развиваются умения актуализировать представления и умственные действия по преобразованию представлений в соответствии с речевыми указаниями других людей – актуализировать возможные способы ориентировки и возможные способы организации действий при отсутствии соответствующих предметов и предметных ситуаций. На этапе развития разделенных умственных действий: дети с удовольствием слушают и воспроизводят сказки с повторяющимися сюжетными ситуациями, содержание которых относительно легко актуализируется в форме представлений (такие как «репка», «теремок», «колобок»), а также начинают требовать многократного прочтения понравившихся сказок, достраивая и уточняя актуализируемые представления о содержании сюжетов. Также дети все более успешно включаются в «над-ситуативные» коммуникативные взаимодействия. У взрослых появляется возможность обсудить с ребенком прошедшие события, поговорить о предстоящих событиях.

5. На такой основе ребенок в раннем и среднем дошкольном возрасте постепенно овладевает умениями с помощью языковых средств (речевых указаний) актуализировать представления и умственные действия у других людей, а также и у самого себя. Такие умения сначала наиболее эффективно совершенствуются у дошкольника в игровых действиях, в составе которых наряду с речью используются игровые предметы (игрушки) в качестве внешних знаково-символических средств, способствующих актуализации и построению собственных представлений и умственных действий. Часто на этом этапе детям приходится овладевать умениями устанавливать границу между тем, что происходит и существует в реальности и тем, что выступает результатом фантазирования и воображения.

6. К моменту обучения в школе у детей появляются относительно простые умения произвольно актуализировать собственные умственные действия на основе самостоятельной внутренней речи. В старшем дошкольном возрасте, а в последующем на протяжении времени обучения в школе у ребенка совершенствуются умения самостоятельно планировать и самостоятельно выполнять все более протяженные во времени и в пространстве преднамеренные действия: а) последовательности взаимно-подчиненных практических и умственных действий в различных предметных условиях; б) отсроченные действия в разных ситуациях. **Взаимно-подчиненные действия** предполагают такую организацию, когда достижение цели одного действия является условием для достижения цели другого действия и т.д. **Отсроченные (преднамеренные) действия** сначала намечаются во взаимодействиях с другими людьми (взрослый, учитель, сверстники) и выполняются в умственной

форме, а практически реализуются тогда, когда ребенок оказывается в условиях намеченной ситуации. – Совершенствуются преднамеренно-произвольные действия, в составе которых умственно намечаемые результаты и способы их получения разделены во времени и в пространстве с их практической реализацией.

Таким образом, по мере развития у ребенка высших психических функций, внешние способы использования языковых и знаково-символических средств замещаются «внутренними» способами их использования в составе внутренней речи. В результате совершенствуются психологические механизмы ориентировки и организации как практических, так и умственных действий. Подобные закономерные этапы развития речевой регуляции характеризуют и совершенствование межличностных взаимодействий ребенка с людьми (общение) [2, 5, 11].

Каково место психических функций в составе действий?

В составе целенаправленных действий дифференцируются операциональные составляющие: а) ориентировочные операции; б) операции планирования; в) исполнительные операции; г) контрольные операции; д) операции коррекции. **При этом феноменологически выделяемым психическим функциям в операциональном составе действий** соответствуют разные операции:

Так, феномены, которые обозначаются терминами «**ощущения**» и «**восприятия**» – это опирающиеся на использование органов чувств сенсорно-перцептивные операции ориентировки, планирования, исполнения, контроля и коррекции в составе предметных действий, а также в составе межличностных и социальных отношений. По мере развития сенсорно-перцептивные операции могут преобразовываться в произвольно организуемые субъектом самостоятельные целенаправленные действия, целью которых выступает непосредственное наблюдение или исследование объектов.

С помощью терминов «**мышление**», «**воображение**» (а также «**представления**» и «**память**») фиксируются такие способы ориентировки при организации действий, которые позволяют субъекту устанавливать межпредметные отношения и связи. Феноменологически выделяемые функции мышления исходно дифференцируются в составе разных действий в качестве двух основных типов операций: а) ориентировочных операций, обеспечивающих установление разнообразных межпредметных отношений и связей; б) операций планирования, обеспечивающих установление отношений и связей между возможными исполнительными операциями субъекта и предметными условиями.

С помощью термина **«внимание»** феноменологически выделяются и фиксируются психические функции, которые можно рассматриваться как три относительно независимые характеристики действий. Во-первых, это устойчивость целенаправленности и операционального состава действий – сосредоточенность. Во-вторых, это избирательность и последовательность операциональных составляющих в действиях. В-третьих, это степень сформированности и автоматизированности контрольно-корректировочных операций, обеспечивающих достижение цели в составе действия. Такие контрольно-корректировочные операции реализуются умственно, сокращенно, автоматизировано и выступают результатом усвоения (интериоризации) операций, ранее обеспечивающих внешний, последовательный, развернутый контроль при выполнении действий [3, 4].

С помощью терминов **«эмоции»**, **«чувства»** фиксируются формы ориентировки, субъективно регистрируемые субъектом в качестве переживания: а) изменений внутренних субъективных состояний организма и актуализации потребностей; б) оценочных отношений к мотивационно значимым для субъекта (и личности) направлениям жизнедеятельности и предметным условиям; в) к значениям и смыслам разнообразных событий и явлений для субъекта (личности) на основе актуализации пристрастного отношения к ним [1, 6].

С помощью терминов **«воля»**, **«волевая регуляция»** фиксируются особые формы ориентировки личности в специфически человеческих отношениях между людьми, в ситуациях ответственности перед другими людьми и обществом, требующих выбора и принятия самостоятельного решения. Именно волевая регуляция лежит в основе постановки целей, соответствующих интересам других людей и общества, даже в ущерб индивидуальным интересам, желаниям и эмоциональным предпочтениям [3, 6].

Таким образом, психологический анализ одних и тех же действий может осуществляться с разных позиций на основе разных способов абстрагирования операционального состава (функциональных компонентов): с точки зрения использования субъектом органов чувств (сенсорно-перцептивные операции и действия); с точки зрения эффективности установления межпредметных отношений и связей (мыслительные операции и действия); с точки зрения эффективности последующего воспроизведения разных операциональных составляющих (мнемические операции и действия); с точки зрения избирательного сосредоточения, а также контроля и коррекции (внимание); и т.д. Такие способы анализа могут использоваться как по отношению к предметно-практическим и умственным действиям, так и по отношению к целенаправленно организуемым взаимодействиям (актам общения) между людьми (поступкам).

Литература

1. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Издательство МГУ, 1990.
2. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. – М.: Педагогика, 1993. – 224 с.
3. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. – 480с.
4. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии – М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. – 400 с.
5. Запорожец А.В. Психология действия. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 736 с.
6. Иванников В.А. Основы психологии. Курс лекций. – СПб.: Питер, 2010. – 336 с.
7. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2000. – 511 с.
8. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во Московского университета, 1979. – 320 с.
9. Маланов, С.В. Системно-деятельностный культурно-исторический подход к анализу и объяснению психических явлений: объяснительные принципы и теоретические положения / С.В. Маланов – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2010. – 496 с.
10. Маланов, С.В. Методологические и теоретические основы психологии. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2012. – 407 с.
11. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 416 с.

Меркулова О.П.
ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет», Волгоград

СООТНОШЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В РАСШИРЯЮЩЕМСЯ МНОГООБРАЗИИ РАЗВИВАЮЩИХ ПРАКТИК

В современных динамично меняющихся социокультурных условиях роль процессов обучения и развития в жизни как отдельных людей, так и сообществ, возрастает, а их соотношение приобретает новые формы. Ранее нами уже было обосновано положение о том, в современной социальной практике (значение которой для методологии, как известно, Л.С. Выготский сравнивал с камнем, «который презрели строители и который стал во главу угла» [1]) возникает и решается задача овладения человеком не только своим поведением, но и процессами своего развития [3]. Это выражается в расширении спектра *развивающих практик* – то есть различных форм практической деятельности, тем или иным способом способствующих процессам индивидуального или группового развития. При этом в различных практиках могут реализовываться разные механизмы развивающего взаимодействия, для описания которых нами предложено понятие *идеальной формы развития*.

В свете анализа путей решения в социальной практике задачи овладения человеком процессами собственного развития наибольший интерес представляют такие развивающие практики, в которых произвольно реализуется взаимодействие фасилитирующего типа, задающее возможность перехода в процессе интериоризации к практикам саморазвития¹. Для описания подобной феноменологии Д.А. Леонтьевым (2012) предложен термин *ноотехника*, который пока не нашел широкого распространения. Сопоставление подобных развивающих практик с другими позволяет выделить три дихотомии, задающие модель пространства идеальных форм развития. Первая из них отражает степень осознанности и намеренности реализации развивающей практики: от *спонтанности* до *произвольности*. Вторая дихотомия связана с различием между *формирующими* и *фасилитирующими* практиками. Третья – соответствует генетическому направлению движения от *интерпсихических* к *интрапсихическим* формам развития. Двумерная модель, заданная первыми двумя дихотомиями, может быть соотнесена с определенными ограничениями с векторной моделью

¹ Развернутый анализ развивающих практик такого типа дан в статье автора «Идеальные формы развития: теоретическое осмысление развивающих практик», которая находится на рассмотрении в журнале «Культурно-историческая психология»

образовательных сред, предложенной В.А. Ясвиным [5]. Работы, явно рассматривающие интериоризацию развивающего взаимодействия в механизмы саморазвития, автору не известны, при том, что культурные средства саморазвития описаны Н.А. Низовских (2007), М.А. Щукиной (2014) и др.

В данном докладе представлено тезисное описание предлагаемой модели пространства развивающих практик с отдельным рассмотрением вопроса о соотношении обучения и развития в различных идеальных формах развития. При этом следует сразу оговориться, что те традиционные формы обучения, которые не способствуют развитию, а лишь опираются на его актуальный уровень (широкая представленность которых в образовании была обозначена как проблема еще Л.С. Выготским, позже детально проанализирована В.В. Давыдовым и другими исследователями) не входят в предмет нашего рассмотрения.

Первая из предлагаемых дихотомий связана с осознанной направленностью взаимодействия или индивидуальной активности на развитие. Очевидно, что развитие случается в большинстве случаев независимо от воли субъекта через его включение в деятельность и социальное взаимодействие. В рамках культурно-исторической психологии сначала Л.С. Выготским была поставлена задача искусственного воссоздания процесса развития для его изучения с помощью генетико-моделирующего метода, позже – задача целенаправленной организации образовательного процесса как формы развития в разработках теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и учебной деятельности В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина. Обращение в дальнейших разработках развивающего обучения к проблеме субъектности учащегося в учебной деятельности позволяет говорить о направленности на поддержку развития умения учить себя как способности «преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений, в частности в отношениях с самим собой – неумелым или ленивым, невнимательным или безграмотным, но способным меняться, становиться (делать себя) другим» [2, с. 14]. Различная степень ориентации развивающего взаимодействия на осознанное самоизменение может быть описана осью с полюсами *спонтанности* и *произвольности* субъекта в отношении собственного развития. Если рассматривать развивающую практику как частный случай образовательной среды, то данная дихотомия в рассматриваемой модели может быть соотнесена с осью «активность – пассивность» векторной модели, предложенной В.А. Ясвиным [5, с. 60].

Смещение акцентов от формирования к фасилитации можно проследить как в динамике разработок в рамках развивающего обучения, так и в

появлении в образовании практик, поддерживающих развитие индивидуальности – в частности тьюторства (Т.М. Ковалева и др.). Идеи «развития как нормы» в противовес «норме развития» (В.П. Зинченко), плюрализма идеальных форм в онтогенезе (В.Т. Кудрявцев), «парадигмы сопровождения» (М.Р. Битянова) и другие теоретические и практические поиски в образовании во многом отражают усиление внимания к практикам, в которых развивающее взаимодействие направлено не на освоение предзаданной идеальной формы деятельности, а на конструирование с опорой на доступный культурный опыт не только субъективно, но хотя бы в чем-то и объективно новых форм деятельности. Очевидно, что в чистом виде развивающее взаимодействие не бывает ни полностью формирующим, ни только лишь фасилитирующим, при том или ином соотношении этих «стратегий», что и может быть отражено на соответствующей оси предлагаемой модели. В векторной модели В.А. Ясвина с этой дихотомией отчасти может быть соотнесена ось «свобода – зависимость».

Спонтанное развитие формирующего типа в соотношении с векторной моделью образовательных сред имеет сходство с догматической средой. Можно предположить, что в этом случае обучение в большей, чем в других практиках, мере ограничивает развитие заданными рамками – причем в отношении как мотивационно-потребностной, так и операционально-технической сторон жизнедеятельности. В перспективе саморазвития, вероятно, к подобному типу практик можно отнести формирование навыков через многократное повторение действий, их тренировку на основе ранее усвоенных образцов.

Плюс фасилитации в сочетании со спонтанностью соотносится с безмятежной образовательной средой. Максимальная выраженность этих двух проекций вряд ли может встречаться в образовательном взаимодействии – скорее это характерно для ситуаций либо эмоционального принятия, поддержки, недирективного представления культурных средств при обнаружении и разрешении тех или иных жизненных противоречий, либо вовлеченности в какое-либо событие художественного плана. Саморазвитие в этой проекции можно связать как с восприятием и переживанием художественных произведений, так и с какими-то значимыми жизненными событиями, самостоятельное, но не направленное намеренно на самоизменение осмысление которых оказывает влияние на личность человека. Более умеренная выраженность этих полюсов соответствует обучению, основанному на теоретических взглядах Ж. Пиаже, когда в образовательной среде создаются условия для спонтанной исследовательской активности детей, способствующей их развитию.

Смещение к полюсу произвольности, как уже было отмечено, связано с повышением осознанности и целенаправленности процессов развития. При этом важно выделить как значимое промежуточное состояние те образовательные практики, в которых осознанная регуляция совместной деятельности осуществляется «взрослым» (кавычки здесь означают отсылку не к календарному возрасту, а к позиции посредника, поддерживающего процесс развития). Наиболее ярким примером такого рода практик является развивающее обучение. Причем, если на начальных этапах своего появления оно в большей мере тяготело к полюсу формирования, то в дальнейшем происходило смещение в сторону усиления внимания к проблеме субъектности учащегося, его умению учиться, поддержке индивидуальной инициативы и т.п. что соответствует «движению» к полюсу фасилитации. Таким образом, именно умеренная выраженность произвольности развития, соответствующая осознанному и целенаправленному процессу его «оформления» посредником, соответствует тому, что обучение становится универсальной формой развития (в перспективе интериоризации – самообучение формой саморазвития).

Наиболее выраженная степень произвольности развития и фасилитирующий характер взаимодействия соответствуют, как представляется, уже не столько обучению, сколько разного рода психологической помощи и поддержке. В векторной модели образовательных сред такое сочетание соответствует творческой среде. Сочетание выраженной степени произвольности и формирующего характера взаимодействия, возможно, реализуется в осознанном вхождении в религиозные практики, однако, не имея достаточного представления об этой эмпирической реальности, на данный момент мы затрудняемся в том, чтобы дать ее более развернутый анализ.

Именно произвольно реализуемое развивающее взаимодействие фасилитирующего типа является, с нашей точки зрения, тем типом развивающей практики, который становится все более широко представлен в различных культурных контекстах как ответ на задачу овладения процессами развития человека. Психологическое консультирование и психотерапия в русле гуманистического подхода, коучинг, балинтовские группы как форма поддержки профессионального развития, тьюторство и др. задают многообразие примеров подобного рода развивающих практик.

В ходе анализа соответствующей таким практикам идеальной формы развития были описаны присущие ей существенные характеристики взаимодействия развивающегося субъекта и помогающего ему в этом посредника, а также особенности знакового опосредствования на разных фазах цикла развития. Важно отметить, что само развивающее взаимодействие

может рассматриваться как особая «реальность развития», отличная от «реальности деятельности» – некоторый ресурс активности, который может быть потрачен непродуктивно с точки зрения прямого удовлетворения актуальных потребностей (за исключением потребностей в саморазвитии, самоактуализации и т.п.), но с вероятным повышением возможностей разрешения в будущем актуальных жизненных противоречий. Особую роль в создании и разворачивании такой реальности играет *посредник*, удерживающий идеальную форму развития, позиция которого хотя и близка позиции посредника, описанной в работах Б.Д. Эльконина [5], имеет ряд специфических особенностей. Полагая рассматриваемые практики как циклично разворачивающиеся, мы выделили фазы вхождения в реальность развития, проблематизации, поиска и опробывания новых способов и средств деятельности, оценивания. Интериоризация способов и средств развивающего взаимодействия задает возможность реализации саморазвития как произвольной активности субъекта.

Как и развивающее обучение, такого рода практика, будучи реализованной в образовательном процессе, может становиться формой развития. Наряду с этим традиционное обучение может быть вовлечено в процесс развития, поддерживаемый тьютором, психологом или другим посредником. Во-первых, образовательные (обучающие) ситуации могут становиться источником проблематизации, задавая определенные требования к субъекту – например, через развернутое описание и предъявление учащемуся (студенту) ожидаемых результатов его обучения. Во-вторых, обучение очевидным образом может становиться ресурсом обнаружения и освоения новых способов и средств деятельности на фазе поиска.

Можно предполагать, что в будущем роль такого рода практик в образовании будет возрастать. Осознанное включение субъекта развития в развивающее взаимодействие возможно, начиная с подросткового возраста и далее – в образовании на протяжении всей жизни. Особенно важным представляется построение образовательного процесса по типу фасилитирующей развивающей практики хотя бы в рамках отдельных курсов на этапе высшего образования – для освоения способов и средств саморазвития. Примером подобного курса может выступать разработанная автором учебная дисциплина «Практикум академической компетентности», которая включена в основные образовательные программы профилей «Психология» и «Психология образования» в Волгоградского государственном социально-педагогическом университете [4].

Рассмотренная модель пространства идеальных форм развития пока далека от своей исчерпывающей разработки. Как содержание модели, так и потенциал ее использования в контексте проблемы соотношения обучения

и развития на основе методологии культурно-исторического подхода требуют дальнейшего анализа и обсуждения.

Литература

1. Выготский Л.С. *Исторический смысл психологического кризиса* // Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. С. 41–190.
2. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. *Младший школьник как субъект учебной деятельности* // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 14–19.
3. Меркулова О.П. *Идеальные формы развития в социальных практиках* // «Камень, который презрели строители» культурно-историческая теория и социальные практики: Сборник тезисов Десятой международной конференции «Чтения памяти Л.С. Выготского». М., РГГУ, 2009. С. 38–41.
4. Меркулова О.П. *Психологическая поддержка повышения произвольности и развития рефлексии учебной деятельности студентов* // Вестник РГГУ. 2015. № 4. С. 86–105.
5. Эльконин Б.Д. *Опосредствование. Действие. Развитие*. Ижевск: ERGO, 2010.
6. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. М.: Смысл, 2001.

*Резванцева М.О.
ИП РГГУ, Москва*

ЗНАЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ОЦЕНИВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ

Динамическое развитие современного мира, активная миграция населения приводит к тому, что перед системой образования встает проблема обучения людей согласованию различных оценок одного и того же явления. Сегодня не возможно рассматривать оценивание объектов и ситуаций с единственно правильной позиции учителя или позиции, заданной учебной программой в связи с тем, что признано право личности на собственное суждение и оценку, плюрализм мнений. Как в этих условиях избежать конфликтного оценивания объектов и ситуаций? Как научить ребенка правильному оцениванию определенного содержания учебного материала? Для ответа на эти вопросы необходимо изучить психологические механизмы процесса оценивания.

Исследования генезиса оценивания объектов и ситуаций в учебном процессе (Резванцева М.О., 2013) невозможно проводить срезовыми методами

или наблюдением. Анализ литературы по проблеме оценки и оценивания показал, что наблюдением схватывается лишь один из компонентов оценивания, а именно, оценивание понимается, как сличение с социально выработанным эталоном (Бодалев А.А., 2002; Обозов Н.Н., 2000) в рамках эмоций (Лазаурус, Р.С. 2004), восприятия и мышления (Брунер Дж., 2008), социального познания и общения (Андреева Г.М., 2007), в исследованиях самооценки (Захарова А.В., 1989; Столин В.В., 1983). Здесь оценивание представляет собой автоматическое действие, акт оценивания. Действительно, оценивание у взрослых происходит в доли секунды, а у детей – это развернутый во времени процесс, который постепенно усваивается.

Обращение к педагогической психологии показало следующее. Оценочным эталоном выступают оценки учителя или оценки заложенные в школьной программе. Конечная задача развивающего обучения научить школьника самооцениванию самого себя как субъекта учебной деятельности. Он должен рефлексировать «знания о своем незнании» (Давыдов В.В., Цукерман Г.А., 1992). Однако, человек оценивает мир буквально с рождения, когда о рефлексии еще рано говорить. Соответственно, рефлексия собственной деятельности не может выступать универсальным механизмом оценивания.

Опираясь на идеи Л.С. Выготского о развитии высших психических функций, мы предположили, что оценивание, это не одномоментный акт сличения объектов с эталоном, а развернутый процесс, системно организованная психологическая процедура. И в своей организации она содержит операциональные и социально-психологические компоненты (Выготский Л.С., 1983; Эльконин Д.Б., 2004).

Исследовать процессуальную сторону выработки эталонного оценивания у школьников ранее его не имевших возможно методом планомерного поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина. Данный метод позволяет путем организации совместного с учеником учебного действия, устранения его ошибок за счет подачи новых средств выявлять объективную структуру этого действия, а также изучать условия педагогического процесса. Показателями сформированности учебного действия выступает сокращение времени выполнения действия школьником. Действие становится разумным, автоматизированным и т.д. (Гальперин П.Я., 1995).

Но помимо изучения операциональной структуры формирования учебного действия, мы учитывали в эксперименте и его социальную структуру, которая в школе П.Я. Гальперина не изучалась. Мы исследовали характер взаимодействия ученика с учителем и ученика с группой.

Организация и исследование формирования эталонного оценивания у младших школьников показали, что в структуре оценивания наряду с

более изученными операциональными компонентами сосуществуют и социальные. К операционально-техническим компонентам оценивания относятся следующие:

- определение цели или заказчика оценивания и выделение границ объекта;
- актуализация оценочных категорий, необходимых для выполнения оценивания;
- выделение в объекте параметров, учитываемых для его оценивания в соответствии с функцией оценивания;
- соотнесение выделенных параметров объекта с социальными эталонами, отображающими используемые оценочные категории.

Выработка эталонного оценивания в учебном процессе изначально происходит в определенной социальной ситуации, вначале в межсубъектной, интерпсихической форме (Выготский Л.С., 1983). Анализ учебного взаимодействия показал, что существуют следующие компоненты социально-психологической ситуации, влияющей на усвоение процесса эталонного оценивания у учеников:

- характер социальной группы, детерминирующий оценочные категории и функции процесса оценивания;
- положение субъекта в социальной группе, детерминированного личностными смыслами оценивания;
- противоречия между оценочными категориями, усвоенными ребенком в житейских ситуациях и оценочными категориями, предлагаемыми в учебном процессе;
- совпадение оценочных категорий субъекта с оценочными категориями, принятыми в социальной группе;
- степень интериоризированности социально заданных характеристик оценивания.

Кроме того, в процессе формирования были открыты два этапа интериоризации учебного действия при усвоении эталонного оценивания школьниками. Первый этап, когда действие интериоризировалось при взаимодействии ученика с учителем. Затем усвоенное на этапе громкой речи действие экстериоризировалось в групповом взаимодействии. Школьники, работая в группе, обучали друг друга эффективными приемам по разному усвоенного эталонного оценивания, соревнуясь в достижении цели. Они все быстрее и в конце автоматизированно оценивали предложенные объекты, доходя до 0, 02 сек. В тоже время происходило сопоставление усвоенных смыслов выполнения действия со взрослым, с социальными смыслами группы. В наших экспериментальных условиях индивидуальные смыслы ученика относительно совпадали со социальными смыслами

группы сверстников, что способствовало дальнейшей интериоризации эталонного оценивания каждым учеником.

Выявлена функция процесса оценивания, которая заключается в заключающаяся в учете человеком социально заданных компонентов оценивания при опознании объекта для взаимодействия с другими субъектами. В процессе оценивания происходит соотнесение выполненной отдельной операции целостного действия с социальной целью этого действия. Если эти цели совпадают, то действие продолжается, если нет – корректируется или блокируется.

Значение исследования для современной педагогической практики заключается в следующем. Во-первых, доказана значимость учета социально-психологического компонента в учебном процессе. Не продуктивно отрывать усвоение знаний от социальных условий их порождения и излагать знания «вообще», не раскрывая систему социально-психологических напряжений, в ответ на которые они были созданы в истории человечества. Ученику необходимо понять, какими мотивами и смыслами руководствовались их авторы, какие задачи решали. Именно это понимание позволит ему найти для себя среди ученых «объекты идентификации» или «оппонентов» и тем самым, более полно и целостно усваивать предлагаемый материал.

Во-вторых, выделены социально-психологические условия эффективного формирования эталонного оценивания. Они следующие:

- 1) безусловное принятие ученика, рассмотрение его как партнера в совместном учебном действии, создание доброжелательной атмосферы сотрудничества, эмоциональная поддержка ученика;
- 2) выделение социального значения формируемого учебного действия для ученика и организация познавательной мотивации;
- 3) создание с учетом возраста школьников модели целостной социальной ситуации с раскрытием социальных целей и смыслов формируемого действия;
- 4) соотносить имеющуюся систему знаний учителя с социальными смыслами и мотивами учебной группы и презентовать социальные цели усвоения учебного материала.

В отличие от хорошо разработанной операциональной стороны формирования учебных знаний и компетенций, социально-психологическая сторона их усвоения исследована значительно меньше и почти не представлена в дидактике. Было выявлено, что любое обучение происходит в микросоциальной ситуации, которая детерминирует его результаты. Поэтому рассмотрение учебной деятельности вне интерпсихического взаимодействия школьника с учителем, учениками, со знаниями, открытыми учеными для решения определенных социальных задач противоречит практике жизни и вынуждает ученика самостоятельно «достраивать» эти социальные смыслы или формально усваивать материал.

Литература

1. Выготский, Л.С. *История развития высших психических функций* / – М. : Педагогика, 1983. – Т.3. – С. 145.
2. Гальперин, П.Я. *Проблемы формирования знаний и умений учащихся и новые методы обучения в школе* // *Вопросы психологии*. – 1995. – №5. – С. 7-10.
3. Обозов, Н.Н. *Психические процессы и функции в условиях индивидуальной и совместной деятельности* // *Социальная психология в трудах отечественных психологов* / сост. А.Л. Савеницкий. – СПб, «Питер», 2000. – С. 108-128.
4. Резванцева М.О. *Психология оценивания в социальном взаимодействии* / – М. : МГОУ – 2012. – 292 с.
5. *Социальная психология в современном мире* / / Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. – М., 2007. – 335 с.
6. Столин, В.В. *Самосознание личности* / В.В. Столин. – М. : МГУ, 1983. – 284 с.
7. Цукерман, Г.А. Шияновская, С.И. *Оценка без отметки* / – Рига, 2003. – 374с.
8. Шабельников, В.К. *Функциональная психология* / – М.: Академический Проект, 2004. – 484 с.
9. Эльконин, Д.Б. *К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте* // *Вопросы психологии*. – 1971. – № 4. – С. 6-20.

Ярошевская С.В.

Психологический институт РАО, РГГУ

Сысоева Т.А.

Психологический институт РАО

РАЗРАБОТКА ОПРОСНИКА ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Гражданская идентичность – мультидисциплинарное понятие, которое лишь недавно попало в фокус внимания психологии, а до этого изучалось преимущественно в рамках социологии, политологии, культурологии и других гуманитарных дисциплин. Психологическое содержание этого понятия в настоящее время находится на стадии формирования, и часто исследователи просто заимствуют представления о нем, сформировавшиеся в других областях знаний, сводя гражданскую идентичность к таким понятиям как патриотизм, государственная идентичность, этническая идентичность и т. п. При этом методический арсенал для исследований также часто перенимается из других наук без его психологического переосмысления.

Данная работа выполнена в рамках понимания гражданской идентичности как «осознания принадлежности к сообществу граждан, не

связанных с определённым государством, и соотношения себя со структурами глобального гражданского общества на основе его ценностей» (Акимова, 2014, с. 251). Ценности, присвоение которых составляет основу гражданской идентичности в таком ее понимании, – равноправие, внутренняя свобода, личное достоинство, право на неподцензурную информацию, справедливый независимый суд, честные выборы, необходимость защиты меньшинств и другие ценности гражданского общества.

В рамках такого понимания гражданской идентичности существует всего один измерительный инструмент, позволяющий диагностировать ее сформированность и выраженность. Это проективная методика гражданской идентичности, разработанная М.К. Акимовой и Е.И. Горбачевой (Акимова, 2013). Методика представляет собой набор из 27 рисуночных заданий, изображающих житейские ситуации, связанные с ценностями и практиками гражданского общества. На каждом рисунке на переднем плане, на фоне разворачивающихся событий, присутствуют два персонажа, обменивающиеся репликами. Один дает оценку или комментирует происходящее, а со вторым персонажем испытуемый должен идентифицироваться и отреагировать на эти слова или всю ситуацию. Изображенные ситуации представляют собой понятные большинству россиян сюжеты, свидетелями или комментаторами которых может стать любой гражданин: приток мигрантов, гастарбайтеры в сфере услуг и торговли, взаимодействие полиции с гражданами, выборы разных уровней, законодательные ограничения некоторых прав, городское и местное строительство, внедрение инклюзивного образования и так далее.

Задания объединены в 7 шкал по содержательной отнесенности ситуаций: права этнических меньшинств, права сексуальных меньшинств, политические права, либеральные ценности, права обездоленных (милосердие), права лиц с ограниченными возможностями, отношение к России.

Для подсчета результатов открытые ответы испытуемых категоризируются в соответствии с концепцией гражданской идентичности. Оценка каждого ответа варьируется в диапазоне от – 2 баллов до 2 баллов с шагом в 1 балл. При выставлении оценки за каждое задание особую роль играет пассивность или активность занимаемой позиции. В случае пассивной позиции ответ рассматривается как проявление низкого уровня гражданской идентичности: при дистанцировании от ситуации, описательном ответе или уходе от ответа задание оценивается в минимальные – 2 балла. Если ответ невозможно оценить с точки зрения активности – например, если испытуемый отвечает вопросом, пытается уточнить детали – ставится нулевая оценка. В случае проявления активности оценивается, во-первых, направленность ответа: он может выражать согласие (с происходящим или со словами первого

персонажа) или несогласие (с обстоятельствами сюжета или словами первого персонажа). Поскольку задания делятся на «прямые» и «обратные», для каждого пункта указано, какое отношение к ситуации (положительная или отрицательная эмоция) и какое отношение к словам персонажа (согласие или несогласие) дает положительный балл, а какое – отрицательный. При наличии аргументации оценивается ее содержание: оно может быть сугубо прагматическим или же выходить на уровень морально-правовых объяснений (второй случай – основание для максимальной двухбалльной оценки). В некоторых заданиях учитывается также возможный прогноз развития ситуации с точки зрения его позитивности/негативности.

В нашей работе осуществлена попытка разработки опросника, оценивающего гражданскую идентичность. Форма опросника выбрана как более легкая, удобная и менее затратная по времени не только для выполнения испытуемыми, но и для последующей обработки исследователями. Несмотря на существенные недостатки опросных методик, их сильную подверженность искажениям в связи с проблемой рефлексивности и эффектами социальной желательности, мы попытались выяснить, могут ли какие-то аспекты гражданской идентичности быть измерены с их помощью.

В частности, нас интересовал вопрос, будет ли нести в себе диагностическую ценность методика, в которой испытуемым в сжатой форме «возвращаются» высказывания, похожие на те ответы, которые они склонны давать в проективной методике, – и требуется выразить согласие или несогласие с ними.

В настоящее время опросник находится в начальной стадии разработки: сформулирован пул заданий, и скомпонованная из них версия апробирована на небольшой группе испытуемых (N=60).

Опросник строился так, чтобы он мог предположительно измерять следующие два параметра гражданской идентичности:

1. «Отношение к нормам гражданского общества», отражающее, насколько человек в целом принимает и разделяет нормы гражданского общества. Это показатель декларируемой гражданской идентичности.

2. «Активность гражданской позиции» как характеристику того, насколько человек готов предпринимать активные действия для реализации своей гражданской позиции. Это показатель реализуемой гражданской идентичности. Этот параметр был выделен как отдельный, т. к. предполагается, что возможны случаи, когда человек принимает нормы гражданского общества и соглашается с ними, но при этом не готов деятельно их реализовывать.

В качестве показателей опросника предполагалось использовать суммарные баллы по каждой из двух шкал, а также разницу между первой и второй шкалами.

Исходя из этих представлений о структуре опросника, изначально формулировались его пункты. Пункты представляют собой высказывания,

описывающие различные стороны функционирования гражданского общества. Для шкалы «Отношение к нормам гражданского общества» использовались обобщенные формулировки, описывающие гражданские ценности и свободы, высказывания об их соблюдении и нарушении в целом. В качестве примера приведем следующие: «Институт прописки должен быть отменен, т.к. это нарушает гарантированную Конституцией свободу перемещений», «Государство должно самостоятельно регулировать то, какую информацию делать доступной гражданам, а какую держать в секрете», «Государство должно обеспечить трудоустройство каждого работоспособного гражданина».

Для шкалы «Активность гражданской позиции» формулировались высказывания относительно действия или бездействия испытуемого в ситуациях нарушения или соблюдения гражданских прав, высказывания о готовности испытуемого принимать активные действия для отстаивания своих прав и свобод. В качестве примера приведем следующие: «Я часто принимаю участие в сборе средств для нуждающихся», «Если налоговая или коммунальные службы насчитают мне небольшую лишнюю сумму, я предпочту оплатить счет в таком виде, а не тратить время и силы на перерасчет», «Я избегаю участвовать в гражданских акциях, т. к. эффекта от них мало, а возможная опасность велика».

Для каждой гипотетической шкалы было сформулировано 31 высказывание. Использовались высказывания как с прямым (большая степень согласия соответствует более выраженной гражданской идентичности), так и с обратным (меньшая степень согласия соответствует более выраженной гражданской идентичности) кодированием. Получившиеся 62 высказывания были расположены в случайном порядке, одинаковом для всех испытуемых.

Пункты предварялись следующей инструкцией:

«Ниже приведены утверждения, описывающие представления людей о различных аспектах жизни, связанных с взаимодействием с государством, а также их поведение как граждан своей страны. Укажите, насколько вы согласны с каждым из этих утверждений, используя следующую шкалу:

1 – Совершенно не согласен

2 – Не согласен

3 – Скорее не согласен

4 – Нейтрально (ни согласен, ни не согласен)

5 – Скорее согласен

6 – Согласен

7 – Полностью согласен

Пожалуйста, впишите напротив каждого утверждения цифру, соответствующую Вашему ответу, помня, что здесь нет правильных или неправильных ответов».

В качестве *испытуемых* в пилотажной части исследования выступили 60 человек – студенты психологического факультета ($N=24$), а также выпускники различных специальностей ($N=36$). Всего 17 мужчин и 43 женщины в возрасте от 17 до 40 лет ($M=25$, $SD=6$).

Альфа Кронбаха по всем пунктам опросника составила 0,89, а отдельно по шкалам – 0,83 и 0,84 соответственно. Что говорит о довольно высокой согласованности ответов.

Однако проведенный факторный анализ не выявил заложенной в методику теоретической структуры: было выделено восемнадцать факторов с собственным значением больше единицы, которые в сумме объясняют 79% дисперсии. Но по большей части эти факторы плохо нагружаются конкретными высказываниями. Понимая всю ограниченность применения факторного анализа на столь небольшой выборке испытуемых, мы тем не менее можем сказать, что высказывания объединились не столько по критерию декларируемости и реализуемости гражданской позиции, сколько по сочетанию применимых и отвергаемых ценностей и практик гражданского общества (например, сочетание позиции защиты прав меньшинств со стремлением не вступать ни в какие противостояния с органами власти; другой вариант: готовность к политическому и гражданскому активизму в сочетании с отрицанием или ограничением прав меньшинств). Пункты с низкими нагрузками по всем факторам будут изменены либо исключены из опросника.

Кроме того, для каждого пункта было построено частотное распределение оценок, т.е. посчитано, какой процент испытуемых использовал каждый из возможных вариантов ответа. Этот анализ позволил обнаружить пункты, для ответа на которые все или подавляющее большинство испытуемых использовали только позитивную или только негативную часть шкалы. Такие пункты были признаны плохими и в дальнейшем также будут переформулированы либо исключены. В то же время для большего количества пунктов были представлены все возможные варианты оценок, что косвенно свидетельствует в пользу их диагностической ценности.

Несмотря на то, что имеющаяся версия опросника пока не отвечает выдвинутым к нему требованиям, тем не менее результаты говорят о том, что работа по созданию опросника для диагностики сформированности гражданской идентичности не является бесперспективной.

На основании результатов, полученных на первом этапе работы, в целом можно сделать вывод, что такой тип методик может оказаться пригодным для диагностирования гражданской идентичности. Несмотря на то, что измерение этой характеристики может оказаться подверженным эффектам социальной желательности, по крайней мере какие-то ее элементы могут быть выявлены при помощи не только проективных, но и самоотчетных методик.

Дальнейшая работа будет направлена на переформулирование «плохих» пунктов, изменение их набора в методике, последующую апробацию и, после достижения удовлетворительных результатов, оценку психометрических характеристик. Кроме того оцененные пункты опросника могут стать базой для создания методик по типу незавершенных предложений.

Литература

1. Акимов М.К. Условия и факторы, влияющие на формирование феномена гражданской идентичности // Материалы XIV Международных чтений памяти Л.С. Выготского «Психология сознания: истоки и перспективы изучения». – М., РГГУ. – 2013. – С. 72–78.

2. Акимов М.К. Взаимосвязь специфики ценностного отношения к миру с уровнем развития мышления молодежи // Мышление и речь: подходы, проблемы, решения: Материалы XV Международных чтений памяти Л.С. Выготского. Москва, 17-21 ноября 2014 г. / Под ред. В.Т. Кудрявцева: В 2 т. – Т. 1. – М.: Левъ, 2014. – С. 251-260.

*Симонович Н.Е.
Институт психологии им. Л.С. Выготского РГГУ
г. Москва, Россия*

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА ПРОСТРАНСТВО И ВРЕМЯ (ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ)

Мышление человека о пространстве и времени с увеличением скорости передачи информации на неограниченные пространством расстояния, скорость мышления и речь человека приобрели новые возможности выражения своих чувств, но, к сожалению, многие учёные придерживаются в своих работах и исследованиях теории ньютоновской механики. Они до сих пор воспринимают пространство и время механистически и унитарно.

Пространство они рассматривают как вместилище, полное полезных ресурсов. Время они рассматривают как податливый механизм. Человеческий фактор считается внешней силой, которая воздействует на ресурсы, которые рассеяны в пространстве.

Учёные геологи и химики считают, что все ресурсы находятся в земле, как своего рода в резервуаре для хранения нетронутых запасов, которые преждёт и заберёт человек, а потом превратит их в продуктивное богатство.

На самом деле наша земля представляет саморегулируемую систему, которая функционирует так же, как и биологическая система. Новое понимание принципов работы цепочек обратной связи в экологических сетях используется в моделировании информационно-энергетических сетей в экономике и во взаимоотношениях между людьми. Это как поддержание баланса кислорода и метана в природе.

Новая научная картина мира, которая совместима с сетевым образом мышления начинает формироваться и складываться в головах у людей.

Поэтому старые научные взгляды представляют природу как объекты, а новые научные взгляды представляют природу как взаимосвязи. Новая наука учит нас рассматривать все явления как вовлечение, пополнение, интеграция и целостность. Новая наука ставит цель сделать природу устойчивой. При этом в корне должно измениться мышление человека и его поведение, и отношение к другим людям и природе. Люди должны стать партнёрами природе, более активно взаимодействовать с природой.

Также для того чтобы выжить и добиться процветания нам необходимо пересмотреть и переосмыслить наши представления о пространстве и времени. Мы должны понять, что пространство представляет собой сообщество активных взаимосвязей. Также нам необходимо изменить отношение к пониманию времени и понять, что все формы жизни от микробов до людей состоят из миллиардов живых клеток и миллиард биологических часов, которые представляют их физиологические процессы под более масштабные ритмы биосферы и планеты.

Все живые существа, в том числе и люди, регулируют свои внешние и внутренние функции в соответствии с солнечными сутками, лунным месяцем, временами года и годовым вращением земли вокруг солнца.

Биологические виды выживают лишь при способности следовать в соответствии с ритмами природы.

Поэтому нам всегда необходимо жить согласно биоритмам планеты и научиться мыслить этими категориями.

Клетки нашего тела непрерывно заменяются каждое мгновение. И если мы будем жить в соответствии с ритмами планеты, у нас будет отличное самочувствие, и мы не будем подвергаться всевозможным заболеваниям. Организм сам будет настраиваться на здоровый образ жизни. Для этого надо просто поменять своё мышление и мыслить планетарно.

*Степанова М.А.
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва*

**П.Я. Гальперин о методах обучения
и умственном развитии ребенка:
30 лет спустя**

В 1985 году, то есть ровно 30 лет назад увидела свет последняя прижизненная публикация П.Я. Гальперина «Методы обучения и умственное развитие ребенка» (Гальперин, 1985), посвященная анализу связи интеллектуальных возможностей дошкольников и типов учения. За прошедшие десятилетия теория П.Я. Гальперина обогатилась конкретно-психологическими фактами, однако еще более отраднo говорить о том, что она находит своих сторонников и среди практиков. В данном коротком сообщении речь пойдет об экспериментальной программе обучения математике в начальной школе, разработанной Я.И. Абрамсоном.

Обобщая собственный опыт работы в начальной школе, учитель математики Я.И. Абрамсон заметил следующее: немало детей младшего школьного возраста, особенно посещавшие развивающие дошкольные группы и получившие широкую разностороннюю подготовку дома (чтение, рисование, лепка, собирание «Лего», музыка), поступив в школу и не имея адекватной их возможностям умственной нагрузки, испытывают интеллектуальный голод. Это и побудило к созданию авторской программы по математике, рассчитанной на весь период школьного обучения. К настоящему времени детально разработана и прошла апробацию в школе «Интеллектуал» программа для начальной школы, что получило отражение в соответствующих авторских публикациях (см. ниже).

В этой связи актуальным видится психолого-педагогический анализ программы с позиций проблемы соотношения обучения и умственного развития. Именно эта проблема в свое время была обозначена Л.С. Выготским как основная проблема педагогической психологии (Выготский, 1991).

Кого учить? Данная программа изначально была апробирована на детях, которые посещали частную школу «Алеф». Класс состоял из 8-10 учеников, среди которых, как правило, 1-2 отличались довольно высоким (выше среднего) уровнем умственного развития, а 2-3 имели нарушения развития различной степени выраженности. Программу по математике усваивали 75-80% детей, правда, она отличалась по сравнению с нынешней меньшей насыщенностью.

Впоследствии с опорой на эту экспериментальную программу строилось обучение математике в школе «Интеллектуал», которое предполагало конкурсный отбор. Зачисление в школу происходило по результатам собеседований, во время которых детям предлагалось решить ряд задач. При этом основное внимание обращалось не столько на то, решает ли ребенок задачу, сколько на то, сколько времени он способен ее решать. Еще одним важным критерием выступало наличие у ребенка умения слушать. Также учитывались сообразительность, скорость реакции, которые проявлялись при решении «задач на смекалку».

Однако нужно заметить, что, эта программа, по мнению ее автора, пригодна для обучения всех детей, другое дело, что обучение в этом случае будет происходить в ином, более медленном темпе.

Зачем учить? Автор программы Я.И. Абрамсон поставил перед собой задачу: показать детям «настоящую математику, похожую на ту, которой им придется заниматься, если они решат выбрать ее в качестве своей профессии и чтобы выбор этот они осуществляли осознанно» (Абрамсон, 2012, с. 6). Эта задача была «выстрадана» годами собственного обучения в математической школе, по итогам которого у автора сложилось предвзятое отношение к этому предмету как совокупности олимпиадных задач. Таким образом, целью обучения выступило «привить детям любовь к математике, сформировать понимание этой дисциплины, развить «математическое» мышление» (Абрамсон, 2012, с. 7).

Третье – как учить? Поставленная задача предполагала формирование у детей умения самостоятельно выводить правила и теоремы, а не работать по заранее заданному алгоритму.

Именно такой подход и был реализован в исследованиях, выполненных под руководством П.Я. Гальперина. Эта программа построена с учетом требований третьего типа учения, а потому в ней нашли отражение следующие его особенности:

- наличие познавательной мотивации до начала школьного обучения и постоянное ее поддержание в процессе изучения математики; кроме того, исключалось негативное отношение к учебному предмету за счет получения звездочек за правильное решение, при этом ошибочный ответ лишь признавался таковым без каких-либо последующих санкций;
- создание полной и обобщенной ориентировки, обеспечивающей правильное выполнение действия, но при этом предполагающей творческое отношение младших школьников к новым для них заданиям; наглядной иллюстрацией сказанного выступает самостоятельное выведение ими доказательств и

правил; запоминание математических сведений выступало при этом закономерным итогом, но ни в коем случае не целью такого обучения;

- постепенный перевод ориентировочной части действия в умственный план за счет обязательного проговаривания выполняемых операций;
- забота о воспитании действия с заданными свойствами, в частности, специальное внимание уделялось такому его свойству как осознанность.

Четвертое – чему учить? Главный вопрос, который, по признанию автора программы, перед ним встал: учить вширь, то есть направить усилия на овладение олимпиадными задачами и задачами повышенной трудности или вглубь, иначе говоря, заботиться об усвоении общих понятий и показывать связи между различными задачами? Есть все основания говорить о том, что, отдав предпочтение обучению вглубь – овладению системой математических понятий с самых ранних этапов обучения, автор невольно добился того, что дети оказались весьма успешными при решении сложных нестандартных задач, а это уже свидетельствует о взаимной связи обозначенных стратегий обучения. Причем, речь идет именно о математике как самостоятельной и целостной области научного знания в отличие от принятого в настоящее время в школьном обучении деления на алгебру и геометрию.

Итоги: достижения и перспективы. По мнению Я.И. Абрамсона, построенные таким образом уроки математики убедительно показали, что дети с удовольствием занимаются по этой программе, в полном объеме усваивают материал, который в значительной степени превышает материал традиционной школы, что говорит в пользу выросших возрастных возможностей детей.

В ходе экспериментального обучения математике удалось показать, что широко распространенное мнение о возрастных ограничениях учеников начальной школы является предубеждением. В частности, уже первоклассники в результате определенным образом организованного обучения оказываются в состоянии использовать системы счисления, отличные от десятичной, осуществлять операции возведения в степень, извлечения корня и взятия логарифма, осваивать основные геометрические понятия (теорема, аксиома, методы доказательства и др.).

В течение всего периода обучения наблюдался устойчивый интерес к предмету – это проявлялось в том, что дети продолжали решать задачи на перемене, просили увеличить домашние задания. По мнению Я.И. Абрамсона, быстрый темп, относительно высокая трудность заданий при их низкой повторяемости способствуют поддержанию познавательной мотивации в целом и по отношению к математике в частности.

Кроме того, Я.И. Абрамсон считает, что новая программа обучения, предполагающая изменение порядка и содержания материала, позволит существенно разгрузить программу средней и старшей школы и даже

пройти в школе курс высшей математики в объеме первых двух курсов математических факультетов университетов.

Главный теоретический вывод касается подтверждения известного положения о зависимости результатов обучения от его содержания и методов, в частности, удалось лишний раз показать, насколько эффективным является построенное по третьему типу обучение. Также получил еще одно подтверждение тезис П.Я.Гальперина о связи интеллектуальных возможностей детей и типов учения, об определяющем влиянии последних. А в целом нельзя не признать пророческими слова Л.Ф.Обуховой: «... работы П.Я.Гальперина отмечены историческим значением и *психология раньше или позже будет развиваться по пути, намеченному им*» (Обухова, 2014, с. 74; курсив наш – М.С.).

Также обращает на себя внимание стремление автора программы развивать творческие способности детей. А это недвусмысленно свидетельствует в пользу возможности организации обучения, имеющего своим результатом формирование творческого математического мышления. Мы обращаем на это специальное внимание, потому как П.Я.Гальперину были хорошо известны возражения оппонентов – о чем он говорил еще в докторской диссертации (Гальперин, 1965), одно из которых сводилось к тому, что третий тип учения исключает творчество ученика. Приводимые П.Я. Гальпериным доводы в пользу того, что при третьем типе имеет место творческое исследование новой задачи, получили в данном случае свое наглядное практическое подтверждение.

Результаты экспериментального обучения математики позволили автору программы сделать вывод: «... именно период, приходящийся на начальную школу, 7-11 лет, является наиболее продуктивным с точки зрения возможностей формирования так называемого «математического мышления», сохранения и выявления математических способностей, присутствующих у гораздо большего числа детей, чем это принято считать и гораздо большего, чем мы видим на рубеже 5 класса» (Абрамсон, 2012а, с. 41).

Вместе с тем не стоит закрывать глаза на обнаружившие себя трудности реализации данной учебной программы. По меньшей мере, недальновидно с практической точки зрения не замечать тех проблем, которые будут тормозить ее дальнейшее продвижение. К обнаруженным нами трудностям в первую очередь следует отнести следующие:

- едва ли не главная проблема связана с подготовкой педагогов: на данный момент передача опыта преподавания происходит «лицо в лицо», что, с одной стороны, позволяет получить адекватное представление о методике обучения, но, с другой – в значительной степени осложняет ее применение;
- нерешенным является вопрос об обучении по этой программе детей в массовой школе;

- открытым остается вопрос о преподавании других учебных предметов, равно как и о соотношении этой программы с другими программами по математике;
- непонятно, как быть с неуспевающими детьми (при условии, что таковые найдутся в массовой школе);
- при традиционном обучении помощь со стороны родителей не исключалась, а зачастую и поощрялась, по крайней мере, в случаях пропуска детьми занятий, а в данном случае в силу изменения последовательности и характера изложения материала по сравнению с традиционным обучением такая внешняя помощь может тормозить усвоение.

Наверняка, по мере внедрения программы в практику школьного обучения какие-то проблемы будут успешно решаться, но при этом весьма ожидаемо появление новых.

В заключение нужно заметить, что на современном этапе эта программа носит экспериментальный характер и необходимо время, прежде чем можно будет делать выводы относительно ее эффективности, но она лишней раз в качестве актуальной ставит задачу обоснованного отбора предметного содержания учебных курсов с учетом возрастных возможностей учеников.

Литература

1. Абрамсон Я.И. Авторская программа преподавания математики в школе-интернате для одаренных детей «Интеллектуал» // <http://festival.1september.ru/articles/579242/>.
2. Абрамсон Я.И. Математика. 1 класс: Книга для учителя. СПб.: Политехника-сервис, 2012.
3. Абрамсон Я.И. Поэтапное формирование математических понятий в начальной школе // Новые образовательные программы МГУ и школьное образование: Материалы второй научно-практической конференции. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2012а. Ч. I. С. 41-42.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
5. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.
6. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «формирование умственных действий и понятий». Доклад, обобщающий исследования П.Я. Гальперина, представленный на соискание ученой степени доктора педагогических наук (по психологии) по совокупности работ, представленных на тему этого доклада. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1965.
7. Обухова Л.Ф. П.Я. Гальперин среди современников // Вопросы психологии. 2014. №2. С. 65-75.

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОГО ГОЛОСА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕНИЮ

Проблема совершенствования теории и методов обучения остается актуальной всегда. Она постоянно находится в центре внимания педагогов-практиков и исследователей. Важность и значение ее решения на современном этапе подчеркиваются и в целом ряде государственных документов, особенно в связи со школьной реформой.

В основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы выдвигается как важнейшая задача – значительное улучшение художественного и эстетического воспитания учащихся; подчеркивается необходимость развивать чувство прекрасного, формировать высокие эстетические вкусы, умение понимать и ценить произведения искусства, памятники истории и архитектуры, красоту и богатство родной природы. Лучше использовать в этих целях возможности каждого учебного предмета, особенно литературу, изобразительного искусства, эстетики, музыки.

К общей проблеме совершенствования методов обучения относятся и теоретическое обоснование их, и поиски новых путей эстетического воспитания детей средствами музыки, приобщения их к музыкальному искусству через пение как самый доступный для всех детей активный вид музыкальной деятельности.

Обучение пению – это не только обучение данному виду искусства. В процессе занятий активно развивается детский голос, а также решаются воспитательные задачи, связанные с проблемой формирования личности школьника и его общего развития. Поэтому обучение пению – это, прежде всего, педагогическая задача. Успешность решения воспитательных задач отражается в отношении к учебе, в частности к предметам «музыка» и «пение». Уровень *общего* развития детей проявляется в качестве их музыкально-слухового восприятия и образного мышления, в процессе анализа эмоционального содержания и исполнения вокальных произведений, их формы и средств художественной выразительности, в умении сравнивать, находить сходство и различия отдельных художественно-технических элементов вокального исполнения.

Уровень *специфического* развития характеризуется качествами вокального исполнения, основные из которых: тембр, интонация, звуковысотный и динамический диапазоны голоса, дикция.

Опираясь на одно из основных положений педагогики и психологии о взаимосвязи общего и специфического развития учащихся, можно утверждать, что это в полной мере относится и к вокальному воспитанию и развитию детей.

Понимание педагогами и исследователями этой взаимосвязи делает тем более важной проблему развития детского голоса в процессе обучения детей пению. Решение данной проблемы зависит от методов работы учителя.

Из анализа практической работы многих детских певческих коллективов становится ясно, что не всякое пение способствует развитию детских голосов. По данным фониатров (В.Г.Ермолаева, Н.Ф.Лебедевой, Е.И.Алмазова и др.), неправильный режим голосообразования, как и нарушение гигиенических норм в пении, приводит нередко к серьезным заболеваниям и порче детских голосов.

Пение – это психофизиологический процесс, связанный с различным эмоциональным состоянием ребенка и значительными изменениями жизненно важных актов организма, таких, как дыхание, газообмен, артериальное давление, кровообращение, сердечный ритм, работа эндокринной системы и пр.

Правильное пение сопровождается у ребенка ощущениями психофизиологического комфорта, что способствует формированию положительного отношения к самому процессу, а, следовательно, и к предмету в целом. Пение оказывает глубокое воздействие на эмоциональную сферу и умственное развитие ребенка, совершенствует его основные психические функции. Таким образом, обучение пению детей является мощным средством их воспитания и развития.

Вокальное воспитание детей у нас в стране в настоящее время осуществляется, главным образом, через хоровое пение на уроке музыки и во внеклассной работе (сольные и хоровые коллективы, вокальные ансамбли). Из-за чрезмерной ограниченности учебных часов для музыкальных занятий в общеобразовательной школе реализация задач, связанных с развитием детского голоса, возможна лишь при условии сочетания классной и внеклассной или внешкольной работы в системе дополнительного образования. В последние два десятилетия можно отметить значительный рост числа детских певческих коллективов, благодаря распространению такой формы музыкального воспитания, как детские эстрадные студии. Однако теперь настало время обратить более серьезное внимание на качество звучания детских голосов с целью их развития.

Говоря о качестве звучания детского голоса, мы имеем в виду, прежде всего, его основные физические характеристики: тембральную, интонационную и динамическую.

К *тембральной* характеристике относятся: спектральная насыщенность или обертоновый состав звука; плавность регистровых переходов; звонкость и полетность голоса; степень свободы или напряженность звучания; вокальная позиция; степень округлости гласных; качество певческого вибрато. К *интонационной* характеристике относятся: точность или чистота интонирования; ширина звуковысотного диапазона; его высотное расположение. К *динамической* характеристике – ширина динамического диапазона в различных участках звукового диапазона голоса.

Под *развитием детского голоса* одни специалисты понимают развитие органов, имеющих отношение к голосообразованию, в процессе роста ребенка: дыхательной системы, гортани, артикуляционного аппарата; другие – формирование вокальных навыков: певческого дыхания, звукообразования, дикции; третьи – постепенную смену механизма звукообразования: с фальцетного на грудной и микстовый.

В данном исследовании под *развитием детского голоса* понимаются качественные и количественные изменения состояния голосового аппарата и основных характеристик его звучания, а также развитие специфически вокальных способностей. Сюда входит следующее: *анатомо-морфологическое развитие голосообразующей системы на фоне роста всего организма ребенка; функциональное совершенствование центральных отделов мозга, управляющих певческим процессом, и всей системы обратной связи «голос – слух»; накопление вокальных навыков (организация певческого дыхания, формирование естественности в звукообразовании и правильной артикуляции); совершенствование качеств его звучания (тембра, звуковысотного и динамического диапазонов, вокального интонирования, подвижности голоса, четкости дикции), которое рассматривается как результат роста голосового аппарата, с одной стороны, и певческой деятельности – с другой; развитие музыкального слуха и, как особое проявление его, вокального слуха; установление взаимосвязи между слуховым восприятием звукового образа, вокально-слуховым представлением и воспроизведением голосом.*

В большинстве работ русских и зарубежных авторов по вопросам вокально-хорового воспитания детей содержатся советы по формированию основных певческих навыков: дыхания, звукообразования, артикуляции в соответствии с деятельностью отдельных частей голосообразующего комплекса: дыхательного аппарата, гортани и артикуляционного аппарата.

Формирование навыков дыхательных движений, как правило, нацелено на достижение кантилены в пении, а навыков в артикуляции – четкости дикции. Однако эмпирический опыт отдельных практиков не имеет

должного теоретического обоснования развития певческого голоса детей. Поэтому решение проблемы развития детского голоса зависит, прежде всего, от разработки теоретических основ развития певческого голоса детей, а также в результате теоретических и экспериментальных исследований выявления условий и путей совершенствования их вокального воспитания.

В послевоенный период на различных конференциях не раз поднимался вопрос о развитии детского голоса в связи с проблемой его охраны. Однако решение о том, что лишь фальцетное пение до 10–11-летнего возраста обеспечит всем детям охрану и оптимальное развитие голоса, как показала практика, оказалось не во всех случаях правильным. У детей, воспитывающихся в хорах, где использовалась в основном фальцетная манера звукообразования, голоса развиваются слабо в отношении тембра и динамики. В этом нас убедили наши многолетние наблюдения за работой некоторых детских хоровых школ, где используется такая методика вокальной работы, основанная на фальцетной манере пения в течение всего домутационного периода. Женский хор из числа учащихся, пропевших по несколько лет в таких хорах с детства, звучит так же, как и детский, так как голоса развиваются недостаточно и весьма односторонне.

Наряду с издавна сложившимся мнением о необходимости использования лишь фальцетной манеры голосообразования у детей до 10-11 лет в последние годы широкое распространение получила противоположная точка зрения на методику вокального воспитания детей того же возрастного периода, основанная на использовании преимущественно грудного звучания голоса. Сторонниками таких взглядов являются Д.Е. Огороднов и его последователи.

Едва ли можно предположить, что использование в процессе обучения какого-то одного голосового регистра (фальцетного или грудного) будет в равной мере целесообразно для развития голосов у всех детей. Как показали наши исследования, дети от самого рождения проявляют индивидуальные различия в отношении функционирования голосового аппарата, а в процессе спонтанных вокализаций могут использовать различные голосовые регистры, присущие человеческому голосу от природы. Поэтому обучать всех детей пению до периода наступления мутации в каком-то одном голосовом режиме нет никаких оснований.

Из анализа специальной литературы ясно, что методика вокальной работы с детьми строится на основе представления о регистровых возможностях детского голоса, что до настоящего времени еще мало изучено и является предметом споров и разногласий, как в теории, так и в практике детского пения. Поэтому новый подход возможен лишь на основе более

глубокого изучения регистровой структуры певческого голоса детей в возрастном аспекте при помощи объективных методов исследования.

Понятие о типе голосового регистра выступает как обобщенная качественная характеристика голоса, так как основные качества звучания певческого голоса (исходный тембр, сила, звуковысотный диапазон) обусловлены, главным образом, работой источника звука – голосовых складок и зависят от способа их колебаний, типичного для каждого регистра, формирующегося под влиянием работы артикуляционного аппарата и дыхания.

Любой звук в человеческом голосе есть результат работы голосового аппарата в том или ином регистровом режиме. Понимание физиологических механизмов звукообразования в различных голосовых регистрах в сопоставлении с акустическим эффектом выводит педагога на путь производного управления певческим процессом.

Оценивая тип регистрового звучания голоса на слух, педагог может дать ему лишь субъективную качественную характеристику. Это порождает большое количество ошибок в оценке биомеханизма голосообразования и приводит к терминологической путанице. Поэтому очень важно вывести объективную количественную оценку регистровой структуры детского голоса.

В результате наших экспериментальных исследований было установлено, что с момента рождения у детей существуют два самостоятельных голосовых регистра: грудной и головной (фальцетный). И лишь в процессе онтогенеза, по мере созревания структур, ответственных за сложно-координированные акты, оказывается возможным осуществление смешанных типов голосообразования, основанных на взаимодействии различных уровней сенсомоторной системы. Это может служить теоретическим обоснованием методики обучения детей пению, направленной на более эффективное развитие их голоса.

Изучение развития детского голоса проводилось с позиции системного подхода: голосообразование рассматривается не как изолированно взятая функция, а применительно к организму как целостной системе с характерными для нее индивидуальными особенностями. При этом становление голосовой функции у детей изучалось в процессе онтогенеза: от рождения до 10-11 лет.

Для решения поставленных задач в качестве наиболее адекватных методов исследования использовали два комплекса аппаратуры: I – для изучения биомеханизмов *голосообразования* (электронная глотография, осциллография, ларингоскопия, стробоскопия, рентгенотомография); II – для изучения особенностей *звуковосприятия* у детей и объективной оценки акустических структур их вокального воспроизведения (магнитофон, спектрография, синтезатор, индикатор регистровости, звуковые генераторы).

Использование данных комплексов аппаратуры наряду с аудиторским анализом специалистов позволило изучить сущность механизмов самого процесса голосообразования у детей, в результате чего выявить объективные критерии его оценки, вскрыть закономерности развития голосовой функции в процессе онтогенеза, установить соотношение между восприятием певческого звука и его воспроизведением с позиции теории регистров. Все это явилось теоретическим обоснованием разработки методики управления голосообразованием у детей с целью развития их голоса.

*Янова Н.Г.
Алтайский Государственный Университет, Барнаул*

ТЕСТОВЫЕ ЭКСПЕРТНЫЕ СИСТЕМЫ В ДИАГНОСТИКЕ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ: ОЦЕНКА ПОТРЕБНОСТИ ШКОЛЬНИКА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Постановка проблемы и выбор метода.

Манифестация и атрибуция базовых эмоций во внутренней и внешней речи представляет диагностически ценный материал для оценки психологической безопасности детей в условиях школьного обучения и позволяет учитывать роль психоэмоционального статуса в оценке потребности школьника в психологической помощи и поддержке.

Экспериментальный опыт применения тестовых экспертных систем семантического моделирования, использующих ментально-языковой уровень знаковой коммуникации в организации стимульного материала, позволил решить задачу тестовой оценки индекса психоэмоционального благополучия школьников посредством анализа психосемиотики депривации базовых эмоций и связанных с ними потребностей в школьном обучении. Исследование психосемиотической функции эмоций в значимых ситуациях школьного обучения реализовано в новом психометрическом поколении психосемантических тестов репертуарной диагностики личности. Формат визуального атрибутивно-дискурсивного теста для изучения кодирования эмоций во внутренней и внешней речи позволяет найти различия при «внутреннем» переживании эмоции и ее «внешней» манифестации. Такой подход позволяет не только оценить степень психоэмоционального благополучия и психоэмоциональной безопасности школьника в условиях обучения, но и выявить когнитивные схемы аттитюдов и атрибуций для потребности в психологической помощи.

Теоретической основой такой постановки исследования стал тезис когнитивной психолингвистики о различиях в репрезентации эмоционального и когнитивного концепта в ментально-языковом коде, первичности эмоционального, а не когнитивного уровня кодирования информации. Основу данной гипотезы составляет историография развития теории внутренней речи Л.С. Выготского, теории универсального предметного кода Н.И. Жинкина, информационной теории эмоций П.В. Симонова и теорий эмоционального интеллекта (У. Пэйн, Дж. Майер, Д. Карусо, П. Сэловей).

Апробация теста в школьном образовании показывает, что потребность в психологической помощи на всех ступенях образования атрибутируется таким объектным сферам, как «школа, семья, дом и улица», и отражает характер эмоциональных нарушений подростка на разных возрастных ступенях. Тест информативен для оценки актуального психологического статуса на предмет психологического вмешательства и дифференциации потребности детей в психологической помощи с учетом возрастной ступени.

Исследование атрибутивных схем восприятия и оценки «детских проблем» выявило приоритет психоэмоциональных, а не когнитивных факторов в механизме саморегуляции и совладания. Отчасти потому что любая атрибуция задействует оценочный механизм, в котором эмоция сильнее когниции (тем более у детей) и проблема переживается эмоционально без способности ее когнитивной переработки (или затруднения осознания).

Исследование опосредованных дискурсивных атрибутивных схем оценки актуального психологического статуса у разных возрастных групп школьников позволило выявить объект и предмет психологической работы на каждой образовательной ступени. Выявлен фокус интервенций работы психолога с конкретизацией локуса проблемных ситуаций, указанием синдромов эмоциональных нарушений и типологией их носителей. Анализ индекса потребности в психологической помощи представлен по уровню и характеру фрустрации конкретных потребностей с указанием достоверных триггеров.

Результаты атрибутивного исследования актуального психологического статуса школьников позволяют провести анализ оценки и выражения эмоций, регуляции эмоций, использованию эмоций в мотивации и поведении. Это имеет принципиальное значение для диагностики психологических проблем, связанных с затруднением или искажением их манифестации при атрибуции.

Потребность в психологической помощи, ожидания на психологическую помощь, готовность к психологической помощи исследовались опосредованно, с использованием невербального и вербального стимульного материала дискурсивно-атрибутивных тестов репертуарной диагностики. Поскольку распознавание семантики стимула связано с

эмоционально-оценочной реакцией испытуемого, для младших школьников был использован способ организации стимульного материала в формате фэйс-теста (лайк-схемы выражений лица для регистрации экспрессивной оценки переживаний). Экспериментально показано, что семантика индекса потребности в психологической помощи в младшей школе включает линейку базовых эмоций (*счастье, печаль, страх, гнев, отвращение, удивление, волнение, злость, недовольство*) как ответ на фрустрацию потребностей (*безопасность, любовь, счастье, удовольствие, самооценка, аффилиция*) с использованием стратегий реагирования (*уход\совладание, злость\агрессия, слезы\депривация, стыд, смущение, страх*). Главным условием психоэмоционального комфорта младшего школьника является состояние *психологической безопасности*.

Версия теста для младших школьников.

Выборка исследования: учащиеся 1-4 классов, 200 человек.

Вопросы исследования:

Как выявить латентные эмоции, атрибутирующие потребность ребенка в психологической помощи? Почему потребность в психологической помощи атрибутируется потребностью в безопасности? Какие эмоции и как именно блокируют потребность школьника в безопасности? Что такое детский тест психоэмоциональной безопасности? Предмет интервенций в профилактике психоэмоциональной безопасности младшего школьника?

Предмет исследования:

Эмоции как инструмент оценки психологического благополучия младшего школьника в образовательной среде. Невербальная психодиагностика потребности в психологической помощи в условиях начальной школы.

Метод исследования:

Атрибутивно-дискурсивный фэйс-тест психологического благополучия школьника.

Психосемиотический тест оценки потребности в психологической помощи.

Психометрический формат инструментария: тестовые экспертные системы семантического моделирования ментального отклика.

Разработчик: sny-research.group (www.sny-research.com)

Стимульный материал репертуарного теста:

Стимульный материал составил визуальный ряд из 20 объектов, 15 шкал и 2 мотивов. Объекты оценки включали легко распознаваемые ребенком графические смайл-образы, манифестирующие различные психоэмоциональные состояния (*мне грустно, я в безопасности, я злюсь, мне стыдно, я молодец, мне скучно*). Шкалы для оценки объектов составили типичные школьные ситуации (*я на уроке, я отвечаю у доски, я пишу контрольную, я*

на перемене) и контрольные опции (я дома, я играю в компьютер, я читаю, я с родителями, я с друзьями). Мотивы включали наличие и отсутствие потребности в психологической помощи.

Результаты исследования:

Невербальная психодиагностика потребности в психологической помощи в условиях начальной школы показала, что эмоции выступают надежным стимулом для оценки психологического благополучия младшего школьника в образовательной среде. Анализ спектра базовых эмоций выявил высокую эмоциональную потребность младших школьников в безопасности. Поэтому основой исследования стала визуальная айдентика эмоциональной атрибуции потребности в безопасности и психологической помощи. Обе потребности диагностируются по типу инвертированных состояний (достоверная связь порога психологической безопасности с индексом потребности в психологической или педагогической помощи). При этом, если потребность в помощи включает ряд вербализованных эмоций (страх, стыд, злость) и ситуаций (делаю уроки, отвечаю у доски, я с одноклассниками), то состояние безопасности носит внутренний локус переживания.

Для каждого локуса состояния (опасность/безопасность) и потребности (помощь нужна/помощь не требуется) выявлен психоэмоциональный код распознавания: атрибутивные схемы эмоций переживания, манифестирования, блокировки и инверсии конкретной потребности. Полученные экспериментально типы психоэмоционального кода безопасности ребенка определяют типы и характер интервенций со стороны психолога. По результатам разработан визуальный тест атрибуций психоэмоциональной безопасности младшего школьника.

Выявлен психоэмоциональный код распознавания состояния опасности и безопасности на уровне внутреннего переживания конкретных эмоций и их внешней манифестации.

Показаны противоречия между переживанием и манифестаций эмоций «опасности» по типу защитных механизмов инверсии и отрицания. Выявлены значимые мотивы, репрезентирующие потребность ребенка в безопасности в условиях образовательной деятельности. Выявлены значимые мотивы, репрезентирующие потребность ребенка в психологической помощи в условиях образовательной деятельности.

Выводы:

Психоэмоциональное благополучие атрибутируется состоянием психологической безопасности. Психоэмоциональный код безопасности включает *потребность в безопасности и принятии, мотивы аффилиции, самооценки, психофизиологического комфорта и удовольствия.* Психосемиотический

код атрибутируется эмоциональными переживаниями «я в безопасности», «меня любят», «я счастлив», «я доволен», «я не один».

Угроза психологическому благополучию кодируется эмоциями страха, стыда, смущения, злости и выражается в поведении уходом от ситуации, депривацией, агрессивным или девиантным поведением. Психосемиотический код атрибутируется эмоциональными переживаниями «я злюсь», «я плачу», «я плохой», «мне стыдно», «я смущен», «отсюда лучше бежать».

Главным сигналом к психологической помощи является эмоциональный дефицит стратегий совладания с опасной ситуацией. Неспособность найти выход в поведении компенсируется младшим школьником в эмоциях агрессии (*крик, злость*), аутоагрессии (*слезы, самоповреждения*), стратегии избегания по типу внешних и внутренних защитных механизмов (*сбежать или спрятаться*).

Диагностической ценностью для дифференциации состояний опасности и безопасности обладают эмоции *злости, стыда, страха, растерянности*. Они переживаются ребенком, но не всегда манифестируются или вербализируются.

Модусом атрибуции состояния безопасности стали каникулы (локус-ситуации: «дома с родителями», «на улице с друзьями»). Модусом для состояния опасности стали публичные ситуации оценки в школе (опрос у доски).

Заключение:

Потребность в помощи психолога напрямую связана с угрозой психоэмоциональной безопасности. Выявлены вербализованные и невербализованные эмоции по состояниям «опасность» и «безопасность» в референтных ситуациях (школа, дом, улица). Максимальные различия в эмоциональном коде опасности и безопасности регистрируются в условиях пребывания ребенка в школе (индекс фрустрации по оценке ситуаций и действий максимальный).

Рекомендации школьному психологу:

Использование психогимнастического фейс-теста для экспресс-диагностики психоэмоциональной безопасности младшего школьника. Кейсы психогимнастических упражнений для эмоциональной психорегуляции базовых эмоций в младшем школьном возрасте. Работа с модальностями регуляции эмоций на уровне распознавания, переживания, отреагирования, вербализации и манифестации (психотехнические игры по визуальной айдентике эмоций для начальной школы).

Резюме: Психосемиотический тест для младшего школьного возраста достоверно выявляет 10 диагностически значимых эмоций, кодирующих состояние психоэмоционального благополучия и угрозы психологической

безопасности для 10 субъективно значимых ситуаций в условиях обучения. При этом, статистика индекса психоэмоционального благополучия на уровне психосемиотического распознавания эмоции имеет существенные отличия по длине кода для переживания, манифестации, блокировки и инверсии каждой конкретной потребности. Внешний и внутренний локус оценки при переживании и манифестации эмоций и потребностей не совпадают. Психосемиотика внутреннего ментального кода «психологически комфортного обучения» для младшего школьника отражает глубину субъективных смыслов переживания потребности в безопасности, и не имеет прямого отражения/отображения на уровне субъективных значений в речевой манифестации. Диагностической значимостью оценки потребности в психологической помощи обладают знаки языка (внутренней, а не внешней речи), что требует соответствующего инструмента диагностики – психосемиотической, а не семантической природы.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд.5. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
3. Гараи Л. О значении и мозге: Совместим ли Выготский с Выготским? // Субъект, познание, деятельность: К семидесятилетию В. А. Лекторского. – М.: Канон+, 2002. – с. 590-612.
4. Ушакова Т.Н. Проблема внутренней речи // Вопросы психологии, 1985, № 2
5. Ушакова Т.Н. Понятие языкового сознания и структура рече-мысле-языковой системы // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты / Сб. под ред. Н.В. Уфимцевой. М. – Барнаул. 2004. с.6-17.
6. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М., 1982. – 159 с.
7. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. – с. 26-38.
8. Янова Н.Г. Языковая концептуализация как основа взаимопонимания: теории линвоперсонологии в психодиагностике // V Межд. науч.-прак. конф. «Языки и литература в поликультурном пространстве»: сборник научных статей / под ред. В.Н. Карпухиной. – Барнаул, Концепт, 2015. – с.176-188
9. Супрун А.П., Янова Н.Г., Носов К.А. Метапсихология: Релятивистская психология. Квантовая психология. Психология креативности. – Москва, URSS, 2013.-512с.

Kilakos Dimitris
University of Athens, Greece

**SCIENTIFIC REPRESENTATIONS: AN ANALOGY WITH VYGOTSKIAN CONCEPTS,
MEDIATION AND ZPD¹**

I attempt to elaborate a comprehensive approach on models and scientific representations by adopting a Vygotskian perspective on cognitive activities. On these grounds, I canvass the role of scientific representations in scientific cognition.

According to Vygotsky, human perception turns to be a social activity, depending on and determined by cognitive artifacts, which are produced and employed in social terms. In this context, perception, sensation and cognition are all considered to be functions of action. On these grounds, I maintain that our ability, as cognitive agents, to represent actions by symbolic means generates representations as a distinctive class of artifacts. In these lines, to know means to manipulate the object of knowledge, to transform it into a tool of action.

These been said, I focus on scientific cognition and the role of scientific representations. According to Wartofsky (1979), models and theories turn to be representational cognitive artifacts and they could be conceived of as being putative modes of action, representations of prospective practice(s), or of acquired modes of action.

This view echoes Vygotsky's understanding of concepts. A concept always names a situation and arises in the course of an effort to solve a problem, which arises within a definite system of social practices. Vygotsky describes concepts as parts of a system of representation which contains different levels of abstraction and degrees of relatedness to our understanding of reality via other concepts. In this multifold representation, there are interrelated hierarchies based on already formulated concepts to facilitate the instantiation of new ones. According to Vygotsky, we are conscious of external reality and the whole system of internal experiences in a system of concepts (Vygotsky 1998, p.127). Our cognitive confrontation with reality is not subservient to sense-data but a tendency to actively participate in its phenomena.

Scientific concepts are not primarily distinguished from spontaneous concepts in respect of the fields to which they apply; rather, it is the way in which

¹ Research for this paper has been partially funded by the project «Aspects and Prospects of Realism in Philosophy of Science and Mathematics (APRePosMa)», [THALES Programme, co-financed by the European Union (European Social Fund – ESF) and Greek national funds through the Operational Program «Education and Lifelong Learning» of the National Strategic Reference Framework (NSRF)].

they relate to experienced reality. Spontaneous concepts are related to the world of experience in a direct but relatively *ad hoc* manner. On the contrary, scientific concepts are both more abstract and more general. Their primary relationship is to other concepts within the relevant system and only indirectly to the particular objects and events that they subsume. A new scientific concept ultimately enters into the discourse of the relevant social practice and could make its way into the language and subsequently participate in restructuring the relevant social practices. In terms of what is my primary interest here, scientific concepts are consciously acquired through deliberate inquiry in a specific context, where the specific concept turns to be part of a whole system of concepts, reflecting the social practices related to scientific inquiry.

Vygotsky's elaboration on pseudoconcepts could offer an insight to a way to deal with a problem which is of interest in the discussion on scientific representations, namely how false representations are occurring. Vygotsky mentions that «[t]hey may possess all the features of the concept from the perspective of formal logic, but from the perspective of dialectical logic they are nothing more than general representations, nothing more than complexes» (Vygotsky 1987, p.160). Vygotsky holds that the use pseudoconcepts makes possible the transition from complexes to concepts. The pseudoconcept is a very special form of complex, which may resemble a true concept in its use, but the thinking behind it is still complex in character. This is because the bonds between the different elements of a pseudoconcept are associative and experiential rather than logical and abstract, as it happens with a concept. Thus, a pseudoconcept turns to be a construct which effectively bridges the divide between the individual and the social and between complex and concept. More or less, it reminds the role of false or mistaken representations in our continuing struggle to get cognitive access to certain aspects of reality.

It is important to clarify the relation between concepts and Vygotsky's conception of *word meaning*. According to Vygotsky, *word meaning* is the unit of analysis for the study of verbal thinking. A word is a sign for a concept and meaning is an act of both speech and thinking. Thus, *word meaning* is an act of indicating a concept to another person or oneself. Just as word meanings develop, concepts develop, both ontogenetically and historically. In this sense, word meaning is a «complex and true act of thinking» (Vygotsky 1987, p.169) which develops and the psychological form of the concept which is indicated by the word meaning is itself also developing. Since a word does not itself have any meaning, people make meaning and use the word for the action of meaning-making. Thus, the concept is represented by word meaning. It is a functional use of the word, as a means of focusing one's attention, selecting,

analyzing and synthesizing several distinctive features, which plays a central role in concept formation. The parallelization with my understanding on the function of scientific representations in scientific cognition should be obvious.

This parallelization goes even further, as, according to Vygotsky, a concept exists objectively, albeit implicitly, in our activities and the social properties of the artifacts we, as human social beings, use. However, word meaning is not simply objective. As an action, it is an expression of the dialectical unity of objective and subjective. It is through word meaning that concepts are manifested for the person psychologically and become true concepts in the course of cognitive development. This Vygotskian solution to the problem of the ontological status of concepts points to an interesting analogous answer to metaphysical concerns about abstract models, which could be regarded neither as fictions nor as abstract objects.

Let me now proceed to another feature of Vygotsky's theory. Vygotsky argues that the word (or sign) emerges initially against the background of already established activity. In his account of the evolution of a children's ability for linguistic communication, Vygotsky notes that speech ultimately moves towards the starting point of the process, so that it comes to precede action. It turns to functions as an aid to a plan which has already been conceived, but is not yet realized in behaviour (Vygotsky 1978, p.28). Vygotsky proceeds by drawing a conclusion that is interesting for my purposes. At this motion of speech towards the starting point of an activity, a new relation between word and action emerges. It is now the case that speech pilots, determines and dominates the course of action. Its planning function comes into being in addition to the already existing language's function of reflecting the external world (Vygotsky 1978, p.28).

Therefore, the speaking child divides the activity into two consecutive parts. At first, s/he plans how to solve the problem through speech; then s/he carries out the prepared solution through overt activity (Vygotsky 1978, p.26). In terms of scientific representation, it is in this sense that they, recording at least some of the general features of the represented process or system, as it is already experienced in scientists' theoretical and experimental interaction with them, can serve as a really generalized image of reality, with which we are able to act in the course of scientific inquiry instead of the real process or effect.

Ergo, following Vygotsky and Wartofsky, I contend that, in such a context, a scientific representation is an active representation of aspects of reality, which functions as a tool for scientific cognition. Such an account brings practical activity, specifically cognitive activity employed in the course of scientific inquiry, which is societal in its essence, to the foreground.

In Vygotsky's understanding, human beings interpose tools between them and their environment, in order to modify it for the sake of obtaining certain

benefits. All higher human mental functions are products of mediated activity. The role of the mediator is played by a psychological tool or sign, such as words, graphs, algebra symbols, or a physical tool. These forms of mediation are themselves products of the socio-historical context. It is important to note that they, besides facilitating activity, define and formulate inner processes. Hence, action mediated by signs is the fundamental mechanism which links the external social world to internal human mental processes. Thus, symbolic mediation is characteristic of higher mental processes.

Vygotsky holds that, by issuing activity mediators, human is able to modify the environment and this is exactly what is characteristic about human's way of interacting with nature. There are two hallmarks in the mediated way in which human interacts with the environment; namely, the use of tools within social organized activities and the use of language as a cultural form of mediation. In the evolution of humankind, one can trace a motion towards more complex structures of activity, being mediated by more complex tools, which leads to the production of more complex mental structures. It could be argued that tools mediate evolutionary progress and, in turn, social interaction plays the primary role in the development of cognition.

Vygotsky's understanding of mediation could be used to shed light on my proposal to understand scientific representations as if they mediate scientific cognition in a tool-like fashion. A scientific representation does not intervene between the human agent and the object of cognition which it is meant to represent, as if the human agent does not access or acts upon the object of cognition itself; rather, it pilots and it enacts this cognitive activity.

Following once again Vygotsky's understanding of concepts and paraphrasing it in terms of scientific representations, I propose that scientific representations are introduced when our existing cognitive tools are unable to provide answers to questions which are raised in the course of our scientific inquiries. In doing so, I understand tool as a consciously telic artifact, since its use obviously incorporates intentionality.

There is another point I would like to stress. According to Vygotsky, concepts, as well as sign systems, are tool-like or instrumental systems. For Vygotsky, 'tools' and 'signs' are not interchangeable, but analogical, in the sense that the sign acts as an instrument of psychological activity in a manner analogous to the role of a tool in labour (Vygotsky 1978, p.52). While both tools and signs are mediating artifacts, they do not mediate the same kind of activities, since tools mediate object-oriented material activity, whereas signs mediate social interactions of various types. Therefore, by characterizing scientific representations as '*tools* for scientific cognition', while I do not renounce Vygotsky's terminology and distinction, I attempt a twist, aiming to distinguish

myself from the anti-materialistic views, which are popular in the relevant literature nowadays. In the abovementioned sense, what Vygotsky teaches about the principal role that ‘signs’ play in mediating the emergence of consciousness and the construction of knowledge on the part of individuals during the course of their ontogenetic development, is analogous to the view I endorse about the role of scientific representations, as ‘tools’ for scientific cognition.

In order to shed more light on my proposal that scientific representations pilot scientific cognition, I invoke another Vygotskian concept. Vygotsky maintains that the potential for cognitive development is limited to a ‘zone of proximal development’ – ZPD. We can think of ZPD as the area of exploration for which an individual is cognitively prepared, but unable to fully develop without help and social interaction. ZPD is actually the area between actual competence level and the potential development level. It is based on the mental functions which have are not yet mature, but are in the process of maturation. ZPD is a dynamic zone, in the sense that with mastery of one level, the entire zone moves up. This process is repeated over and over again, as the individual, within the context of his or hers social interactions, climbs the way to complete acquisition of a body of knowledge, skill, strategy, discipline, or behavior.

I think that the concept of ZPD could be worked upon with regard to the role of scientific representations in scientific cognition. We could think of an area of exploration for which a scientific community working in a certain research area is cognitively prepared, but unable to fully develop. This area would be confined due to the restrictions posed by our scientific concepts, models and theories which are embodied in the scientific representations employed in the inquiries of the specific domain. Our scientific representations are forcing us to investigate further within it, in order it to be shifted as the scientific community attains a higher level any given time.

References

1. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
2. Vygotsky, L. S. (1987). ‘Thinking and speech’, in R. Rieber & A. Carton (eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky, vol. 1*. New York & London: Plenum Press. 37-285.
3. Vygotsky, L.S. (1998). ‘Pedology of the Adolescent’, in *The Collected Works of L. S. Vygotsky, vol. 5*. New York & London: Plenum Press. 1-184.
4. Wartofsky, M. (1979). *Models: Representations and the Scientific Understanding* (Boston & London: D. Reidel Publishing Company).

THE RELATION OF PHILOSOPHY TO EMPIRICAL STUDIES IN VYGOTSKY'S PSYCHOLOGICAL RESEARCH

1. Aim of presentation

The aim of this paper is to discuss the relationship between philosophy and empirical research in Vygotsky's psychological research.

In his project to establish psychology as a science, Vygotsky assumed the reformation of psychology's philosophical foundation to be a primary task, as has been pointed out by Leontiev (1997). In Vygotsky's view, psychologists cannot limit their task to gathering empirical facts, under the illusion that selecting a philosophical principle is unnecessary in scientific researches. Philosophy was a significant issue in Vygotsky's psychological research.

For this reason, a number of researches have been devoted to clarify Vygotsky's philosophical background, indicating the influence of philosophers such as Marx (Elhammoumi 2002 ; Rowlands 2000), Spinoza (Derry 2013 ; Toassa 2014), Hegel (Derry 2013).

However, in spite of these lively discussions concerning Vygotsky's philosophical background, there are still few studies regarding the role of philosophy itself in his psychological research, that is, how Vygotsky relates his philosophical standpoint to empirical research. Vygotsky's interest in philosophy was closely tied with the need of constructing the methodology of psychology (Vygotsky 1997a), and in his view, methodology was not just a prerequisite but also a product, not just a tool but also a result of research (Vygotsky 1997b). Thus, it is necessary to clarify how Vygotsky planned to connect philosophy, that is, the theoretical phase of psychological research, to the empirical phase of psychological research. I will approach this theme by analyzing his unfinished manuscript, «The teaching about emotions : Historical psychological studies».

2. Two ways of investigation in psychology

In this manuscript, Vygotsky (1999) attempts to analyze the contemporary situation of psychology of emotion from the perspective of its philosophical foundation. His task in this manuscript was to criticize the psychological researches on emotion of his time based on Descartes' philosophy which itself included a significant internal contradiction as a theory, and to suggest an alternative methodology of psychology of emotion and consciousness based on the philosophy of Spinoza, a presenter of an antithesis of Descartes' philosophy. Although the latter task has remained unfinished, this manuscript is noteworthy in that philosophical inquiry occupies an important position.

In this manuscript, Vygotsky distinguishes two ways of investigations in psychology. That is, from below, and from above. Investigations from below, corresponds to empirical research, namely, the collection of new psychological facts. Investigation from above is what Vygotsky applies in this manuscript. That is, the critical appraisal of empirical facts collected by psychological researches in the light of the philosophical foundation prescribing those researches. Vygotsky says both ways of investigations must be made possible.

In Vygotsky's view, psychology and philosophy is the same in that they both set truth as their common goal and in his time, the tendency to bring philosophical and psychological problems together was prominent. As an example of this tendency, Vygotsky cites philosophical investigations such as Bergson's studies on memory, or Cassirer's studies on speech, and psychological investigations such as Ach's experiment on formation of concepts or Piaget's experiment on children's development of logic and its basic categories (Vygotsky calls these psychological studies as experimental philosophy).

3. From above

Vygotsky (1999), in this manuscript sees the necessity of investigation from above, in the contemporary situation of psychology of emotions in his time. That is, the necessity to overcome the James-Lange organic theory of emotions, which has become untenable not only because of its theoretical defect, but because of the lack of empirical evidence to support it, and to establish a methodological principle to construct a new theory. According to Vygotsky, although factual discoveries including the possibility to refute James-Lange theory have been accumulated by researchers such as Canon and Bard, they did not result in the formation of a convincing alternative theory. In Vygotsky's view, this was because researchers of psychology of emotion lacked the consciousness of their philosophical foundation, remaining in the same philosophical background as James-Lange theory, namely the philosophy of Descartes'. Vygotsky's analysis here corresponds to the criticism Engels (1987) made against natural scientists who think they can free themselves from philosophy, becoming slaves of the worst philosophies without consciousness.

... criticism did not pull out the philosophical stringer of the old theory, did not expose or destroy the pathological bases on which it was constructed, and did not unmask the psychological error in the formulation of the problem itself, but on the contrary, adopting it totally, thereby included these errors in the new construction. (Vygotsky, 1999, p.101)

It was these circumstances that led Vygotsky to philosophical inquiry in order to coordinate the accumulated factual material and attempt at a different interpretation and a construction of a new theory capable of adequately

explaining them. Although this task remained unfinished and Vygotsky could not go so far as to delineate a new theory, he identifies the theoretical flaw involved in upholders of James-Lange theory and its critics, which derives from Descartes' dualism of spirit and body.

As is well known, the problem of Descartes dualism lies in the fact that spirit and body, defined as two entirely different substances independent from each other, actually interact. Emotion was the concrete phenomenon in which this interaction occurs. Descartes' solution to this problem was to presuppose an organ, namely, the pineal gland in which spirit and body interact. But as Spinoza's criticism of this hypothesis as darker than any other attribute demonstrates, this means that the pineal gland takes on the nature of both spirit and body, and as a result, contradicts the fact that those substances were defined as independent from each other.

According to Vygotsky's insight, the contradiction involved in Descartes' philosophy was carried over to its successor, the psychology of emotion. Both upholders of James-Lange theory and its critics explain emotion by the interaction of spirit and body. Researches in this direction leads to the conclusion that human emotions are completely meaningless. Psychologists attempt to clarify the causation between physiological processes of the body and emotional experience of the spirit, but because these are qualitatively different phenomena, they can see nothing more than a meaningless conjunction between them. For example, psychologists can find that when we experience a feeling of horror, physiological processes such as increased heart rate, shortness of breath, trembling of the lips, excitation of internal organs occur, but it will be strange when we are asked 'Why do we experience a feeling of horror at the thought of the death of dear to us?' and answer that such physiological processes are the reason for such feelings.

Actually, from the very beginning, it (James-Lange theory) proposes as an explanation something so foreign with respect to the mental nature of emotions, something that lies on a completely different methodological plane and consequently, something incapable under any circumstances of serving as an answer to the question of the causal connection of emotional processes. ... The basic spirit of the teaching consists of acknowledging the complete and basic meaningfulness of human emotions, the basic impossibility not only of capturing and understanding the structure corresponding to its experience, its functional connection with all the rest of the life of consciousness, its mental nature, but even of formulating the question of what a given emotion represents as a certain state. (ibid., pp.145-146)

The problem lies in the fact that causality is sought in the interaction of independent substances. This is inevitable as long as psychologists presuppose the duality of body and spirit.

But essentially, the new theory wholly retains the dualistic nature of the old. The one and the other considers emotional experiences and manifestations from the point of view of the cause-effect dependence. The whole difference between them is in the view of cause and effect. Some see cause in emotions, others, in physical phenomena. Cause and effect change places, but members of the cause-effect dependence remain the same. T. Ribot is also right when he sees the only means of overcoming the dualistic and metaphysical quality of the James-Lange theory in a complete elimination of the causality relationship, the concept of cause and effect, from the explanation of this problem. He proposes replacing dualistic understanding with a monistic, hypothesis of parallelism and interaction – a hypothesis of psychophysical identity. (ibid., p.228)

Vygotsky sees Spinoza's philosophy as the theoretical clue to find a way out of the dead end of Descartes' dualism, enabling the monistic understanding of body and spirit. Although his attempt to construct a new methodology of psychology based on Spinoza's philosophy remained unfinished, we can see the effectiveness of Vygotsky's philosophical inquiry from the above mentioned discussion. That is, criticizing the fruitlessness of empirical researches conducted under a theoretical assumption with a fatal defect, and through that criticism, directing the course of future research.

4. From below

Vygotsky could not proceed to do the empirical research of emotions, based on Spinoza's philosophy in this manuscript. His research was interrupted by his death. Thus, it seems that we cannot tell how investigations from above and below converge. But we can infer from Vygotsky's words below, that his hypothesis of psychological system (Vygotsky 1997b), and empirical researches conducted under that hypothesis, such as his main work «Thinking and speech», were based on Spinozist philosophy suggested in this manuscript.

If in Descartes, the problem of passions appears primarily as a physiological problem and a problem of the interaction of soul and body, then in Spinoza, the same problem appears from the very beginning as a problem of the relation of thought and affect, understanding and passion. This is, in the full sense of the word, the other side of the moon which remains unseen over the whole course of the teaching of Descartes. (Vygotsky, 1999, pp.124-125)

As is known, Vygotsky's supposes that the psychological consists of interrelationships of psychological functions including thinking and affect. From a purely physical perspective based on the dualism of body and spirit, psychological system corresponds to the brain. But by conceptualizing it as a psychological system, he is interpreting it from a monistic standpoint, as a psychophysical entity. Such formularization of the problem seems to derive from Spinoza's philosophy interpreted in a way expressed in Vygotsky's above cited words.

I will end this paper by pointing out an issue left unresolved, that is, to understand the meaning of the following words of Vygotsky, cited from a document recently found in Vygotsky's family archive. It seems to open the possibility of reading «Thinking and speech» as a challenge to Descartes' dualism.

The psychophys[ical] problem (the nub of the question of the spiritual and the material in human consciousness) consists ... not in the relation between the brain and psyche (whether thought can move a cerebral atom 1 micron without spending energy), but in the relation between thinking and speech, in which the latt[er] is its materialization, its objectivization, its embodiment, a continuous transition of the external to the internal and the internal to the external, a real rather than imaginary unity and struggle of opposites (m[ay]b[e] the main thing in the development – historical – of consciousness). Cf. Marx: the materiality of consciousness in its link to language. This is hist[orical] (Vygotsky, 2010, pp.93-94).

Reference

1. Derry, J. (2013). *Vygotsky: Philosophy and education*. Wiley-Blackwell.
2. Engels, F. (1987). Dialectics of nature. In Marx, K. & Engels, F, *Collected works volume 25*. London: Lawrence & Wishart.
3. Elhammoumi, M. (2002). To create psychology's own Capital, *Journal for the theory of social behavior*, 32(1), pp.89-104.
4. Leont'ev, A.N.(1997). On Vygotsky's creative development. In Rieber, R.W. & Wollock, J. (Eds.), *The collected works of L.S.Vygotsky, Vol. 3: Problems of the theory and history of psychology*. New York: Plenum Press.
5. Rowlands, S. (2000). Turning Vygotsky on his head: Vygotsky's 'scientifically based method' and the socioculturalist's 'social other', *Science and Education* 9, pp.537-575.
6. Toassa, G. (2014). Creating a materialistic psychology – sources and influence of Spinoza in Vygotsky's works. *International journal of liberal arts and social science*, 2(5), pp.83-94
7. Vygotsky, L.S. (1987). Thinking and speech. In Rieber, R.W. & Carton, A.S. (Eds.), *The collected works of L.S.Vygotsky, Vol. 1: Problems of general psychology*. New York: Plenum Press.
8. Vygotsky, L.S. (1997a). The historical meaning of the crisis in psychology: A methodological investigation. In Rieber, R.W. & Wollock, J. (Eds.), *The collected works of L.S.Vygotsky, Vol. 3: Problems of the theory and history of psychology*. New York: Plenum Press.
9. Vygotsky, L.S. (1997b). The history of the development of higher mental functions. In Rieber, R.W. (Eds.), *The collected works of L.S.Vygotsky, Vol. 4: The history of the development of higher mental functions*. New York: Plenum Press.

10. Vygotsky, L.S. (1999). The teaching about emotions: Historical-psychological studies, In Rieber, R.W. (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Vol. 6: Scientific Legacy*. New York: Plenum Press.

11. Vygotsky, L.S. (2010). Two fragments of personal notes by L.S. Vygotsky from the Vygotsky family archive (Prepared for publication and with comments by E. Zavershneva). *Journal of Russian and east European psychology*, 48(1), pp.91-96.

Кравцова Е.Е.

Институт психологии им. Л.С. Выготского РГГУ

ПРОЕКТИРУЮЩИЙ МЕТОД В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В последние годы появилось довольно много работ, авторы которых отмечают вклад Л.С. Выготского в современную психологическую науку. При этом, как нам кажется, метод, предложенный Л.С. Выготским, и являющийся без преувеличения одной из центральных характеристик неклассической психологии, во многом остался без внимания. А между тем, по мнению автора культурно-исторической теории, суть концепции и предлагаемого в ней подхода, непосредственно связана с методом.

Предложенный Л.С. Выготским **экспериментально-генетический метод** во многом оказался незаслуженно забытым, как нам кажется, в силу определенных причин. Во-первых, в экспериментально-генетическом методе концентрированно выражается отношение Л.С. Выготского к психологической науке. В своей известной работе «Исторический смысл психологического кризиса» он подчеркивает неправомерность множества подходов и теорий в психологии, ведущий к ее раздробленности. По мнению Л.С. Выготского, должна быть единая общая психология, которая и является методологией целостной психологической науки.

С одной стороны, в современной психологической науке общая психология во многом является универсальной отраслью психологии. Однако, с другой стороны, само устройство общей психологии мало, чем отличается от той «классической» психологии, «старой», как ее называет Л.С. Выготский. Она по-прежнему состоит из разных разделов, практически не связанных друг с другом и внутри этих разделов по-прежнему, как во времена Л.С. Выготского соседствуют многочисленные подходы и теории.

«Старая» психология, как подчеркивал Л.С. Выготский, не могла даже поставить проблему личности. В этом смысле тоже мало, что изменилось. Включение раздела «личность» в общую психологию, в качестве одного из

разделов, не сказалось, как на самой общей психологии, так и на целостной психологической науке.

Выделение экспериментально-генетического метода в качестве метода новой, как ее потом назвал один из ближайших учеников Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконин, «неклассической» психологии означает, по-нашему мнению, что общая психология, с точки зрения Л.С. Выготского, должна быть, прежде всего, **психологией развития**.

Не углубляясь в данное сообщение в анализ современной психологии развития, важно только отметить два фактора. Первый фактор касается того, что психология развития в том или ином виде представлена практически в любом направлении психологической науки, в любой ее отрасли. Второй фактор связан с тем, что оставленная Л.С. Выготским во многом методология психологии развития, представленная в виде периодизации психического развития, содержит в себе самые разные стороны и аспекты психологии.

Итак, первая причина того, что на экспериментально-генетический метод обращается мало внимания, связана с особой структурой современной психологической науки, которую, как нам кажется, вполне справедливо критиковал Л.С. Выготский в своей работе «Исторический смысл психологического кризиса».

Вторая причина того, что даже последователи Л.С. Выготского почти не используют экспериментально-генетический метод, связана, по нашему мнению, с особым построением психологических исследований. В последние годы большинство психологических исследований строятся на экспериментах – «срезового» типа, которые фиксируют наличное положение дел – сколько процентов детей психологически готово к школьному обучению, какая часть студентов имеет необходимые представления о своей профессии, чем отличается сознание больных шизофренией и т.п. В таких исследованиях нет не только места экспериментально-генетическому методу, но и вообще не уделяется внимания развитию.

Третья причина отсутствия должного внимания к экспериментально-генетическому методу связана с решением проблемы взаимосвязи обучения и развития. С одной стороны, практически во всех исследованиях, где, так или иначе, затрагивается данная проблема, авторы ссылаются на формулу, предложенную Л.С. Выготским, в которой он подчеркивает, что обучение ведет за собой развитие.

Однако буквальное понимание слов Л.С. Выготского и использование этой его мысли на практике приводят к целому ряду проблем. Так, например, игнорирование взаимосвязи обучения и развития, когда развитие выступает, как основа обучения приводят к тому, что обучающиеся

оказываются психологически не готовыми к восприятию и усвоению того или иного учебного материала. Или результаты обучения выступают в качестве критериев развития и т.п.

Рассмотрение интересующей нас проблемы, связанной с использованием экспериментально-генетического метода сквозь призму проблемы взаимосвязи обучения и развития, и ее современной теоретической и практической интерпретации позволяет заключить, что метод, который по мысли Л.С. Выготского, моделирует процессы развития, сводится к процессу обучения. При этом, с одной стороны, обучающихся (формирующихся) пытаются «научить в лоб», а результаты этого процесса интерпретируются в качестве результатов развития.

Примером такого могут служить многочисленные исследования, выполненные под руководством П.Я. Гальперина, где у детей, например, снимали феномены Ж. Пиаже. Когда же после проведенного обучения ребенок научался говорить, что количество воды в разных сосудах надо померить или для того, чтобы определить, какая веревочка длиннее, надо использовать мерку, делался вывод о сформированности у них понятийного мышления.

В этой связи очень любопытен вывод Х.М. Тепленькой, которая говорила о том, что обучение детей использованию мерки и как следствие этого снятие феноменов Ж. Пиаже не ведет к формированию (развитию) у них мышления.

Наконец, последней четвертой причиной низкого уровня внимания к экспериментально генетическому методу является широко используемый в социальной практике метод проектирования или метод проектов.

С одной стороны, метод проектов очень внешне похож на экспериментально-генетический метод, однако, с другой стороны, в них есть существенные различия, главное из которых состоит в том, что экспериментально-генетический метод или, как его сейчас принято называть, проектирующий метод был предложен Л.С. Выготским в качестве метода исследования. В то же время реализация проектов предполагает конечный результат в виде организации праздника (события), получения определенного продукта, разработка программы и т.п. При этом в проектах, как правило, «не моделируются процессы развития в экспериментальных условиях» (Л.С. Выготский).

Итак, есть ряд достаточно объективных причин, которые привели к невниманию к методу, предложенному Л.С. Выготским и его малому использованию в современных психологических исследованиях.

Вместе с тем, опираясь на мнение Л.С. Выготского о значимости используемого метода и его непосредственной связи с методологией, представляется значимым выявить его особенности и определить его специфику для культурно-исторической психологии.

Представляется целесообразным рассматривать особенности проектирующего метода в русле целостной концепции Л.С. Выготского. В этой связи одной из важных идей Л.С. Выготского является идея о том, что развитие происходит в особой развивающей среде. При этом тот, кто организует эту среду, является ее неперменным участником. Отсюда можно сделать вывод о том, что развитие ребенка или взрослого с необходимостью предполагает развитие того, кто организует развивающую среду. Иными словами, если хочешь развить ребенка (детей), необходимо развиваться самому. Или, чтобы обучение вело за собой развитие необходимо, чтобы развивался тот, кто учит. Кстати, это второе важное отличие проектирующего метода от метода проектов, который специально не решает проблемы развития организатора проекта.

Румянцев О.К.

ОНТОГЕНЕЗ СУБЪЕКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА: ОБЯЗАТЕЛЬНОСТЬ ОКОВ ОТЧУЖДЕНИЯ¹

Первая глава работы Ж.Ж. Руссо «Об Общественном договоре» начинается с его известного тезиса: человек рождается свободным, а между тем повсюду он в оковах. Платон в начале седьмой книги диалога «Государство» предлагает другой образ: человек если и был свободным, то лишь задолго до рождения, а рождается он не только прикованным, но еще и в пещере, да так, чтобы не мог головой вертеть. Хайдеггер в работе «Учение Платона об истине» пишет, что свободным человека делает пайдейя; смысл и цель образования – свобода человека. При этом он обращает внимание на то, что в состав пайдейи необходимо закладывается не только выход к свету, но и этап обратного возвращения в пещеру, что обусловлено неотменяемой связью пайдейи с без-образованностью [1, с.29]. Предлагается усилить сюжет, на который обратил внимание Хайдеггер: необходимо не только вернуться в пещеру, но и снова приковать себя цепями, причем не столько ради освобождения ближних или постоянного преодоления несвободы в себе, сколько потому, что *без этого «этапа» моя собственная свобода еще и не состоялась.*

Вопрос о значении этого вторичного заключения человеком себя в оковы требует определиться с взаимодействием двух контрагентов - «человека» и «культуры», причем в основном с их отношением, представленным концептом «*воплощение*», поскольку вокруг него возникло обсуждение интересующей нас темы в диалоге между А.Ю.Шемановым [2] и Л.С.Черняком [3]. Когда

¹ При поддержке РГНФ, грант № 15–03–00581 (а), грант № 15-33-14106 (а(ц))

речь идет о воплощении культуры в человеке, то подразумевается (справедливо считает Черняк) *образование* человека. Конечно, образование представляет собой перманентный аспект существования человека, но это, во-первых, всего лишь аспект. При этом сама культура, подчеркивает Черняк, и есть *воплощение субъективности, или свободы как цели человека*. Потому, во-вторых, и та культура, которая воплощается в человеке на этапе его образования, *сама уже есть воплощение свободы человека*.

Итак, культура есть процесс и результат *воплощения, вписывания, проекции, объективации, отчуждения* субъективности человека. И каждый раз удобен, то один из них, то – другой. Речь идет о таком вписывании субъективности человека в предметность жизненного мира, которое призвано положить это окружение как со-предельное, со-бытийное со мной. Однако, как обнаружил Гуссерль, *прежде* этого, само Его (мысль как основной модус бытия человека) должно (должна) *себя положить как сопредельное* своему окружению. А для этого требуется построить внутри интерьера мысли опосредствование между *схемой окружения* и *самой мыслью* (коррелятивны, соответственно, с нозмой и ноззисом).

Однако не получается выстроить опосредствование между *всего лишь* схемой окружения и автономной, самоопределяющейся мыслью, поскольку она полагает отношение с ней, – как непосредственное порождение схемы. Другое дело, само окружение, – с ним приходится считаться. Для разрешения затруднения, считает Черняк [4, с.148,152], Его должно бы осуществить *проекцию* схемы окружения в *само же это окружение*. Такая проекция и будет вписыванием *себя как границы* (созерцания или горизонта) в свое окружение в качестве *«места»*. Вот теперь предметность этого места, включенная в интерьер мысли как смысл, сможет опосредствовать мысль и схему. А тем самым, – положить себя (Его) как сопредельное окружению, а значит, и окружение – как сопредельное себе. Но так скоро только сказка сказывается. Данная проекция есть объективация субъективности человека, полагание себя (субъекта) как объекта в мир объектов («возвращение в пещеру»). Потому речь идет об объективации *вплоть до отчуждения*.

Хайдеггер толкует выход из пещеры к свету как освобождение, открывающее человека тому, что *само являет* себя как несокрытое, как истина. Субъективность и есть открытость навстречу *субъективности иного*, которое является, обращается к человеку, входит в его мысль. Это, в терминах Черняка, *первая субъективность*, с которой сталкивается мысль, субъективность «видимого» мыслью иного, входящего в неё. Затем Хайдеггер обсуждает как бы *вторую субъективность*, которую иллюстрирует Видением Видения. Это знаменитый образом Платона и Плотина, - солнцеподобие

глаза, который излучает видение, делающее видимое видимым [1, с.32-33]. Видение видения (у Декарта оно станет «Я-мыслью») это, в терминах Черняка, вторую субъективность, – субъективность мысли-адресата, к которой обращается субъективность иного. По его выражению, именно *неразрывное и неслиянное единство* двух ипостасей (субъектности иного в мысли и субъектности самой мысли как адресата иного) и есть *базисное* условие субъективности, или свободы человека.

(Черняк использует оборот *«неразрывное и неслиянное единство»* только в письмах, но никогда не употребляет его в своих работах. Такая осторожность Лиона Семеновича вполне обоснована. Ведь совсем не ясно, что больше – выигрыш от метонимии с требуемым Халкидонским символом веры неслиянным и нераздельным единством божественной и человеческой природ в Христе, или – опасность, что этот чрезвычайно нагруженный символ помешает адекватному пониманию единства субъективности человека. Поскольку, моему пониманию это помогло, понять границу как единство, то я рискнул использовать этот оборот.)

Хайдеггер обосновывает необходимость повторного возвращения человека в пещеру - *неустранимостью* связи пайдеи с безобразованностью. Но в конструкции Черняка, это аргументация получается еще серьезней: без этого возвращения (в пещеру) сама свобода человека не состоится в качестве свобода *в мире явлений природы*. Дело в том, что за *выстраивание границы* как единства двух субъектностей *ответственна*, конечно, сама мысль. Однако без участия второго контрагента – *иного как бытия не-мысли* (входящего в интерьер мысли как радикальная не-мысль) - эта граница, а значит и субъективность человека не может быть сформирована. Отсюда необходимость отчуждения свободы человека – *вписывания субъективности* человека в окружающий его жизненный мир (возвращения в пещеру). И такая проекции мысли-границы (Его-границы) в окружение есть неизбежный момент *конституирования* самой мысли-границы, а значит – и *единства* субъективности человека.

Теперь надо обратиться к вопросу о «начале», о «первичном» (в притче о пещере), *как бы невольном* заточении человека в оковы. Схема окружения, до того как попасть в сознание человека, располагалась не в геноме его предков, а в нормативистике ментального пространства. Здесь возникает другой вопрос: является ли самое первичное, младенческое воспитание человека его приковыванием *цепями к пещере социума* или это, наоборот, важный момент *становления* свободы человека? Люди полагают себя в истории, считает Туровский [5], полагая себя в смыслах текстов, представляющих результаты освоения ими природы. В данной деятельности

освоения человека может опереться только на картину мира (категориальность мировосприятия), если придать ей значение способа программирования своих повседневных действий. У организмов программирование дано как предзаложенная генетическая программа, а у человека – как пред-рассудки. Тогда, человек, что бы осваивать мир как смыслы (выступить субъектом своей культуры), должен считаться с надындивидуальными нормами, заложенными в предании (ментальном пространстве). Становиться человеком – приобщаться к директивной *нормативистике надындивидуального ментального пространства*, представленного нормами традиции, института образования, и других социальных институтов, нормами, обеспечивающими человеческое поведение. Нормы *директивны*, поскольку прямо требуют от адресата действия или воздержания от него, и не предполагают критического отношения к ним. Таким образом, по Туровскому, надындивидуальная ментальность, хотя конечно, детерминирует человека, но все же главное здесь – *детерминация к субъективности* человека.

Описывая воспитание как такую начальную основу образования, Ф.Т. Михайлов обращается к вопросу о *повторении* в культурном онтогенезе человека культурного филогенеза человечества. Он по памяти пересказывает некоторые положения неопубликованного труда В.С. Библера, с которыми он полностью солидарен (из его блестящей работы взяты только нужные эпизоды). «В чём же, по Гегелю, двойной историзм взросления человека? Прежде всего в том, что каждый ребёнок входит в образ жизни взрослых, осваивая в нём в соответствии со своими возрастными возможностями реликтовые формы древних культур — узловые пункты исторического процесса саморазвития Духа (.... психологи нашего времени то же явление назовут процессом рекапитуляции). ... История саморазвития надындивидуального (интерсубъективного) Духа повторяется в процессе духовного взросления индивидуального самосознания» [6, с. 536-538]. В нашем разборе такой конструкции – онтогенез повторяет филогенез – соответствует, как и у Михайлова, образование как воплощение культуры в человеке. Но поскольку, мы понимаем культуру как воплощения субъективности человека, то это отвечает ситуации, когда наоборот, изменения в онтогенезе предшествуют переменам в филогенезе – онтогенез предваряет филогенез. Получается формула: *«онтогенез постольку повторяет филогенез, постольку его предваряет»*.

По-моему, Михайлов видит вершиной отчуждения догматизацию и формализацию человека в том этапе образования его процесса онтогенеза, который соответствует периоду *Просвещения*. Такое понимание *совпадает* и с трактовкой Гегеля. Для него квинтэссенцией отчуждения является

просвещенческая гносеологическая оппозиция объекта и субъекта как «недопустимое» отчуждение от субъекта его *собственного истока*, т.е. его самого, но пока еще не освобожденного из объятий объекта. Таков же и *пафос* Марксова отчуждения, который заключается в его понимание как исторически *особенного* этапа, преодолеваемого в истории. У Туровского объективация и отчуждение поняты как неприятный, но *обязательный* момент осуществления механизма и *преемственности* европейской культуры, и *самосовершенствования* человека, более того, для него отчуждение являются абсолютно необходимым аспектом всякого человеческого творчества [7, с. 31-32]. Черняк разделяет эту установку. Только у Туровского речь идет о том, что бы догматизировать, вплоть до отчуждения, *опыт освоения мира*, поскольку иначе человеку не на что будет опереться в своей истории. А у Черняка речь идет о необходимости объективации, проекции в свое окружение мысли-границы, поскольку без этого не удастся выстроить в интерьере мысли границу мысли и иного, а значит – обеспечить *единство субъективности человека*.

Получается, что и неосознанное, и сознательное заключение человека в оковы – *одно и то же заковывание*, и лежит оно в *самом истоке* становления субъективности, причем в истоке не только культурного, но и биологического *органогенеза*, поскольку и последний начинается с проекции, заложенной в геноме схемы окружения в само это окружение (умwelt). Вписывание человеком своей субъективности в среду обитания (приковывание младенца к ней цепями, потом выход к свету, и затем добровольное повторение всего заново) – и есть построение им своего места в мире, т.е. культуры как мира свободы.

Согласно полученной в нами формуле: онтогенез потому повторяет филогенез, что его предваряет. Поскольку же сама культура является воплощением свободы как цели человека, то смысл и цель образование – культивирование субъективности человека. Потому, и нет другого способа понять культурный смысл изменений в онтогенезе, кроме как приложить выработанные в культуре способы ее самопонимания (философию как рефлексию на культуру) к объяснению смысла трансформаций в онтогенезе. Причем такое «понимание» относится одновременно и к осмыслению онтогенеза научным исследователем, и к *самопониманию* участником его смысла. Здесь конечно вариант герменевтического круга. Напомню его состав.

Поскольку именно смысл выражается в тексте, порождая и выстраивая его, то смысл должен предшествовать тексту. Интерпретатор призван обнаружить тот собственный смысл текста, но ведь текст и есть единственный документ, в котором эксплицирован смысл. Значит, он должен загодя

знать тот смысл, который он может обнаружить только после осуществления адекватной трактовки текста. Ведь его правильное истолкование возможно лишь при условии знания того собственного смысла, который был эксплицирован в тексте. Для Гадамера этот круг, – способ объективации в составе гуманитарного знания.

Герменевтический круг выводит к досубъектным структурам пред-понимания, где еще не эксплицированы смыслы (Гадамер называл их пред-рассудками), к предпосылкам истории, к надындивидуальному ментальному пространству, реальность которого представлена в языке. Если мы рассматриваем ситуацию, когда онтогенез предваряет филогенез, то относительно такого «*события предварения*», первый может выступать контекстом (порождением смыслов, становящимся текстом), а второй текстом. Однако в случае образования, инверсия здесь уже не возможна. Просто потому, что субъективность свойственна только человеку, Этот генератор не может работать без инаковости иного в себе, но другого генератора в истории нет. Потому только субъективность человека может плошась в истории культуры (а никак не наоборот). Причем, онтогенез как порождение смыслов, эксплицируемых в текстах культурной истории, частный случай контекста, который в общем случае представлен любым до-рефлексивным знанием. Последнее вовсе не предполагает именно знание, существовавшее до рождения философии, но сейчас «объем» пред-рассудочно-го знания несравненно больше, чем в те времена. При этом, конечно, и сам онтогенез можно понять как текст, имеющий свой собственный контекст. Потому, хотя несомненно, что история культуры есть ключ к пониманию онтогенеза, но сама процедура *применения* представленного в философии самопонимания истории культуры к объяснению преемственности смыслов этапов онтогенеза нуждается в специальном исследовании.

Литература

1. Хайдеггер М. Учение Платона об истине // Васильева Т.В. *Семь встреч с М. Хайдеггером*. – М., Издатель Савин С.А., 2004, 336 с.
2. Шеманов А.Ю. Антропология инклюзии: автономия или аутентичность? // *Обсерватория культуры*. – 2014. – № 4. – С. 9-16.; Шеманов А.Ю. *Воплощенность личности и ресурсы инклюзии: от психологической к социокультурной перспективе*. // *Обсерватория культуры*. – 2014. – № 5. – С.15-22.
3. Черняк Л.С. *Медитации постороннего на тему «воплощенность личности и инклюзия»* // *Обсерватория культуры* №3 2015. С. 4 - 12
4. Черняк Л.С. *Вечность и время* /под ред. А.А. Григорьева, О.А. Орлова. – М.; СПб.: Нестор – История, 2012. – 521с.

*Раздел I. Методологические и теоретические проблемы
соотношения обучения и развития*

5. См.: *Философское обоснование истории культурологии (методологический семинар 1992 – 19993) Часть I: Понятия необходимые для обсуждения предмета истории культурологических учений.* – М. Российский институт культурологии РАН, 1993. – 148 с (особенно: семинар 2 С. 10 – 15; семинар 13 С. 132 – 137); См.: Туровский М.Б. *Философское обоснование истории культурологии (материалы семинаров) // Постижение культуры. Ежегодник. Вып. 7. М.. Российский институт культурологии.* – 1997, 368 с. С.55 – 66.

6. Михайлов Ф.Т. «Образование философа» // Михайлов Ф.Т. *Избранное* - М.: Индрик, 2001. – 576 с.

7. Туровский М.Б. *Феноменологическая концепция культуры // Туровский М.Б. Философские основания культурологи.* – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1997. – 440 с.

РАЗДЕЛ II

ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛЕКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

*Айрапетян З.В.
ИП РГГУ, Москва*

*Зададаев С.А.
Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва*

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ЦИКЛИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

В отечественной психологии диалектическое мышление рассматривается как мышление не только взрослых, но и детей. Оно развивается раньше формально-логических структур, что доказано как в ряде исследований детского мышления, так и в результате математического анализа, опубликованного в монографии Зададаева С.А. «Методы структурной диалектики». «Генезис диалектического мышления является самостоятельным направлением интеллектуального развития детей дошкольного возраста. Диалектическое мышление дошкольников направлено на преобразование противоречивых проблемных ситуаций: репродуктивных, актуальных и предвосхищающих, т.е. таких, в которых ребенок устанавливает наличие взаимоисключающих свойств и отношений. Диалектическое мышление как деятельность, осуществляется с помощью мыслительных действий: диалектическое превращения, которое было выявлено уже в раннем детском возрасте, диалектическое объединение и диалектическое опосредствование обнаруженное чуть позднее, к среднему дошкольному возрасту, так же диалектическая сериация и диалектическое обращение проявляющиеся в старшем дошкольном возрасте. Эти мыслительные действия не разрознены, а взаимосвязаны и представляют собой сложное структурное целое, что позволяет ребенку легко оперировать противоположностями.

Одним из средств диалектического мышления являются циклические представления, в которых отражается процесс перехода объекта из одного состояния в другое. Проблема заключается в выборе средства, которое позволит выделить репрезентацию представления о цикличности процесса в сознании ребенка. В качестве средства была выбрана задача с раскладыванием карточек.

Методика исследования циклических представлений у дошкольников основана на диалектической структуре Д2, в которой есть противоположности А – В (неА) и АВ и ВА являются противоположными состояниями.

Методика построена по принципу задач с переструктурированием данных, требующей восстановить комбинацию элементов, в данном случае последовательность так как строгость комбинации заданна, но может быть не очевидна, если не увидеть всю структуру в целом. Ситуации, предлагаемые детям в заданиях, доступны в обыденной жизни.

Инструкция звучит следующим образом: «Разложи карточки так, чтобы получилась история».

Например, мальчик – надевает очки – клоун в очках и гриме с носом – клоун снимает очки, но еще в гриме с носом – клоун без грима и очков (мальчик).

Так как движение в цикле, есть возвращение в исходную точку первая и последняя карточки выглядят одинаково, но фактически являются началом и окончанием процесса, что принципиально важно.

В методике проявляется чувствительность к противоречию, так как карточки, на которых клоун в очках и клоун в гриме с носом (или же в обратном порядке – сначала загримировался, потом смывает грим, но в очках) не могут быть расположены последовательно, так как в этом случае ребенком не учитывается основание противоречия: не клоун – клоун. Промежуточные карточки изображены так, что при последовательном расположении в сумме не передают противоположное состояние, т.е. сумма АВ и ВА не = В, точка В – точка изменения, объекта А через АВ, а ВА является переход от В в точку А.

Таким образом, ребенок производит ряд мыслительных диалектических действий: действие диалектической сериации, когда производится упорядочивание этапов изменения какого-либо объекта или явления в направлении от начального состояния к конечному; действие диалектического обращения, которое представляет собой сериацию, но выполненную в обратном порядке; действие диалектического замыкания, когда в процессе изменений объект вначале превращается в противоположность, а затем опять возвращается в первоначальное состояние.

По полученным результатам, дети 6 лет выполнили задания следующим образом: 40 % детей, участвовавших в исследовании успешно выполняли от 50-90% заданий, 20% детей не смогли выполнить задание и же выстраивали только полцикла, структуру Д1 А-АВ-В или В-ВА-А, производя мыслительное действие превращения, остальные дети выполнили задания в равном соотношении, т.е. выстраивали как полуциклы, так и циклы.

24% из общего количества ответов детей обнаружилась следующая особенность – ребенок обнаруживает основную линию развития, от состояния А к противоположному состоянию В, однако переходные состояния представлены линейно, как последовательные, как алгоритм действий, изменений в ситуации. 12,5% ответов от общего числа раскладывания карточек были хаотичными.

Таким образом, предлагаемый нами тип заданий может быть использован в дальнейших исследованиях.

*Белолуцкая А.К.
МГПУ, Москва*

К ВОПРОСУ О РОЛИ СУБЪЕКТА В ТВОРЧЕСКОМ ПРЕОБРАЗОВАНИИ: КАТЕГОРИЯ СМЫСЛА

Диалектические мыслительные структуры, по которым разворачивается творческое преобразование, объективны и носят универсальный характер. Они не зависят ни от особенностей личности творца, ни от специфики продукта интеллектуального творчества. Факт появления диалектических структур не связан с произвольностью человека: если удалось разрешить внутренне противоречивую ситуацию, то следовательно имеет место переструктурирование и снятие противоречия в гегелевском значении термина, а значит в любом случае, может быть обнаружена и описана диалектическая структура.

Однако, вместе с тем, сложно отрицать и то, что творчество это предельно субъективный произвольный акт. Личность является миру наиболее полно и емко, раскрывает свои возможности, преобразовывает реальность.

Наряду с мыслительными структурами, ключевой категорией в контексте изучения интеллектуального творчества является смысл. Именно смысл, а не просто «содержание», так как в понятии «смысл», помимо собственно содержательной составляющей скрыт еще и побудительный мотив, который имеет принципиальное значение при преодолении того сопротивления и напряжения, которые всегда сопровождают осуществление творческого акта. Также категория смысла ценна для нас тем, что с одной стороны, является «нишей» позиционирования субъектности, но при этом, воплощаясь в творческом продукте, неизбежно становится частью культуры.

Обсуждая проблему творчества необходимо различать две крайности: с одной стороны, проявление натуральной спонтанности, которое, хотя, конечно, может быть приятно и комфортно, но при этом не приводит к

продуцированию нового содержания. Можно назвать это самореализацией ради самореализации. В работе «Человек в поисках смысла» Виктор Франкл так фиксирует эту проблему: «... лишь существование, трансцендирующее само себя, лишь человеческое бытие, выходящее за пределы самого себя в «мир, в котором оно существует», может реализовать себя, тогда как, делая само себя и соответственно самореализацию своим намерением, оно лишь теряет себя».

Другой крайностью, которую также, с нашей точки зрения, нельзя определять как творчество, является подражание культурным образцам. Копирование, пусть даже технически совершенное, не является созданием нового содержания.

Натуральное и культурное противоположны друг другу, именно поэтому многие авторы фиксируют напряжение, усилие, которое требуется от человека в процессе воплощения личностных смыслов через переработку культурного материала. Например, С.Л.Рубинштейн отмечает, что: «Исходно отношение не мысли к ее объекту, а действия человека и объекта. Изначален этот контакт двух реальностей. Конкретнее, исходным всегда является взаимодействие человека с действительностью как «сопротивляющейся» действиям человека».

Еще более развернутое рассуждение на схожую тему находим у Виктора Франкла: «Напряжение не является чем-то, чего нужно безусловно избегать, а внутренняя гармония, душевный покой не является чем-то, что нужно безоговорочно признавать. Здоровая доза напряжения, например, такого, которое порождается смыслом, который необходимо осуществить, является неотъемлемым атрибутом человечности и необходима для душевного благополучения. Прежде всего человеку нужно то напряжение, которое задается его направленностью». И далее: «Мир не является ни простым средством достижения цели удовлетворения потребностей и влечений, ни просто проявлением собственного бытия субъекта в форме его «проекта мира». Все человеческое бытие неизбежно и необходимо протекает в двойном поле: в поле напряжения между сущим и должным и в поле разрыва между объективным и субъективным».

Подчеркнем, что мы признаем ценность натуральной спонтанности для психической жизни человека, как ребенка, так и взрослого. Однако претендуя на то, чтобы совершить творческий акт, человек неизбежно «обрекает» себя действовать в поле культуры: одной спонтанности, как исключительно внутреннего посыла, здесь мало. Однако и без внутреннего содержания также не обойтись. Смысл, с нашей точки зрения, может возникнуть после того, как внутреннее побуждение человека окажется «положенным в культуру»,

но при этом не растворится в ней, не окажется задавленным «культурными консервами», а «прорастет» уже на следующем этапе своего развития.

Таким образом, при исследовании проблемы интеллектуального творчества необходимо удерживать два аспекта: структурный и содержательный. В первом случае, ключевой категорией становится понятие «диалектического преобразования», во втором – понятие «смысла». Критерием и результатом творческого преобразования становятся одновременно и порождение новой структуры, и нового смысла.

*Веракса Н.Е.
ИП РГГУ, Москва*

СТРУКТУРЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Организация образовательной работы с детьми дошкольного возраста предполагает понимание культуры дошкольного образовательного учреждения, в которой происходит развитие ребенка. Л.С.Выготский подчеркивал, что ребенок есть существо социальное. Это означает, что он действует в условиях, которые создаются его социальным окружением. Поведение ребенка определяется субъективными и объективными факторами. Субъективные факторы характеризуются индивидуальными особенностями детей (потребностями, навыками, эмоциями и т.д.). Объективные факторы включают различные предметы, окружающие ребенка, и социальные ожидания, требования и правила. Объективные факторы образуют различные культурные ситуации. Важной особенностью культурной ситуации является то, что она связана не с субъектом, а с атрибутами окружающей обстановки. Под культурной ситуацией мы понимаем материальные объекты, условия и обстоятельства, относительно которых социум предписывает субъекту определенные действия. Система культурных ситуаций может быть отделена от субъекта и выступает как система знаний или культура. Подчеркнем, что культурная ситуация объективна. Однако такие компоненты ситуации как правила, обращены к любому субъекту, оказавшемуся в ней, вынуждая его действовать определенным способом. Введенное нами понятие культурной ситуации охватывает весьма широкий класс ситуаций. Они характеризуют взаимодействие людей друг с другом, взаимодействие человека с самим собой и взаимодействие человека с вещами. Нам представляется важным учитывать эти ситуации при изучении развития детей дошкольного возраста.

В соответствии с проделанным анализом всякая культурная ситуация включает в себя следующие структурные компоненты: материальные свойства (или признаки) ситуации и правила (или предписанные способы действия), т.е. идеальные свойства (в терминологии Э.В. Ильенкова). Материальные и идеальные свойства культурной ситуации представляют собой фактически ее внешние (видимые) и внутренние (скрытые) свойства. Эти свойства объективны.

Отнесение правил к атрибутам ситуации (т.е. к ее объективным сторонам, как например, к какой-либо вещи, входящей в ситуацию) раскрывает ее одну чрезвычайно важную особенность. Если посмотреть на культурную ситуацию, идя не от правила, а наоборот от вещи, то для того чтобы быть культурным человеком, нужно уметь видеть не только вещь саму по себе, но и знать те правила, которые предписаны для обращения с ней, т.е. связаны с этой вещью в данной культуре. Таким образом, в культуре как системе объективных ситуаций всякая вещь теряет свою непосредственность: она становится не только вещью (и не столько вещью), но и предметом человеческой культуры. Встречаясь с любой вещью, ребенок, так или иначе (адекватно или неадекватно) интерпретирует ее культурные свойства и в зависимости от этой интерпретации обращается с ней.

Главная структурная особенность любой культурной ситуации состоит в том, что всякий раз оказываясь в других зрительно-воспринимаемых натуральных обстоятельствах, ребенок обязан интерпретировать их с точки зрения тех правил, которые привязаны к этим обстоятельствам в культуре. Другими словами, любая объективная ситуация предполагает репрезентацию.

Анализ соотношения внешности ситуации и правила позволяет выделить три вида ситуаций: нормативные, неопределенные и изменяющиеся, каждый из которых требует своих форм репрезентации в детском сознании. Нормативная ситуация представляет собой стандартную ситуацию, которая хорошо известна ребенку. Такая ситуация имеет две составляющие: некоторый внешний признак, согласно которому одна ситуация отличается от другой (внешность), и правила действия, которые сложились и повторяются всякий раз, когда ребенок встречается с этим признаком. Особенность ситуации заключается в том, что как только ребенок встречается с внешним признаком, начинает действовать правило, определяющее поведение субъекта. Число подобных ситуаций велико. К ним относятся ситуации, связанные с режимными моментами, ситуации оперирования привычными предметами, а также перемещения в знакомом пространстве. Отличительной особенностью этих ситуаций является их устойчивость, стабильность, неизменность.

Ситуации неопределенности характеризуются тем, что в них внешность явлена, а правило поведения не определено. К таким ситуациям относятся новые для ребенка ситуации. В них ребенок сталкивается с незнакомыми свойствами.

Изменяющиеся ситуации представляют собой знакомые ребенку по своим внешним проявлениям процессы, в которые включен человек. Они характеризуются изменениями внешних свойств. Подобные ситуации связаны с природными явлениями, такими как смена времен года, суточные циклы или погодные изменения. Также они характеризуют состояние какого-либо объекта (растущее дерево, строящийся дом и т.п.). Если для нормативных ситуаций правило, а соответственно, и цель действия человека прямо связывается с внешним признаком, то для развивающихся ситуаций цель определяется с учетом произошедших изменений. Исследования показывают, что у детей дошкольного возраста существует несколько форм репрезентации этих ситуаций. Знаковая репрезентация характерна для нормативных ситуаций. Она представляет собой устойчивое самотождественное равенство в рамках формальных структур разнообразного содержания (Ж. Пиаже, 1969). Символическая репрезентация возникает в ситуации неопределенности и характеризуется двойственной предметностью (Веракса, 2014). Диалектическая репрезентация используется для отражения циклических процессов.

*Денисенкова Н.С.
Сенницкая Е.О.
Москва*

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКИХ САДАХ С РАЗЛИЧНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СРЕДАМИ

Изменения социальной ситуации в целом, смещение воспитательных и образовательных приоритетов, уменьшение времени, отведенного ребенку на игру и свободную деятельность, появление новых способов взаимодействия, в том числе компьютерных игр, большая занятость детей и многие другие факторы не могут не сказываться на общении современных дошкольников со сверстниками, их способности выбирать себе партнеров, организовывать совместную игру и другие виды деятельности, решать конфликты, понимать других людей и т.д. (Н.А. Короткова, В.С. Собкин, Е.О. Смирнова, Л.И. Эльконинова и др.). В связи с этим актуальным становится вопрос о

том, какую роль в этом процессе играет образовательная среда дошкольного учреждения, в котором дети проводят большую часть времени.

Представленное исследование направленно на выявление связи различных показателей межличностного общения со сверстниками детей младшего и среднего дошкольного возраста с типом образовательной среды. Мы предположили, что общение дошкольников со сверстниками связано со структурированностью образовательной среды дошкольного учреждения, которое они посещают.

В качестве методов исследования межличностного общения дошкольников использовались: включенное наблюдение в группе детского сада, «Мозаика» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова), «Два дома» (модификация Р.И. Говоровой), «Игровая комната» (модификация Т.В. Лаврентьевой) [там же]. Полученные данные были проанализированы с помощью *U*-критерий Манна-Уитни и *t*-критерия Стьюдента.

А.Г. Ковалев и В.И. Слободчиков считали степень структурированности образовательной среды одним из важнейших для ее анализа и определяли ее через три компонента: образовательную программу, физическое окружение и человеческий фактор. При этом образовательные программы, которые реализуются в ДОО, рассматривались нами как наиболее значимые параметры, так как они во многом определяют построение образовательно-воспитательного процесса, его приоритеты, стиль взаимодействия взрослого с ребенком, развивающую среду и др. Используя данные параметры, были выделены два дошкольных учреждения г. Москвы, которые значительно различались по степени структурированности образовательной среды: «Академия Интересов», отнесенная к минимально структурированным средам, и ГОУ №2523, где среда была оптимально структурирована.

В исследовании участвовали 38 испытуемых (18 мальчиков, 20 девочек) младшего и среднего дошкольного возраста от 3,06 до 4,11 лет. Из них 20 детей (9 мальчиков, 11 девочек) посещали ДОО ЦРР №2523, реализующий программу «От рождения до школы» и элементы программы «Развитие», а 18 детей (9 мальчиков, 9 девочек) посещали группу кратковременного пребывания в НОУ «Академия интересов» г. Красногорск. По основным показателям, таким как социальный статус, материальное положение, национальность, состав семьи, половая принадлежность, группы были уравнены.

Проведя математическую обработку данных (*t*-критерия Стьюдента) и сравнив различия отдельно по коммуникативной составляющей ($t_{Эмп} = 1$; критические значения *t* от 1,97 до 2,61), интерактивной ($t_{Эмп} = 0,3$; критические значения *t* от 1,99 до 2,64) и перцептивной составляющим ($t_{Эмп} = 0,9$; критические значения *t* от 1,99 до 2,63), а также по всем трем

составляющим общения вместе ($t_{\text{эмп}} = 1,2$; критические значения t от 1,96 до 2,58), мы не обнаружили значимых различий. Однако были отмечены различия на уровне тенденции в развитии коммуникативной и перцептивной составляющих общения в целом в пользу детей, посещавших менее структурированную образовательную среду.

Проведя более детальный анализ, было обнаружено, что существуют значимые различия по отдельным показателям общения детей, посещавших дошкольные учреждения с различным структурированием образовательных сред.

Коммуникативная составляющая общения по таким показателям как игровые навыки и инициативность значимо лучше была развита у детей, посещавших «Академию интересов», где среда мало структурирована (при $p \leq 0,01$).

Перцептивная составляющая общения была более благополучной по такому показателю как частота взаимных выборов. Дети, посещавшие «Академию интересов» чаще выбирали детей из своей группы для общения, чем дети из ГОУ № 2523 и редко отрицательно к ним относились (при $p \leq 0,01$).

Значимых различий в интерактивной составляющей общения (конфликтности и просоциальном поведении) выявлено не было. Однако были выявлены различия на уровне тенденций. Дети, посещавшие детский сад с оптимально структурированной образовательной средой, оказались более благополучными в общении в целом, более склонны к эмпатии и менее конфликтны.

Анализируя полученные результаты, мы предположили, что дети, включенные в минимально структурированную образовательную среду, гораздо более свободны и имеют больше времени для взаимодействия со сверстниками. В наблюдении было отмечено, что они чаще играют в сюжетно-ролевые игры, или игры с правилами, иногда обращаются к воспитателям за помощью в организации таких игр. В то же время дети, включенные в оптимально структурированную образовательную среду, в основном играют в игрушки или же с настольными и развивающими играми, часто обращаются к воспитателю за помощью и с целью разрешения конфликтных ситуаций в группе. Возможно, именно слабая структурированность образовательной среды, меньший контроль со стороны взрослого, наличие свободного времени позволили детям из «Академии интересов» больше играть. Дети в сюжетно-ролевых играх имели возможность чаще и интенсивнее взаимодействовать друг с другом, а, следовательно, быть более инициативными, сформировать представления о своих симпатиях/антипатиях в общении.

В то же время склонность к просоциальному поведению, эмпатийность, успешность в общении, более свойственные детям, посещающим ДОО с оптимально организованной средой, скорее всего, являются следствием более внимательного отношения педагогов к социальному развитию, соблюдению норм поведения в группе, освоению навыков социального взаимодействия.

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что структурированность образовательной среды (степень свободы, предоставляемой детям, контроль со стороны взрослых и т.д.) имеет значение для развития коммуникативной и перцептивной сторон общения детей со сверстниками. Наличие вариативности образовательной среды в дошкольном обучении позволяет подобрать для каждого ребенка подходящее для него дошкольное учреждение. Унификация дошкольного образования, чрезмерная его структурированность может привести к уменьшению ресурсов для развития уникальности личности и общения дошкольников.

Зададаев С.А.

Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва

Zadadaev S.A.

Moscow, Financial University under the Government of the Russian Federation

ВТОРИЧНОЕ ОПОСРЕДСТВОВАНИЕ КАК ДИАЛЕКТИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ РОЖДЕНИЯ «НОВОГО»

SECONDARY MEDIATION AS A DIALECTICAL MECHANISM OF THE BIRTH OF THE «NEW»

В работе исследуются дискретные диалектические законы и их выводимость в рамках математической теории категории [1], служащей формализацией диалектических структур [2]. Помимо хорошо известных структурных преобразований, таких как диалектическая противоположность, диалектическое объединение и опосредствование, удается обнаружить принципиально новое дискретное диалектическое преобразование, называемое вторичным опосредствованием. На рисунке 1 данное преобразование выделено жирными стрелками (морфизмами).

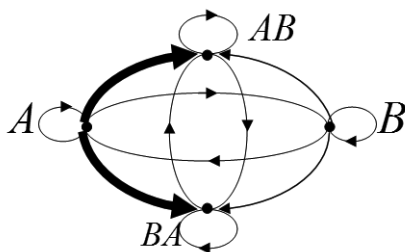


Рис. 1

Отметим, что вторичное опосредствование устанавливается нами, как результат произведения в прямой диалектической структуре – категории [2]. Отметим, что диалектическое объединение соответствует морфизмам ко-произведений прямой категории, а диалектическое опосредствование – произведению, но уже в двойственной категории [2].

Подробный анализ функциональности установленного нового диалектического закона и его связи с уже известными преобразованиями приводит к заметной целостности диалектической структуры и существенной ревизии нашего понимания структурной диалектики, в т.ч. диалектики мышления. Конечно, установление сейчас вторичного опосредствования не означает, что данное преобразование не существовало ранее в мышлении! В качестве наглядного примера действия вторичного опосредствования приводится глобальный пересмотр смысла и результатов известнейшего классического диалектического теста «Необычное дерево», предложенного проф. Н.Е. Вераксой при построении структурно-диалектического метода в психологии [3].

В общих чертах идея теста заключается в том, чтобы по изображенному ребенком необычному дереву определить степень диалектичности его мышления. До настоящего времени было очевидно, что ребенку требуется нарисовать необычное дерево в противоположность обычному, реализуя и одновременно наглядно демонстрируя, преобразование в диалектическую противоположность. Если при этом выстраивать условную иерархию «сложности» диалектических преобразований, то, несомненно, диалектическая противоположность стала бы одной из самых первых, заметно уступая по сложности диалектическому объединению, превращению, смене альтернативы и пр. Однако стабильная парадоксальность результатов теста заключается в том, что на подобное измерение диалектически отвечают лишь порядка 10% детей (!), что не просто мало, но и сравнимо по порядку величины с результатами тестов на более сложные диалектические преобразования.

Понять, почему наблюдаемая психометрическая картина в целом не дифференцирована по сложности диалектических преобразований в рамках существующей концепции полноты дискретных диалектических законов, – невозможно. По этой причине в современной практике диалектических измерений даже установился некоторый невольный обычай относительного сравнения между группами. Для получения заключений абсолютного характера интерпретационной мощности теста оказывается явно недостаточно.

Суть предлагаемых изменений самого основания теста с последующей классификацией диалектичности ответов как раз и связана с разрешением рассматриваемого парадокса путем включения в спектр диалектических

законов вторичного опосредствования. Основной, доказываемый в исследовании тезис, имеет следующее представление:

Тест «необычное дерево» дифференцирует и нормирует согласно номеру пункта:

0. отказ от преобразования (отказ от ответа либо формально представлено «дерево» – нарисовано обычное дерево в нормальных условиях);

1. диалектическая стагнация (приведено неформальное «дерево» – изменена лишь геометрия при узнаваемости обычного дерева или дерево помещено в необычные условия... стихию ветра, воды и пр.);

2. диалектическая противоположность (формально указано «не дерево» – органы дерева заменены при сохранении своих функций, включая изменение геометрии до неузнаваемости, например, конфеты вместо плодов или дыры вместо листьев);

3. вторичное опосредствование (фактически представлено «необычное дерево» – изменены функции органов дерева, например, дерево, растущее вверх корнями или изменены онтологические свойства дерева, например, Буратино).

Действие вторичного опосредствования – это удержание идеи дерева с одной стороны (органы) и существенная модификация дерева с другой (функции). Таким образом, обычное дерево вторично опосредствует пару противоположностей (органы) – (функции) в норме, а необычное дерево вторично опосредствует ту же пару в «перевернутых» противоположных соответствиях. Следует особо подчеркнуть, что это именно вторичное опосредствование, т.к. пара (органы) – (функции) первично порождена парами деревьев. Более тонкий вопрос о несимметричности развития исходного первого уровня выходит за рамки данного исследования и связан с W -мерой диалектической структуры [4].

Таким образом, мы вывели еще один диалектический механизм появления «нового»: вторичное опосредствование, выстраивающее противоположность на первом уровне структуры через рефлексию отношений ее второго уровня.

Литература

1. Букур И., Делямур А. Введение в теорию категорий и функторов.
2. Зададаев С.А. Методы структурной диалектики. Монография. М.: Граница, 2012. — 148 с. — (ISBN 978-5-94691-477-2).
3. Н.Е.Веракса, Диалектическое мышление. Уфа: 2006. – 212 с
4. Веракса Н.Е., Зададаев С.А. Диалектическое мышление и W^{-1} -мера развития двумерной диалектической структуры. М.: Вестник РГГУ, 2012 № 15: Психологические науки. - С. 57-86

ПРАКТИКА ОЗНАКОМЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ПРОЕКТИРУЮЩИМ МЕТОДОМ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Проектирующий метод – это такой уникальный тип соединения психологического «видения» с «действием», который студентам не может быть транслирован. Его рассмотрение как ядра содержания профессиональной подготовки требует опоры на потенциал студента оперировать собственным научным знанием для создания средств прорыва в неопределенной ситуации «квази-профессионального» действия. Он может быть представлен как высшая форма психологического сознания, взятая в плоскости ее освоения – таких личных «квази-профессиональных» мыслительных действий, ситуации которых могут быть определены, упорядочены и разрешены только при помощи диалектических преобразований их целостных образов из исходных в новые.

В отношении студентов начальных курсов речь еще не может идти об освоении или авторизации этого метода. Но возможны, как минимум, две версии их ознакомления с ним: косвенно – через создание в профильных дисциплинах неопределенных ситуаций «квази-профессионального» мыслительного действия, и напрямую – путем его включения как типа социальной практики в отдельные разделы этих дисциплин.

В своей работе мы идем по первому пути. Как *проблему* мы рассматриваем сам проектирующий метод, который в качестве ядра содержания еще должен найти свою единицу и структуру. *Гипотеза* состоит в том, что успешное ознакомление с проектирующим методом возможно, если освоение любой профильной дисциплины будет осуществляться как система диалектических преобразований *одного видения* образа ситуации «квази-профессионального» действия *в другое*. Например, концептуально-теоретического видения – в инновационно-проектное (или в опытно-экспериментальное, конструктивно-технологическое, практическое). При этом искомым образом ситуации «квази-профессионального» действия становится образ, подлежащий преобразованию. В нашем примере – это само концептуально-теоретическое видение, которое в ходе преобразования в любое из других задействует научное знание студента не как отчужденное, а по своей инновационно-творческой сути. Под успешностью ознакомления в данном случае подразумевается обретение студентом компетенций, которые в проекте DeSeCo [1] отнесены к Категории 1.: Интерактивное использование средств. Три компетенции в составе этой категории нами конкретизированы:

1-А. Грамотность чтения психологических текстов применительно к ситуации действия.

1-В. Способность превращать научные психологические знания в альтернативные, выявлять исходное противоречие и строить средства определения, упорядочения и разрешения ситуации действия.

1-С. Способность интерактивно использовать информационно-коммуникационные технологии для выработки научной аргументации своего движения в ситуации действия.

Успешное ознакомление, в итоге, мыслится как практическое опробование студентом проектирующего метода для *собственного движения в содержании* любой из профильных дисциплин, когда *свершающееся знание переживается* им как акт обновления самосознания с до-профессионального на профессиональное. Для этого мы кардинально меняем устройство учебной программы по дисциплине. Рассмотрим его на примере, казалось бы, непсихологической дисциплины – «Образовательные программы начальной школы».

Единица содержания – ситуация неопределенности «квази-профессионального» действия. В программу включены такие ситуации:

– *оценить* «Является ли практика моего образования компетентностной? Почему?»

– *определить* «Можно ли опираться на культурно-исторический подход к проектированию содержания образования младшего школьника, чтобы оно стало компетентностным? Почему?»

– *решить* «Использован ли в Федеральной образовательной программе культурно-исторический подход для проектирования содержания образования младшего школьника, чтобы оно стало компетентностным? Почему?»

– *предложить* «Как можно, опираясь на культурно-исторический подход, спроектировать компетентностное содержание образования младшего школьника?»

Принцип организации данных единиц содержания – соотношение между знанием концептуально-теоретического типа (компетентностная образовательная *политика*, культурно-исторический *подход* к проектированию содержания образования младшего школьника) и инновационно-проектным знанием (система *критериев* оценки компетентностных практик образования; *замыслы, способы реализации и последствия* проектирования содержания образования младшего школьника в культурно-историческом подходе и в компетентностной образовательной политике; *признаки* использования культурно-исторического подхода к проектированию компетентностного содержания образования младших школьников в Федеральной образовательной программе; *устройство* компетентностного содержания учебных

программ в системе Эльконина-Давыдова, Л.В. Занкова, «Золотой ключик», мыследеятельностной педагогики, диалектическом обучении).

Источниками для первого типа знания являются тексты лекций и самостоятельно добытые сведения из учебных текстов, но оно из «сырой информации» превращается в *позицию видения* только в ходе его использования как средства создания знания второго типа, пригодного для разрешения ситуаций «квази-профессионального» мыслительного действия.

Поиск адекватного устройства программы привел к введению еще одного принципа – *принципа движения в научном содержании*. Чем вызвана его необходимость? Знаково-символическое средство такого движения – это *познавательная модель*, с помощью которой студент осуществляет диалектические преобразования образов ситуаций из исходных в новые. Но эта интеллектуальная функция включается лишь по факту срабатывания модели в функции *коммуницирования* преподавателю собственных интеллектуальных исканий. Став средством разрешения драмы коммуникации, она в речевом контакте с профессионалом получает значение средства мышления и становится знаком нового для студента ранга (*научно и творчески* указывает на... и объясняет *новое* в образе ситуации). Поэтому принципом движения в содержании является генезис контентов исследующей дискуссии как вынесенной вовне драмы «квази-профессионального» мыслительного действия: *от свободно-дискуссионного контента* (альтернативных ходов студентов на решение) – *к напряженно-дискуссионному* (проявление их и запрос помощи со стороны преподавателя) – *и к разрешающему напряжению* (нахождение студентами в своих решениях контакта с профессионалом).

Кратко покажем, как в нашей программе представлены первые два контента ситуации оценки «Является ли практика моего образования компетентностной?»:

1. «Начало» диалектического мышления (студенты) – альтернативы *критериев* оценки собственной практики образования:

– **по основаниям** для их выработки – путем упорядочения «сырого информационного материала» в научные основания / по-другому; целостность / фрагментарность в выборе научных оснований, исходя из понятий «вызовы образованию», «психологическая природа компетенций», «компетенция», «структуры и уровни компетенций», «политика изменений в образовании»;

– **по их «разрешающей способности»** указывать на практику / не на практику и различать ее как компетентностную / нет;

– **по их применению** для выявления фактов – свидетельств анализа практики / предположений о них; для оценки / констатации данных анализа; для обобщения / перечисления оценок; для выработки рекомендаций / фиксации того, что есть.

2. «Провокация» диалектического мышления (преподаватель):

– **проявление крайних точек зрения** (все альтернативные версии подтверждаются примерами из решений студентов) – предложены / отсутствуют критерии оценки; использованы разные научные / не научные основания для их выработки; объектом является образовательная практика / что-то далекое от нее; отличают / нет компетентностную практику от некомпетентностной; оценка / констатация состояния практики; подтвержденность фактами / домыслами о них; итоговая обобщенность / раздробленность оценок; прогнозирование развития / фиксация состояния практики;

– **запрос помощи** –

1. Нужны ли критерии, и могут ли быть какие-то научные основания, которые бы помогли их выработать для оценки практики, с точки зрения эксперта компетентностной образовательной политики, а не иначе?

2. Какие это могут быть критерии, чтобы они:

- содержали признаки компетентностной образовательной политики в целом,
- указывали на них в практике образования,
- помогали отличить в ней компетентностное от некомпетентностного?

3. Как можно работать такими критериями, чтобы:

- сообщить о наличии и отсутствии в практике искомых признаков, – подтвердить то и другое фактами,
- объединить противоположные оценки и фактические данные в целое – диагноз и прогноз состояния практики?

Подтверждение функциональности программы, устроенной таким образом, – в результатах осмысления студентами (май 2015 г.) новизны собственного способа работы над предметом. В нем доминируют 3 контента «движения в содержании как изменения самого себя»: *процесс интеллектуальных исканий, труд управления собой и сдвиги в себе самом*:

– «Я могу описать способ своей работы как *анализ и сравнение различных подходов* между собой, ... он был не похож на другую подготовку. Смысл был в *нахождении* самого рационального метода к младшему школьнику и *понимание*, какая из программ будет приемлемой, ... помогла *увлеченность* во время самого *процесса решения* какой-то задачи. Ежели возникали какие-то *открытия*, это помогало *осознать важность того, что я делаю*».

– «Смысл был в том, что если я сделаю эту работу, то *пойму что-то новое, разберусь*... Первое время было *чертовски сложно и непонятно*, к чему и для кого все это. *Сейчас тоже сложно и трудно*, однако, *понятно, зачем*. ... Помогает понять материал. Помогало *желание стать лучше*».

– «У меня появился *вкус* к такой подготовке, потому что она необходима не только в своей области, но и во всех, во всем».

– «Вопрос задается таким образом, что *ответа на него нигде нет* (ни в литературе, ни в лекциях), нужно подумать, подобрать критерии, примеры. Мне приходилось *много думать*, т.к. *я отвыкла* от этого и не работала в таком формате до этого! Ведь от прочтения... запоминается лишь то, что интересно, а с помощью такой работы *интерес появляется ко всему*. Этим предметом я очень замотивировалась...».

– «Мне приходилось *самой рассуждать* над заданием, т.к. так *просто его не решить*. ...*тяжело перестроиться* от привычного принципа обучения. Приходится долго *думать над самим заданием*, а не над ответом. Это помогло *выделять суть* некоторых вещей. Формировалась *последовательность действий* и четкая *картина изучаемого курса*».

– Сначала данный вид работы *выбивал меня* из колеи, потому что формат был *непривычным*. Как только я получала задание, я в ту же минуту думала, КАК ЭТО ДЕЛАТЬ. И эта мысль *преследовала меня* до начала следующего семинара. У меня было потрачено огромное количество нервов, сил, дней, ночей, *чтобы разобраться в предмете*. Кажется, какое дело мне до Давыдова и всех остальных... Потом стало полегче. Проснулся *интерес*. Я поняла, что *смысл есть*, потому что *ты изучаешь* литературу, на которую обычно нет времени, *начинаешь разбираться* в способах проектирования содержания программ, в замыслах, последствиях, начинаешь понимать логику О.Е. Лебедева, ты смотришь, как работают учителя и можешь *перенять у них опыт*..., пытаешься *понять и оценить*, были ли твои уроки в школе компетентностными, *разбираешь* примерные образовательные программы и *понимаешь*, что в стране с образованием что-то не то, и ты теперь можешь *обосновать это*».

Есть повод для оптимизма. Ознакомление с проектирующим методом внутри стал поворотом и первым шагом студента к сознательной мобилизации личностных ресурсов для опробования средств продуктивного профессионального действия. Но – средств обретаемых, а не получаемых даром.

Литература

1. *The Definition and Selection of Key Competencies // Executive Summary*. (2005). www.deseco.admin.ch

**ВВЕДЕНИЕ В МЕТОДОЛОГИЮ ПРОБЛЕМЫ
ЕДИНСТВА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

Возникновение человечества было связано с отделением формы деятельности от реального процесса этой деятельности. Необходимость этого обособления была вызвана самим составом и содержанием общественного труда. Эта форма по той же необходимости имела характер всеобщности и обособлялась в некоем особом материале. Как форма обособленная и представленная через другое (через весь состав культурно выработанного содержания – от материи языка до нанотехнологий), она проявлялась в субъективности и определяла собой все ее, этой субъективности, формы. Не совпадая непосредственно с чувственной достоверностью, она идеально удерживала и выражала ее суть. *Идеальное* как категория и получило определение такого объективного бытия, которое не содержит в себе ни одного «грانا» материальности. Любая вещь, поскольку и если она представляет собой другую вещь, несет на себе печать идеальности. Отношение идеальности (идеальное отношение), однако, возникает только в условиях общественно-трудовой деятельности, где имеет место опосредствование, где одной вещи противопоставляется другая. И где существует необходимость все эти отношения удержать в единой точке, в Я, в субъективности действующего субъекта.

И, надо сказать, что без теоретического анализа всеобщей идеальной формы деятельности выстроить понятие человека и всех его способностей просто невозможно. Тем более, что оно несводимо и ни к какой отдельной функции субъективного, выступает предикатом любой ее формы. Разумеется, за этой всеобщей идеальной формой лежит всеобщность объективно-реальная, которая и определяет собой способ любой особенной деятельности. В идеальных формах только проявляется, отражается реальная всеобщность и целостность общественного бытия, – но никак не абстрактная всеобщность тех или иных предметных условий. Любые предметные условия – это всего лишь условия. Условия содержательной коллективной жизни. Поэтому и освоение этих предметно-содержательных условий выступает лишь условием, – но условием субъективно-индивидуальным. Которые в определенных общественных условиях становятся формой бытия рабочей силы – как товара. Поэтому и приобретение их выступает как приобретение товара. И с явной целью его перепродажи. И вся внутренняя диалектика объективного и субъективного оказывается подчиненной

социально-экономической форме товарно-денежных отношений. Обособленность и противопоставление субъективных способностей объективному содержанию здесь приобретает мистический характер и даже откровенно религиозную трактовку. Ибо через формы естественной науки эти способности объяснены быть не могут.

Что и зачем что-то «делают» вещи – это для ребенка никогда не выпадает из смыслов его собственных действий, он эти смыслы в этих действиях выявляет и согласно им действует. Предметные возможности тут входят в смысловое поле его действий. Здесь еще нет различения *реальной* и *идеальной* деятельности. Естественно, что и идея связывать процесс обучения и воспитания здесь возникнуть не может. Ибо эти процессы и отделить друг от друга тут еще невозможно. Здесь взрослый имеет дело с неким единым процессом.

Но взрослый, вводящий ребенка в жизнь, *должен уметь раньше ребенка различать идеальный и реальный моменты* в его деятельности, видеть в составе его действий нечто большее, чем видит сам ребенок. И вводя в это, собой видимое, выводить ребенка из его наличной ситуации и вводить в свои собственные различения. Вот это и ставит перед взрослым объективно проблему, которая, являясь по существу философской, бессознательно удерживается его субъективностью, но удерживается в той форме, в которой они уже получили разрешение в его собственном воспитании и образовании.

В своем действии (действием) ребенок *различает* объективный состав обстоятельств, столь же объективно наталкиваясь на связи, несущие в себе *синтетический* принцип. Но эта объективная данность бытия еще не задает необходимости выявления *характера* этих обстоятельств, мотив и смысл лежат в том поле, где выстраивается само действие, его определенный субъективно-человеческий смысл, заключенный в ближайших обстоятельствах его человеческого бытия, выстраиваемых взрослым. Обстоятельства, внутри которых совершается это действие, начинают *сознаваться* по мере превращения их *действием* во *внутренние условия и средства* этого самого действия.

Разумеется, объективно-исторически лишь практическая необходимость заставляет всмотреться в содержание фундаментальных обстоятельств человеческой жизни. Обстоятельств, которые входят в смысл и определяют конкретные способы жизненного бытия. Обстоятельств, которые заставляют всматриваться и в небо, и в себя, создавать и созерцать мир красоты, постигать истину, которая как будто далека от прагматических смыслов. В которых и через которые формируются, раскрываются и выражаются универсальные способности человека. Те самые способности, которые явно отличаются от способа «поведения» всяких прочих любых вещей.

Любая предметность вводится в сознание объективными обстоятельствами (противоречиями) практического бытия и лишь в силу объективного значения этой предметности для самого этого бытия становится и предметом теоретического (отвлеченного) обсуждения. Здесь – точка отделения мышления от его собственной практической формы, выхождение его из формы первоначального единства действия и смысла; и здесь же – *начало первой фундаментальной формы разделения общественного труда*.

Освоение предмета ставит задачу понять его из его собственной природы и развернуть эту природу через движение его формообразований. Это и есть теоретическое знание вещи, т.е. выражение движения вещи в ее собственной природной мерности, еще иначе – в формах всеобщих и необходимых. Именно это и следует называть научным знанием, т.е. знанием истинным, соответствующим всеобщей природе вещи и способу порождения каждой особенной вещи внутри этой всеобщей природы. Только здесь вещь и оказывается *понятой*, и только здесь человек может занять позицию этой вещи и согласовывать свои действия в согласии с ее логикой. Но это означает также, что и процесс введения этого знания в субъективность ученика в школе должен воспроизводить общую логику научного познания.

Но всеобщая форма человеческой деятельности, представленная идеально, не совпадает с природным содержанием, – она воспроизводит форму движения культурно-исторического содержания. Поскольку же это содержание живет через природу, возникает не только серьезная философско-методологическая проблема их взаимоотношения, но и задача педагогическая. Педагогика должна формировать *способность понятия* (понимания), а природа последнего выявляется философией. Философия исследует форму субъективной деятельности, объективный закон ее движения. Вот поэтому педагогика и должна входить в философию, – чтобы видеть возникающие определения становящейся человеческой субъективности. Сделать это можно только способом теоретического выявления природы всеобщей *идеальной* формы деятельности человека, как раз той формы, погружением которой в себя человек делает себя человеком. И потому же должна в педагогику входить философия, – чтобы способом своего диалектического анализа делать действительной универсально-диалектическую способность своего ученика.

Освоение способностей сложившейся общественной культуры индивидом осуществляется внутри практики, в совместной деятельности самых различных поколений. Способ *совместно-разделенной предметной деятельности* как универсальная форма передачи способностей имел место уже в тех условиях, когда еще не сложился обособленный институт

воспитания и обучения. Ее можно увидеть и в совместных действиях шимпанзе и ее детеныша. И эта форма существовала всегда и на всех этапах исторического развития образовательной деятельности.

Но разделение труда коснулось, естественно, и самой этой деятельности образования. Оно противопоставило ребенка и взрослого, ученика и учителя. Совместность потеряла непосредственный характер практического взаимодействия. И внутри этой противопоставленности школа – как обособленный институт – постоянно ищет пути объединения ученика и учителя – то в едином «пространстве знания», то в пространстве организуемой «практической деятельности». Но сделать совместность принципом взаимосвязи бытия и знания не может.

Эту совместность, совмещенность и сопряженность разделяющихся действий не только способное к наблюдению обыденное сознание, но и теоретическое далеко не всегда видят. Понимание же этого факта совместности в формировании сознания наступает только тогда, когда деятельность обучения выявляет его, этот факт, в своем составе как объективную основу процесса своей собственной педагогической деятельности. Практическое сознание всегда делало это явной для себя формой: дети вырастают людьми только тогда, когда живут в обществе, и практический человек в совместном труде с ребенком вводит его в соответствующие способности. Включая нравственные и эстетические. Дети становятся только *такими, как* и с кем они живут. То есть думают, чувствуют и поступают так, как поступают, чувствуют и думают взрослые. Школа вычищает этот процесс и теряет то, что формирует стихия жизни, которая в соответствующих условиях дает опыт, несущий в себе потенции, далеко выходящие за пределы реально-чувственных форм деятельности. *Тут* где-то скрыты основания и таланта, и гениальности.

Погружение в действительное содержание субстанции человеческого бытия, позволяющее во всех формах своей активностью соприкоснуться с ее всеобщими определениями, требует соответствующей организации общественных отношений и исключения из их состава отчужденных форм.

Школа А.С.Макаренко сумела найти принципы такой организации. В ее педагогических принципах удерживался способ синтеза всех определяющих человека форм действительности – как предметно-производственных, так и общественно-культурных, как индивидуально-нравственных, так и научно-содержательных. А господствующая педагогическая мысль десятилетиями решает проблему связи школы с жизнью. Чем и обнаруживает абстрактность своей деятельности, отделение своего труда от практического процесса. Принципы школы Макаренко выражали собой принципы и задачи нового общественного строя, в условиях капитализма такую

школу создать нельзя. Но объективная задача связи образования с бытием остается, и современная образовательная система, хорошо понимая, что такое капитализм, выстраивает принципы школы согласно сути буржуазных общественных отношений. Прагматизм сегодняшнего умонстроения образовательной системы именно эти отношения и выражает собой.

Если школа не понимает действительной всеобщности в составе культурно-исторического бытия, она принципиально не может разрешить проблему связи обучения и воспитания. И не сможет поднять в сознание истинную всеобщность, ибо не знает ее, а потому и не может через любой культурно-исторический материал ее вывернуть в полном объеме и сделать универсальной формой.

Но если мы формируем личность с ее всеобще-универсальными способностями, то длящаяся в них всеобщность является условием любого опыта, условием вхождения в любую предметную действительность. Вхождение субъекта деятельности в новое предметное содержание происходит на основе становящихся всеобщих форм его деятельности, форм идеальных. Именно эти идеально-логические формы и должна удерживать своим деятельным сознанием школа и их развивать внутри становящейся субъективности ребенка. Они же определяют и зону ближайшего развития.

Философия как *диалектическая логика* противопоставляет чистоту логической формы реальным формам предметного содержания. В этом противоположении мысль остается тождественной предмету, – однако только тут, в понимающем мышлении, где противоположение снимается в конкретном понятии предмета, предмет высвечивается в его всеобщих и особенных формах. Раздвинуть этими логическими формами смысловое пространство предмета – значит уловить его всеобщую логику и тем самым сделать мышление его, этого предмета, *свободным*. Или, что то же самое, быть свободным внутри этого предмета. Позиция мышления здесь занимает позицию предмета, при этом умея себя отличить от него как бесконечную универсальную форму от формы конечности.

Для педагогики это означает: в любой предметной форме уметь обнаруживать форму всеобщую и делать ее основанием, опорой движения субъективности ученика в согласии с конкретным предметным содержанием. А это, как легко понять, с самого начала есть выведение процесса учебного постижения предмета за рамки чувственной наглядности, в его смысловое пространство, и тем самым в любую возможную его форму (а потому, естественно, пространственную, а тем самым и наглядно-чувственную).

Поэтому и *чувственность* здесь разворачивает себя не столько в сфере непосредственного восприятия, а с самого начала как *активная*

продуктивная способность воображения и удержания многообразия той или иной предметной действительности в форме представления – форме вполне чувственной, но отвлеченной от ощущаемой реальности, а потому и способной быть гораздо многообразнее любых данных наглядных форм любого дидактического материала.

Личность всегда определяется содержанием культурно-исторических, освоенных ею, нравственных норм и принципов, позволяющих ей самоопределяться (свобода) внутри смыслового культурно-исторического человеческого пространства. Содержание человеческого мира – это содержание, творимое самим человеком. Только своей активностью, своей деятельностью *человек создает себя как человека*: и свое мышление, и свое сознание, и свои чувства, и всю свою предметную действительность – все то, что одним словом называется культурой и что выступает содержанием и формой, основанием и следствием его бытия как личности.

Поэтому и человека, и человеческую личность можно понять, только найдя ключ к разгадке его саободного творчества. И все категории бытия, и все категории субъективной сферы в их действительном содержании и объективной роли в становлении человека, в развитии человеческой истории, могут быть поняты через анализ творчества.

Личностное развитие непосредственно не зависит от содержания знания. Но определенность личностного бытия связана с определениями объективно-предметных условий и всеобщих культурно-исторических форм человеческой жизнедеятельности. И это проблема не только философии и психологии, но и теоретической педагогики. И потому надо ясно отдавать отчет в том, *что* в составе вводимого знания несет личностно-развивающую функцию, а *что* – лишь предметное знание.

Педагогическая задача поэтому заключается в определении *формы и способа* введения знания в состав субъективности. Этот способ освоения и присвоения предметного содержания, как уже понятно, совпадает с движением атрибутивной характеристики личности – творчества.

Только при условии творческого введения в знание (или творения знания в активном процессе освоения действительности), можно говорить, что *предметное содержание является фактором личностного развития*. Является, поскольку несет в себе определенную логику, становящуюся в результате *личностной способностью*. Поэтому не само по себе предметное содержание, а именно *способ его освоения и присвоения является в то же самое время и способом развития личности*.

И надо сказать, что зависимость личностного развития от *способа* введения предметного материала является *всеобще-универсальной формой*. Это, разумеется, не значит, что этого условия достаточно для формирования лич-

ности, но понимающая способность для личностной формы бытия абсолютно необходима. *Без способности понятия нет свободы и нет личности.*

Поэтому проблема воспитания личности – это проблема творения самой творческой способности, способности свободного саморазвития, которое осуществляется в процессе педагогического общения.

Мера развития этой способности есть мера личностного развития. Личность несводима ни к какой-либо особенной способности (музыкальной, математической, языковой и т.п.), ни к их совокупности, он понимает, что за всем множеством знаний, умений и навыков скрывается то самое неуловимое, которое в личности представлено как Я, как самая великая загадка мира.

В знании должен открываться способ действия человека в объективных условиях. Иначе говоря, если я знаю предмет, то я, следовательно, знаю все возможности его объективного движения. Движения в пространстве и времени не только физического бытия, но и бытия социально-экономического и культурно-исторического. Движение вещи в социально-историческом пространстве приобретает совершенно иной характер, нежели тот, который диктуется ее естественной природой. С товаром поступают иначе, чем с простым продуктом труда. Силовое поле рынка создает иную метрику и топологию социального пространства, нежели характеристики натурального или планового хозяйства.

Поэтому, надо признать, ребенок захватывается силовыми линиями тех полей, которые невидимым образом определяют траекторию движения (судьбу) человека.

Митряшкина Н.В.

*ГБУСО «Центр психолого-педагогической помощи населению «Альгис»
г. Ставрополь*

АМБИВАЛЕНТНОСТЬ КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ

ДИАЛЕКТИЧЕСКИЙ ПСИХОАНАЛИЗ ИЛИ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ ДИАЛЕКТИКА

На сегодняшний день развитие как процесс рассматривается в каждой отдельной научной школе в рамках конкретной методологической парадигмы. Несмотря на разность взглядов, зачастую обнаруживаются пересекающиеся взгляды.

Диалектическая психология исходит из положения, что основу всякого развития составляет противоречие – борьба (взаимодействие) противоположных сторон и тенденций, находящихся вместе с тем во внутреннем единстве и взаимопроникновении. Таким образом реализуется один из основных

законов диалектики – единство и борьба противоположностей, раскрывающий источник самодвижения и развития объективного мира и познания.

Другими словами, единство и борьба противоположностей есть закон, в силу которого всем вещам, явления, процессам свойственны внутренне противоречивые стороны, тенденции, находящиеся в состоянии борьбы; борьба противоположностей дает внутренний импульс к развитию, ведет к нарастанию противоречий, разрешающихся на известном этапе путем исчезновения старого и возникновения нового (7, Колташов В.Г. Диалектическая психология).

Описанная взаимосвязь двух основных законов диалектики – закона единства и борьбы противоположностей и закон перехода количественных изменений в качественные находит отражение в процессе развития личности, в частности, ребенка. Амбивалентность рассматривается как этап в интеграции Эго ребенка, а кризис развития определяет переход на качественно новый этап развития (4, Выготский Л.С. Собрание сочинений.).

Психоаналитические теории также рассматривают вопрос развития как динамическое единство противоположных стремлений. З.Фрейд определял развитие как сосуществование двух изначально присущих человеку противоположных глубинных побуждений, самыми фундаментальными из которых являются влечение к жизни и влечение к смерти. Позже Фрейд назвал это амбивалентностью. Это понятие было заимствовано Фрейдом у швейцарского психиатра Э.Блейлера, который описывал одновременное существование противоречащих друг другу противоположных чувств, тенденций и установок по отношению к одному и тому же объекту (любовь и ненависть, желание и нежелание, активность и пассивность и т.д.).

На сегодняшний день понимание амбивалентности не сильно изменилось. Большинство словарей трактуют амбивалентность (от лат. *ambo* – «оба» и лат. *valentia* – «сила») как двойственность отношения к чему-либо, в особенности – двойственность переживания, выражающаяся в том, что один объект вызывает у человека одновременно два противоположных чувства (википедия; 6, Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь).

Психоаналитически ориентированные специалисты, со времен основателя и до настоящего времени, рассматривают развитие личности через призму интеграции амбивалентности, как ресурсообразующего единства противоположностей.

«Теория и практика психоанализа внесли существенный вклад в понимание закономерностей развития человеческих отношений. Пройдя путь от учения З.Фрейда до разработок о ранних объектных отношениях и теории привязанности, психоаналитический подход сыграл важнейшую

роль в формировании современных взглядов на ранние отношения матери с ребенком...» (9, Психоаналитическая хрестоматия. Классические труды. (ред. Ромашкевич М.В.), М., 2005.

М. Малер – венский педиатр и детский психоаналитик изучала эмоциональные связи между младенцем и матерью и рассматривала отношения мать-дитя как динамическое единство противоположных стремлений – потребность ребенка в привязанности к матери, с одной стороны, и стремление ребенка к собственной автономии через установление четких границ своего «Я» в этих отношениях – с другой. Этот, очевидно противоречивый для матери и ребенка процесс развития отношений, в терминологии Малер получил название процесса «сепарации-индивидуации».

Успешность разрешения данного конфликта как показатель качества объектных отношений определяется способностью матери выступать для ребенка «надежной базой», ресурсной поддержкой для дальнейшего развития (3, Боулби Дж. Надежная опора. Клиническое применение теории привязанности).

Таким образом, основной закон диалектики находит свое отражение в противоречии: с одной стороны – потребность в поддержке, внимании, любви, заботе, а с другой стороны – агрессивная потребность в автономии, самостоятельности.

Способность видеть и чувствовать противоречие характерна для взрослых. Ж. Пиаже считал, что дети в отличие от взрослых не обладают чувствительностью к противоречию.

Взрослый человек, сталкиваясь с двумя противоположными утверждениями, понимает, что одно из них отрицает другое, а значит, надо выбрать, какое из данных суждений является истинным, а какое ложным. Взрослый человек понимает, что нельзя одновременно совершить два взаимоисключающих действия. Взрослый человек понимает, что любой объект не может быть целостно описан с помощью двух антагонистических понятий (то есть, например, этот самый взрослый человек не может быть одновременно полностью добрым и полностью злым).

Дети же в подобных ситуациях противоречия не чувствуют – они его просто не замечают. Они могут сказать про какой-либо объект что-то одно, а потом совершенно противоположное – и не оттого что раскаялись и передумали, а продолжая считать верным и предыдущее высказывание (5, Диалектическая психология/Под ред. Е. Е.Крашенинниковой).

В конце 70-х годов XX века отечественным психологом Николаем Евгеньевичем Вераксой, до этого работавшим в парадигме культурно-исторической теории Л.С.Выготского и теории деятельности А.Н.Леонтьева, было

предложено несколько революционных идей, которые легли в основу подхода, вошедшего в историю под названием диалектической психологии.

Н.Е. Веракса, признавая факты, открытые Жаном Пиаже и подтверждаемые и в собственных оригинальных экспериментах, изменил отношение к ним по двум существенным параметрам (5, Диалектическая психология/Под ред. Е.Е. Крашенинникова).

Отсутствие чувствительности к противоречию является, по мнению Н.Е. Вераксы, сущностным свойством детской психики.

Оно лежит в основе ведущей деятельности ребёнка – игры, структура которой состоит в одновременном удержании свойств реального и нереального мира. Ребёнок в игре в каждом игровом действии совершает поступки, полностью соответствующие законам настоящего мира и полностью соответствующие законам мира придуманного. Он не чередует эти поступки – обе стороны содержатся в любом игровом действии; это является развивающим содержанием игры. Ребёнок не видит противоречия и не мучается этим. Мало того, он может оперировать противоположностями, видоизменять их, переходить от одной к другой. Эту способность Н.Е. Веракса назвал диалектическим мышлением и описал структуру такого мышления (5, Диалектическая психология/Под ред. Е.Е. Крашенинникова).

Похожая идея разделения мира ребенка на две части – реального и нереального мира отмечается в работах американского психолога Д.Н. Стерна. Разделение мира на внешний и внутренний происходит посредством языка.

Язык коренным образом изменяет мир ребенка, поскольку переструктурирует его. Он подразделяет доречевой опыт на отдельные, резко очерченные категории, делит события во времени на прошлые, настоящие и будущие, расширяет сети ассоциативных связей. Он легко переступает пределы реальности. Язык стоит вне непосредственного переживания и отражает его в качестве чего-то отдельного, к чему можно обращаться снова и снова... Язык может разделять мысль и испытываемую эмоцию.... Когда в жизнь ребенка входит язык, он создает пропасть между знакомым доречевым миром опыта и новым миром слов... Отныне и навсегда его жизнь пойдет параллельно в двух планах (10, Стерн Д.Н. Дневник младенца: что видит, чувствует и переживает ваш малыш).

Практически все научные неэклектические транслируемые психотерапевтические системы построены на понимании личности клиента как арены борьбы некоторых противоположных устремлений, и выстраивании в процессе психотерапии такой личности, в которой эти потребности не будут уничтожены, а сумеют реализоваться без взаимоуничтожения. Но это и есть применение диалектического опосредствования в

психотерапевтических целях. В данном случае речь идёт о диалектическом мышлении психотерапевта, которое является средством понимания души клиента (5. Диалектическая психология/Под ред. Е.Е. Крашенинникова).

Таким образом, мы видим принципиально важные концепции развития в диалектической психологии и психоанализе весьма похожими, что находит свое отражение в неофрейдизме – соединение психоанализа с социологическими теориями и, прежде всего с марксизмом. «Диалектический материализм и психоанализ» Вильгельм Райха является одним из наиболее важных документов молодого фрейд-марксизма. Отто Фенихель своей работой «Психоанализ в качестве ядра будущей диалектико-материалистической психологии» внёс важный и проясняющий вклад в разрешение проблемы объединения марксизма и психоанализа.

Но ярче всего, соединение психоанализа и диалектической психологии становится очевидным в определении «эгоиста» у Э. Фромма:

Быть эгоистом – значит, что я хочу всего для себя; что мне доставляет удовольствие владеть самому, а не делиться с другими; что я должен стать жадным, потому что если моей целью является обладание, то я тем больше значу, чем больше имею; что я должен испытывать антагонизм по отношению ко всем другим людям: к своим покупателям, которых хочу обмануть, к своим конкурентам, которых хочу разорить, к своим рабочим, которых хочу эксплуатировать. Я никогда не могу быть удовлетворенным, так как моим желаниям нет конца; я должен завидовать тем, кто имеет больше, и бояться тех, кто имеет меньше. Но я вынужден подавлять эти чувства, чтобы изображать из себя (перед другими, как и перед самим собой) улыбающееся, разумное, искреннее и доброе человеческое существо, каким старается казаться каждый. (11, Фромм Э., Иметь или быть).

Таким образом, ограничив или подавив собственные чувства, потребности и желания мы заплатили за возможность жить и быть в обществе.

Такова цена социализации...

Литература

1. Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1980.*
2. Бехтерев В.М. *Проблемы развития и воспитания человека. М., 1997.*
3. Боулби Дж. *Надежная опора. Клиническое применение теории привязанности. Лондон. 1988.*
4. Выготский Л.С. *Собрание сочинений. В 6-ти томах. – М., 1983.*
5. *Диалектическая психология / А. К. Белолуцкая, Е. В. Воробьева, Е. В. Глядешина, С.В. Горохов, И.И. Дубинина, Е. Е. Крашенинников; Под ред. Е. Е. Крашенинникова. – Уфа, 2005. – 116 с.*

6. Зинченко В.П., Мецераков Б.Г. *Большой психологический словарь* – 3-е изд., 2002 г.
7. Колташов В.Г. *Диалектическая психология*, Интернет-издание, 2005. – 65с.
8. *Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности* / Ред. Б. Ф. Ломов, К. А. Абульханова М., 1989.
9. *Психоаналитическая хрестоматия. Классические труды.* (ред. Ромашкевич М.В.), М., 2005.
10. Стерн Д.Н. *Дневник младенца: что видит, чувствует и переживает ваш малыш/Пер с англ.М.:Генезис, 2001. – 192с.)*
11. Фромм Э. *Иметь или быть.* Перевод Н. Войсунской, И. Каменкович, Е. Комаровой, Е. Рудневой, В. Сидоровой, Е. Фединой, М. Хорькова, М.: АСТ, 2000г.
12. Klein M., Heimann P., Isaacs S., Riviere J. *Developments in psychoanalysis.* – London: The Hogarth Press, 1952.
13. Winnicott D.W. *Playing and Reality.* London: Tavistock Public., NewYork: Basic Books

*Пащенко А.К.
Москва*

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ НОРМАТИВНОЙ СИТУАЦИИ

История изучения рефлексии, как в философских, так и в психологических науках, отражает значимость этой уникальной способности человека для развития личности и понимания себя. Вместе с тем, несмотря на огромный вклад исследователей, изучающих проблематику рефлексии, остается во многом не раскрытым механизм рефлексивного процесса, обеспечивающая целостность не только самой личности, но и гармоничность отношения этой личности с окружающей действительностью.

Соглашаясь с тезисом В.И. Слободчикова о том, что «родившийся человек должен сразу, с ходу реализовывать свой человеческий способ жизни, но специальных, готовых средств такой реализации изначально у него нет», мы оказываемся перед необходимостью понять и описать «как» и с помощью «чего» его естественная, подражательная активность превращается в активность культурную, опосредованную и опосредствованную.

Человек, оказавшись в незнакомом месте, подобен ребенку, вступившему в отношении с новым окружением. И ребенок, и человек взрослый в незнакомой, неопределенной ситуации оказываются перед необходимостью осваивать наличную ситуацию посредством реализации своей биологической

активности. Вместе с тем, ситуация неопределенности не исчерпывает всех возможностей для реализации натурального, биологического напряжения человека, поскольку окружающая человека социальность наполнена различными культурными формами и видами деятельности. Указанные культурные формы и виды деятельности, в зависимости от валентностей человека или группы людей, формируются в ситуации, которые возможно рассматривать как «сочетание факторов, условий и обстоятельств, относительно которых социум предписывает субъекту определенные действия».

Важно учитывать, что «активность» в отношении системы «человек – нормативная ситуация», присуща именно человеку, поскольку собственно «нормативная ситуация» выступает исключительно культурным, лишенным натуральности, способом «снятия противоречия», черпающим свою энергию (невысказанность) в природном и оформляющим ее в культурную форму [1, с. 106]. Это «оформление», превращение в «культурную форму», происходит не мгновенно, поскольку изменение качества энергии (от «натуральной» в «культурную») сопряжено как с материальными, так и с нематериальными компонентами нормативной ситуации. Материальными компонентами, являясь внешние признаки нормативной ситуации, которые ее наполняют и к которым человек относится, прежде всего, при восприятии нормативной ситуации. К нематериальным компонентам нормативной ситуации относятся те условия, которые определяют отношения внешних признаков и те, которые человек выделяет в качестве «правил» в ситуации. При этом, наряду с объективными свойствами нормативной ситуации (компонентами нормативной ситуации), следует обратить внимание на ее субъективные свойства, в качестве которых выступает сам человек, поскольку ему в рассматриваемом отношении «человек – нормативная система» присуща субъектная позиция.

Конечно, факт субъектной позиции еще не гарантирует человеку освоение нормативной ситуации, но создает возможность такого освоения. Освоение нормативной ситуации, будучи вполне целостным процессом, представляется упорядоченным и детерминированным, когда последовательность освоения связана с необходимостью прохождения каждого следующего уровня лишь после прохождения предыдущего. Выделяются четыре уровня освоения нормативной ситуации. Первый уровень – импульсивный, на котором человек реализует свою активность непосредственно, путем неконтролируемых и произвольных движений и на котором активность в ситуации определяется неосознанной, внутренней активностью человека, не опосредованной внешними признаками. Второй уровень – полевой, на котором человек реализует свое поведение, без учета правил, определяющих нормативную ситуацию, а активность человека определяется эмоционально

привлекательными внешними факторами, хотя наличие собственно правил становятся для человека очевидным. Третий уровень – ролевой, на котором человек способен выделять в нормативной ситуации определенные паттерны и схемы, а также реализовывать свое поведение в соответствии с ними. Четвертый уровень – нормативный, на котором компоненты и свойства нормативной ситуации для человека очевидны, а реализация той или иной схемы, алгоритма или паттерна определяется самим человеком в зависимости от задачи, определяемой самим человеком.

Итак, освоение нормативной ситуации связано с необходимостью последовательного прохождения каждого из четырех уровней нормативной ситуации. Правда, это еще не делает очевидным значимость рефлексии в процессе ее освоения. Однако именно понимание структуры нормативной ситуации позволяет акцентировать внимание на роли рефлексии для нормативной проблематики. Из детской психологии мы знаем, что фундаментальным механизмом практического отношения ребенка с миром выступает механизм подражания, который строится по типу встречного повторения. Например, 11-месячная девочка, желая получить что-то, протягивает руку и говорит «на», вместо «дай», поскольку взрослые, обращаясь к ребенку, протягивали ей руку с чем-то и произносили «на». В данном примере мы видим, что активность ребенка преодолела непосредственное желание схватить, которое характерно предшествующим возрастным этапам, и связана с внешним признаком (эмоционально привлекательный предмет в руке взрослого), но реализуемое поведение не соответствует принятому правилу (связка протягивания руки и произношения «дай»). Следовательно, мы можем наблюдать, что подражание, как фундаментальный механизм отношения к условиям своей жизни, выступает в качестве базового для рефлексивного механизма. Иными словами, рефлексивная способность детерминируется способностью к подражанию, т.е. подражание есть необходимое условие рефлексии.

Поскольку и через подражание и через рефлексии человек осваивает новые формы поведения, а онтогенетически подражание более раннее образование (присущее как животным, так и человеку), нежели рефлексия (реализующаяся посредством психических функций), то мы можем определить отношение «подражание-рефлексия», как отношение противоположностей по основанию непосредственности. Здесь у нас появляется возможность соотнесения отношения «подражание-рефлексия» с отношением, предложенным при описании уровневой структуры нормативной ситуации, т.е. само отношение «подражание-рефлексия» рассматривать как единый процесс, направленный на освоение новых форм, в котором освоение в своем натуральном качестве проявляется через подражание, а опосредствовано, в

культурном качестве – через рефлексию. Такой ракурс рассмотрения отношения «подражание-рефлексия» проблемы освоения нового (поведения или ситуации) позволяет осуществить сопряжение выделенного отношения с предложенными уровнями нормативной ситуации. Рассмотрим.

Человек в ситуации неопределенности, для достижения потребности самосохранения, осуществляет подражательные действия, при этом характер этих действий не всегда является осознанным, что указывает нам на их внутреннюю детерминированность. Подобное описание сопоставимо с импульсивным уровнем нормативной ситуации. Далее, при выделении эмоционально привлекательного объекта, заразительного звука или действия, человек оказывается на следующем, качественно отличным от предыдущего уровня, полевом уровне нормативной ситуации. На этом этапе освоения подражание усложняется через определение значимых признаков и попытки через подражание движением или звуками устанавливать отношение с участниками ситуации.

Далее мы можем наблюдать метаморфозу отношения «подражание-рефлексия», когда человек от довольно простого подражания переходит к подражанию культурному, например, к моделированию или конструированию, а также к подражанию в профессиональной деятельности. Здесь проявляется возможность отделить себя от своего пространства активности, но преодолеть это пространство еще не представляется возможным. Подобное описание характерно ролевому уровню освоения нормативной ситуации, когда человек выделил схему, алгоритм поведения и способен его реализовывать, но внутренняя детерминанта собственной активности, субъектность, еще не проявлена. На следующем этапе в отношении «подражание-рефлексия» мы можем наблюдать способность человека к самоорганизации, самоопределению, иными словами, к собственно рефлексии как способу овладению противопоставленного объекта, когда человек осознает собственную отделенность от объекта, а активность переходит во внутренний план, во внутреннее пространство, в котором оперирование происходит мысленными образцами и символами. Соответственно, мы видим проявление четвертого, нормативного, уровня освоения нормативной ситуации.

Подводя итог, стоит отметить, что рефлексия является фундаментальным механизмом освоения нового. Важным признаком проявления рефлексии выступает определение, фиксация ситуации, посредством сравнения текущей ситуации с некоторой другой. В заключении заметим, что предложенное теоретическое обоснование сопряженности качества развития рефлексивного механизма и возможности попадания на нормативный уровень ситуации ставит перед нами вполне практическую задачу эмпирической проверки выдвинутого предположения.

ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ НА ПРЕДВОСХИЩЕНИЕ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Для понимания развития ситуации ребенок использует разные по эффективности способы, сформированность же диалектических средств предвосхищения является необходимым для решения таких задач. Предметом исследования стали особенности выбора старшими дошкольниками способа предвосхищения при решении задач с разной степенью неопределенности. Методикой явились две малоизвестные детям сказки (индийская сказка «Мотхо и Мунго» и украинская народная сказка «Кобылья голова» в пересказе А.Н. Толстого), построенные по сходному сюжету, в которых действуют герой и антигерой, чьи поступки и реакции окружающих на них являются противоположными. Сказки зачитывали детям до середины, затем им предлагали рассказать ее продолжение. Исследование проводили в первом и третьем триместре учебного года на базе ГОУ Детских садов №448 и №732 г. Москвы, в котором приняли участие всего 52 человека (25 детей 5 лет и 27 детей 6 лет). Сказка первой серии эксперимента («Мотхо и Мунго») имеет большую степень определенности. В ней 8 этапов, в которых герой и антигерой могут проявить свою сущность и получить реакцию на свое поведение (например, Мотхо убрала камни из реки и на обратном пути река дала ей красивый платок), также в первой половине сказки проявляется характер сестры-антигероя, не желавшей идти к больному отцу. В сказке второй серии эксперимента («Кобылья голова») было только 5 этапов, характер антигероя в тексте не был проявлен (говорилось, что были две дочери, баба падчерицу свою невзлюбила и отправила ее в лес). По результатам методики дети были разделены на группы по способу предвосхищения сказки:

1) *«Не справились»*. 13 детей в первой серии и 5 детей во второй серии не пытались завершить сказку по способу построения услышанной части или отказались от ответа.

2) *«Нормативный способ предвосхищения»*. 16 детей в первой серии и 17 детей во второй серии передали почти все этапы пути антигероя, но не могли точно построить результаты встреч.

3) *«Смыслообразующий способ предвосхищения»*. 7 детей в первой серии и 14 детей во второй серии эмоционально предвосхитили поступки антигероя, хотя путались в сюжете и не могли объяснить причин происходящего.

4) *«Преобразующий (диалектический) способ предвосхищения»*. 1 ребенок в первой серии и 4 ребенка во второй серии сообщили вывод, чем сказка закончилась. Они смогли по просьбе рассказать продолжение сказки подробно, поэтому для анализа эти данные были объединены со следующей группой.

5) *«Синтетическая» группа*. 15 детей в первой серии и 12 детей во второй серии в целом верно рассказали продолжение сказки, применив все способы предвосхищения (подробно и точно описали все встречи антигероя).

Около половины детей во второй серии использовали тот же способ предвосхищения. Наибольшую устойчивость показали дети из группы с преобразующим/синтетическим способом. Три четверти детей повторили этот способ независимо от степени неопределенности ситуации. Половина детей с смысловым и нормативным способом и треть из «не справившихся» также сохранили свои предпочтения. Анализ результатов показал, что степень неопределенности задачи может оказать влияние на выбор способа предвосхищения у детей. При дефиците существенных деталей в постановке задачи вдвое больше детей по сравнению с первой серией использовали смыслообразующий способ. Из детей с эмоциональным предвосхищением меньше половины обратилось к нормативному способу. Вдвое меньше стало детей, которые не справились с заданием, причем половина из них перешла к нормативному способу, на что возможно повлияли «простота» задачи и общее интеллектуальное развитие детей к концу года. Вдвое больше детей 6 лет, чем 5-летних применяют синтетический способ для решения задач с разной степенью неопределенности, дети же 5 лет в ситуации с большей неопределенностью по сравнению с 6-летними чаще выбирают нормативный способ предвосхищения.

Решение разных по степени неопределенности задач на предвосхищение показывает возможности использования детьми способов прогнозирования в зависимости от конкретной ситуации. Связь преобразующего (диалектического) и смыслового (эмоционального) способов предвосхищения требует дальнейшего анализа.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ПОСТРОЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БУДУЩЕМ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Способность представить себе будущее позволяет человеку вырваться из «плена» актуальной в данный момент ситуации, оценить перспективы ее развития, выстроить стратегию собственной деятельности в развивающейся ситуации. Наше представление о будущем, о том, что в нем возможно, является одним из существеннейших факторов, способных изменить и нас самих, и ту ситуацию в которой мы действуем.

Важность выхода за пределы актуального поля (в нашем понимании – переход в пространство возможного) подчеркивалось многими исследователями. Согласно Ж.Пиаже, уже на уровне конкретных операций ребенок начинает охватывать своим мышлением не только действительное, но и потенциально возможное. Стадия формальных операций отличается тем, что подросток стремится выявить все возможные отношения исходя из имеющихся у него данных. По сути, в этом случае речь идет о комбинаторном анализе, позволяющем составить перечень всех возможностей. С точки зрения Л.С.Выготского актуальная ситуация преодолевается посредством знака. Именно таким путем может быть выстроено «актуальное будущее поле».

Важно, что оба автора обсуждают средства преодоления непосредственного отношения к ситуации, преодоления зависимости от натурального опыта, возможность совершения преобразований и выдвижения предположения о будущем в плане представлений: в одном случае речь идет о формальных интеллектуальных структурах, в другом – о знаке.

Принципиальным становится вопрос о способах мыслительных преобразований, адекватных задаче построения представления о будущем.

С точки зрения структурной диалектики, построение представления о пространстве возможностей предполагает совершение диалектических преобразований с образом настоящего. Именно такого рода механизм, с нашей точки зрения, позволяет «одновременно держать в сознании» несовместимые образы настоящего и будущего и, как указывает В.П. Зинченко, «строить образ предвидимого, не слишком отдаленного ...будущего», в котором «должны присутствовать реальная жизнь и вечность». Таким образом, будущее рассматривается нами как структурно заданное. Пространство возможного определяется как диалектически преобразованное настоящее, а сама возможность может рассматриваться как направление допустимого изменения действительности (являясь, тем самым, «реально возможным»).

Существенной характеристикой построения представления о будущем является способность представить себе его как вариативное. Как подчеркивал Аристотель «будущие события имеют своим истоком и решения, и некоторую деятельность и что вообще у того, что деятельно не постоянно, возможность быть и не быть одинакова; у него возможно и то и другое, т. е. быть и не быть, а потому и произойти, и не произойти...»

Таким образом, основная характеристика пространства возможностей, это вариативность. Осмысливая будущее, мы должны предполагать различные варианты развития ситуации. С помощью диалектики мы можем помыслить будущее как совокупность возможностей, связанных между собой структурными отношениями.

Первоначально на основе образа действительности строится структура, представленная в виде альтернативы, как бы обозначающей, очерчивающей границы «пространства возможного» (образ-объединение, задающий исходное представление о пространстве возможностей, определяя те исходные возможные позиции, в отношении которых осуществляются последующие преобразования), на основе которой в дальнейшем строится образ, опосредствующий выделенные противоположности и, по сути своей, противоположный образу действительности.

Проведенные нами исследования предвосхищения показали, что уже в старшем дошкольном возрасте дети способны строить вариативные модели будущего. Стимулом для появления такого рода моделей является, прежде всего, неопределенность той или иной характеристики развития ситуации.

В то же время открытыми остаются вопросы о возможности и основаниях построения вариативного образа будущего, о преобладающих стратегиях предвосхищения в различных возрастах.

Для исследования механизмов построения представлений о будущем у старших дошкольников нами была разработана методика, стимульный материал которой состоял из пяти карточек. На первой карточке находилось схематическое изображение грустного плачущего лица. На второй карточке было схематически изображено грустное лицо и конфета перед ним. На третьей карточке – схематическое изображение лица со спокойным, нейтральным выражением и две конфеты перед ним. На четвертой карточке – символическое изображение улыбающегося лица с тремя конфетами перед ним. Пятая карточка оставалась пустой.

Таким образом, ребенку предлагалась серия последовательных картинок, в которых отображалось поэтапное изменение двух параметров: постепенное улучшение настроения ребенка и увеличение количества конфет перед ним. Стимульный материал был намеренно избавлен от каких либо иных деталей, чтобы ребенку было легче выделить эти линии.

Испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Я тебе покажу карточки с историей про одного мальчика. Давай посмотрим с тобой, что на них нарисовано. Вот этот мальчик на первой картинке. Какой он? А на второй картинке какой? Тут рядом с ним конфетка нарисована. А на следующей картинке что? А на следующей? Последняя картинка пустая. Как ты думаешь, что на ней должно быть нарисовано? Ты будешь мне говорить, а я буду рисовать. После того, как рисунок завершен, у ребенка спрашивали: «А почему здесь так должно быть нарисовано. Объясни мне».

Объяснение записывалось, и ребенку предлагалось следующее задание: «А может быть другое окончание этой истории, давай ты придумаешь, а я снова нарисую. Почему так может быть? После того, как вторая картинка была нарисована и новое объяснение записано, у ребенка спрашивали «А можешь придумать еще одно объяснение? Третья детская версия и ее объяснение фиксировались, как и две предыдущие. Методика проводилась индивидуально.

Идея заключалась в том, чтобы проанализировать, насколько существенно будут отличаться предлагаемые ребенком варианты развития событий, какие.

В основу интерпретации результатов диагностики были положены следующие параметры:

1. Вариативность. Сколько качественно отличающихся вариантов дают дети. Например, если ребенок давал ответы: первый вариант – улыбающийся мальчик, потому что ему дали еще конфету и получилось четыре, а на второй – тоже улыбается, дали еще конфеты, получилось пять конфет, то балл за вариативность не начислялся.

2. Наличие вариантов развития событий, противоположных по какому-либо параметру. Например, веселое лицо – грустное лицо.

3. Реалистичность предлагаемых версий развития событий. По этому критерию не учитываются ответы, объяснения которых выходит за ситуации. Пример отсутствия реалистичности: волшебные объяснения.

4. Соответствие ситуации. Этот параметр оценивает, насколько ребенок учитывает два взаимосвязанных параметра: изменение выражения лица и количество конфет.

Нами было проведена апробация методики с участием испытуемых разных возрастов (старшие дошкольники, школьники, взрослые).

По итогам апробации нами обнаружена высокая внутренняя согласованность исследованных параметров (вариативность, наличие противоположностей, реалистичность и соответствие ситуации). В каждой из возрастных групп оказались испытуемые, способные предложить

противоположные варианты развития ситуации (особо отметим, что задача предложить именно противоположные варианты перед испытуемыми не ставилась). Испытуемые всех возрастов проявили заинтересованность в выполнении заданий методики. Открытым остается вопрос о характере связи результатов методики исследования построения представлений о будущем с различными интеллектуальными показателями.

*Шиян О.А.
ИП РГГУ, Москва*

ДИАЛЕКТИЧЕСКИЕ СТРУКТУРЫ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПРОЦЕССОВ РАЗВИТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Развитие – одна из ключевых сторон реальности, адекватное отражение процессов развития позволяет человеку лучше ориентироваться в окружающем мире, в его причинно-следственных связях и возможностях. Однако процессы развития «натурально» не считаются, а требуют для своей репрезентации особых умственных средств: образных и вербальных. Эти средства имеют специфическую структуру: они способны отражать объекты в единстве противоположностей, поскольку развитие представляет собой переход объекта в свою противоположность через промежуточные стадии, объединяющие противоположности. При этом мыслительные средства, позволяющие воспринимать развитие, должны позволять отражать объекты в их динамике, а не статике, не только «линейном», но и «спиральном» движении. Таким требованиям отвечают циклические представления: особым образом организованные представления, позволяющие отражать объективную цикличность реального мира через взаимопереходы противоположностей [2]. Сформированные циклические представления представляют собой систему, и могут быть описаны как диалектическая категория [3].

В исследованиях Н.Е. Вераксы [2], А.К. Белолуцкой [1], И.Б. Шияна [4] и др. было показано, что диалектические мыслительные структуры присутствуют у детей дошкольного возраста и участвуют в решении проблемно-противоречивых ситуаций. Процессы развития в окружающем мире (в том числе временные циклы) представляют огромный интерес для детей, поскольку позволяют им действовать осмысленно и планировать свои действия. Важно при этом понять, владеют ли дети дошкольного возраста достаточными средствами для того, чтобы адекватно их отражать.

Цель исследования состояла в том, чтобы проанализировать, каким образом дети реконструируют в своем мышлении те процессы развития,

которые им хорошо знакомы. Задание предъявлялось детям в виде диалектической задачи. Специфика такой задачи может быть описана как необходимость отражения процесс преобразования ситуации относительно таких ее свойств, которые положены как противоположности. Детям предлагалось сочинить историю про заданного персонажа, нарисовать ее и рассказать взрослому. Сочинение истории – свойственный детям дошкольного возраста способ выражения своего понимания действительности. Само задание «придумать историю» подразумевает события, происходящие с одним и тем же персонажем и развернутые во времени, таким образом, идея динамики уже задавалась взрослым, при этом начало и конец удерживают диалектическую структуру, задавая противоположности преобразования. Цель была в том, чтобы проанализировать, как структурирована эта динамика. Ребенок создавал и рисунок и рассказ (рассказ записывал взрослый под диктовку ребенка). Анализировались следующие моменты:

- Организованы ли представления детей в соответствии со структурой цикла, т.е. воспринимают ли развитие как превращение противоположностей.
- Как соотносятся представления о временном (годовом) цикле и циклические превращения объекта, т.е. удастся ли детям отразить встроженные друг в друга циклические события.
- Как ребенок выстраивает противоположность существующим циклическим отношениям.
- Как отражается структурность циклического процесса в словесной и образной формах репрезентаций.

Каждый ребенок получал лист формата А 4, разделенный на три части. На первой части (с левой стороны листа) были нарисованы контуры снеговика, дерева без листьев и солнца. Остальные две части листа были пустыми. Взрослый говорил: «Видишь, тут нарисован снеговик. Это начало истории, а середина и конец потерялись. Попробуй придумать, что было дальше. Нарисуй продолжение истории – середину и конец – а потом ты расскажешь мне историю, а я запишу ее». В качестве героя истории был выбран снеговик, поскольку такой персонаж обладает ясно заданными возможностями циклического изменения, понятными детям. Предварительно дети проводили эксперименты с таянием снега, так что знали о возможностях перехода воды в разные агрегатные состояния. При этом цикл таяния снега явно связан с годовым циклом, так что в данном случае мы имели возможность увидеть, как дети связывают и «синхронизируют» два цикла: годовой и изменения снеговика.

После завершения этого задания взрослый раздавал детям такие же листы и говорил: «А теперь придумай историю «наоборот» (никаких до-

полнительных пояснений не давалось). Широко известно, как дети любят разного рода перевертыши, исследуя таким образом неожиданные варианты разворачивания ситуации. Такое переворачивание позволяет решить сразу две задачи: лучше увидеть границы нормы («от противного» понять правило) и прощупать возможности развития нормы.

В исследовании участвовало 16 детей 5,5 – 6-летнего возраста (старшая группа ДОУ № 1602 г. Москвы).

Качественный анализ детских историй и рисунков позволяет предположить, что циклические представления – это мыслительная структура, которая дает ребенку возможность обнаруживать отношения взаимопереходов противоположностей в ходе различных процессов развития окружающего мира (временных циклов, превращений в природе), а также соотносить эти процессы между собой (например, понимать, как превращения встроены во временные циклы).

Кроме того, исследование показало, какие именно моменты процесса развития (в данном случае – циклического процесса) представляют задачу для детей старшего дошкольного возраста, какие именно действия сложно совершить дошкольникам:

- обнаружить противоположность исходному объекту, то есть совершить действие превращения. Трудность заключается в том, что трудно предвосхитить появление нового качества (в данном случае – исчезновение структуры, формы снеговика)
- выделить момент, объединяющий противоположности: найти точку перехода и выстроить серию от одной противоположности (А) к другой (не-А) через точку перехода (А/не-А).
- выстроить целостную структуру цикла, который может начинаться в любой точке, в том числе и с переходного момента
- совершить обращение процесса и достроить симметричную часть цикла: представить возвращение объекта в исходное состояние
- совершить обращение исходных причинно-следственных связей и создать ситуацию, в которой существуют новые связи.

Заметим, что на словесном уровне дети чаще фиксируют превращение и промежуточные моменты («растаял», «ничего не осталось»), однако в рисунке – модели ситуации – ключевые моменты развития часто не удерживаются.

То, что в времена года присутствовали в подавляющем большинстве историй говорит о том, что структура годового цикла может выступать в качестве модели отражения развития. Однако относительно небольшая доля детей, сумевших в своих историях отразить встроены друг в друга серии времен года и таяния снеговика, а также выстроить обратную серию,

показывает, что «базовые» временные циклы – суточный и годовой – не смотря на кажущуюся «очевидность» для ребенка, не репрезентируются натурально. У детей существует скорее фрагментарная картина этих циклов, а не целостная система циклических представлений.

Задача на обращение истории также показала, что детям представить себе целостно систему годового цикла и трудно удержать соотношение вложенных друг в друга циклов.

Это означает, что временные циклы (в частности, годовой и суточный) сами должны быть «открыты», активно сконструированы ребенком, и только в этом случае они смогут стать основой для формирования циклических представлений как средств репрезентации развития. Исходя из этого, для формирования циклических представлений необходимо разработать задачи, требующие активного отражения ситуаций развития, то есть совершения перечисленных выше действий: превращений, сериаций и пр. – в контексте наблюдений или участия в процессах развития (роста растений, планирования и рефлексии собственной жизни и пр.).

РАЗДЕЛ III

«ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ»: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Бережковская Е.Л.
ИП РГГУ, Москва

ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ И СЕНСИТИВНЫХ ПЕРИОДОВ

Зона ближайшего развития (ЗБР) не одинакова по объему и структуре у разных людей, как детей, так и взрослых. Кроме того, ЗБР в одних сферах может быть более широкой, а в других более узкой. Вместе с тем, в определенных возрастах почти у всех детей наблюдается особая чувствительность к одним и тем же воздействиям, то есть более широкая ЗБР в конкретной сфере. Время такой особой чувствительности называется сенситивным периодом.

Например, лучшее время для приучения ребенка к навыкам опрятности – второй год жизни, когда он начинает ходить. До этого младенец проводит время в кроватке, манеже или на руках у мамы, действуя с небольшими предметами, которые можно взять в руки: игрушками, чашкой, соской, бутылочкой, ложкой. Игрушки и вещи, включенные в общение со взрослым и связанные, в основном, с едой, понятны и доступны младенцу. В то же время, сравнительно крупные домашние вещи, вроде кастрюль и ящиков комода, младенца не очень интересуют. Они пока – дело взрослого, а ребенок начнет ими увлекаться, когда окажется на полу. Горшок тоже относится к этой категории. Кроме того, приучение к горшку – это всегда, в большей или меньшей степени, насилие, что тоже имеет большое значение.

Но вот наступает второй год с его жгучим интересом ко всем вещам, их возможностям и функциям. Ребенок осваивает массу разных предметных действий, и горшок легко входит в их число, если только он не стал нелюбимым раньше, в процессе приучения к нему. В то же время сегодня, когда дети растут в памперсах, в некоторых семьях проблема горшка не возникает ни в год, ни в полтора. Малыш спит в одноразовом подгузнике, гуляет, ходит с мамой в гости, путешествует, да и дома порой остается в нем, ведь это так удобно. Взрослым кажется, что отказаться от памперса будет легко, как только ребенок еще чуточку подрастет.

Однако это нередко оказывается иллюзией. В два с половиной – три года, и, тем более, позже, дети уже перестают столь увлеченно возиться с разными предметами. Они теперь любят играть с игрушками, рисовать, смотреть мультики. Большинство предметов, имеющих отношение к детской жизни, ими уже освоено, а горшок в это число не попал. У малыша начался следующий период развития, а время повышенной чувствительности к свойствам и назначению обычных бытовых предметов прошло. Конечно, научить навыкам опрятности можно и в три, и в пять лет, но это будет труднее, чем в год-полтора.

Или другой пример, с обучением грамоте. Дошкольник, если он живет в семье, где есть книжки, а старшие иногда читают и пишут у него на глазах, лет с четырех начинает интересоваться «буковками». Если родители не задавят этот интерес своим энтузиазмом, то через несколько месяцев начнутся попытки писать печатными буквами простые слова (мама, папа, свое имя), а потом, лет с пяти, разбирать по буквам надписи на вывесках и в заголовках. Л.С. Выготский писал, что ребенка, растущего в пишущей и читающей среде, не нужно учить начальной грамоте: он овладевает ею сам, подражая старшим.

Но взрослому человеку, по какой-то причине оказавшемуся неграмотным, это будет намного труднее. Свидетельством этому может служить беспрецедентно масштабная кампания по ликвидации неграмотности, в которой участвовали сотни тысяч взрослых неграмотных граждан и целая армия, как бы мы теперь выразились, волонтеров, проводившаяся в нашей стране после Октябрьской революции 1917 года. Этот естественный эксперимент завершился, хотя об этом и не принято говорить, неудачей. Конечно, некоторые (немногие – те, кто очень хотел научиться, и кто использовал новые умения в своей жизни) действительно научились читать и писать, но подавляющее большинство не поднялось выше уровня слогового чтения и переписывания фраз типа «мы не рабы». История этого начинания свидетельствует о его малой эффективности. В 1917 году полная энтузиазма молодая советская власть начала обучать всех неграмотных от 8 до 50 лет. Однако через пять лет, посмотрев на полученный результат и материальные затраты, учить решили только молодых рабочих с 18 до 30 лет. И все равно, вопрос с массовой неграмотностью общества решился, в основном, лишь к концу тридцатых, то есть через более, чем через 20 лет после начала этой работы. А что касается старших групп населения, особенно сельского, то и в 50-60 годы в русской деревне было немало малограмотных. Результаты этого масштабного эксперимента – яркое свидетельство того, как важно обучаться грамоте в период особой восприимчивости.

На протяжении детского онтогенеза продолжается созревание центральной нервной системы, и, в частности, коры больших полушарий. Этот процесс состоит из ряда этапов, определенным образом соотносящихся со стадиями психического развития. Например, в возрасте пяти с половиной – шести лет происходят важные сдвиги как в созревании мозга, так и в появлении новых способностей. В это время происходит консолидация третичных полей коры больших полушарий, и, соответственно, у ребенка улучшается фонематический слух, что позволяет ему производить действие звукобуквенного анализа, лежащего в основе овладения грамотой. Но, если совершенно здоровый мозг развивается в свои нормативные сроки, а устная речь у ребенка, в силу средовых причин, формируется плохо, то никакого звуко-буквенного анализа у него не получится. Ведь примерно к семи годам строение коры у ребенка будет уже примерно такое же, как у взрослого. Разные ее зоны уже сформируются, и, если это произойдет в отсутствие речи, то для нее теперь попросту не будет места.

Мозг очень пластичен, но и его возможности не безграничны. Поэтому отдельные слова и короткие фразы ребенок, доживший до шести лет без речи, с грехом пополам освоит, но перехода к активному росту словаря и правильному его использованию, как это бывает у обычных детей в возрасте около двух лет, у него, скорее всего, не получится. Свидетельство этому – имеющиеся в литературе описания попыток реабилитации так называемых «одичавших» детей, выросших в изоляции или в обществе животных.

Мы кратко рассмотрели два наиболее часто обсуждающихся сенситивных онтогенетических периода: развитие предметных действий в раннем возрасте и интерес к началам грамоты у старших дошкольников. Первый из этих сенситивных периодов приурочен к овладению свойствами и функциями окружающих предметов, а второй – к введению ребенка в мир знаков и символов, позволяющих отображать реальность. Конкретное содержание развития в том или другом сенситивном периоде может быть различным.

Например, сейчас в России популярен метод японского педагога и музыканта Ш. Сузуки. По этой системе занимаются дети разного возраста, но начинал доктор Сузуки с малышами от двух лет и их родителями со знакомства со скрипкой. Основа метода состоит в том, что дети с родителями оказываются в доме, где все играют на скрипке и слушают музыку, где можно брать в руки инструменты и извлекать звуки. Ребенка ничему особенно и не учат, а просто дают возможность получать впечатления, исполнять желания, пробовать. Они с мамой могут свободно действовать в пространстве, наполненном музыкой. Ребенка раннего возраста, пережи-

вающего период острого интереса к любым предметам, помещают среду, богатую сенсорными и двигательными возможностями и насыщенную культурными образцами инструментальных действий. Ребенок осваивает скрипочку, как юлу или хитрый замочек у маминой шкатулки с украшениями, одновременно впитывая музыку.

На этом примере видно, что, если мы хотим познакомить малыша с каким-то особым предметным содержанием, для этого есть прекрасный сенситивный период – ранний возраст. Можно освоить с двухлетним буквы – правда, это мало что даст его развитию. А можно познакомить его со способами смешения красок, или, путем введения автодидактических материалов, заложить основу для формирования математических представлений, или т.п.

Второй сенситивный период включает старший дошкольный и младший школьный возрасты. Д.Б. Эльконин относит эти годы к эпохе детства, отличающейся, с одной стороны, от раннего детства, и, с другой стороны, от подростничества. В эти годы ребенок чувствителен к разным системам, в том числе и знаковым. Он любит систематизировать и упорядочивать. Достаточно вспомнить «анкеты» младших школьников, с увлечением заполняемые ими друг для друга, собрания машинок и наклеек, игры с правилами и споры по поводу их соблюдения. Дошкольники и младшие школьники интересуются причинно-следственными связями и принадлежностью разных предметов и явлений. Их мышление еще не системно, но они «нарабатывают» материал, позднее трансформирующийся в системные научные понятия.

Дети с пяти с половиной до десяти-одиннадцати лет заполняют конкретными деталями формирующуюся у них картину мироздания. Им доставляет удовольствие выстраивать порядок – пока частичный и несовершенный, но обещающий владение законами окружающего мира. Вера в могущество человека и его возможности закладывает основу позитивного мировосприятия и активной жизненной позиции. Этот прекрасный сенситивный период, к сожалению, в большой мере губится формализмом школьного образования.

Мы перечислили два сенситивных периода, соответствующие двум онтогенетическим эпохам – раннему детству и собственно детству. Но в периодизации Д.Б. Эльконина есть и третья эпоха – подростничество. Логично предположить, что ей тоже соответствует свой сенситивный период. Рискнем предположить, что это так и есть. Возраст с 13-14 лет до кризиса 17 лет связан с особой чувствительностью к доктринам, убеждениям и жизненным принципам, то есть к мировоззрению. Психиатр П.А. Бутковский еще в 1834 году говорил о «суемудрии» («философической», «метафизической интоксикации») у подростков, в том числе и при нормальном развитии: многие из них склонны обдумывать «вечные» проблемы, искать смысл жизни, истину и т.п., что, впрочем, мало влияет на их реальный образ жизни и поведение.

Поскольку «высокие» размышления находятся в противоречии с реальностью, подросток часто находится в конфликте со значимыми для него людьми и с самим собой. Поэтому его идеал связан с переживанием благородных чувств с оттенком страдания и непонятости. Ему интересны глобальные идеи, из которых следуют стройные логические выводы, обещающие верный результат, и он даже способен к действиям в русле такой идеи.

Итак, в эпоху подростничества особая чувствительность касается философских, этических, социальных и политических идей. Никогда в жизни больше, чем в юности, человек не интересуется философской и мировоззренческой литературой, не посещает спектаклей, концертов и выставок, не читает и не пытается сам писать стихи и прозу. Чтобы убедиться в справедливости этого, достаточно зайти на любую выставку современного искусства или концерт: абсолютное большинство там составляет молодежь. Такая сенситивность имеет двоякое значение в плане воспитания подростков. С одной стороны, если есть соответствующая культурная среда, подросток жадно осваивает разные сферы наук и культуры, но, с другой, он легко становится добычей для вербовщиков разных идеологических группировок, нередко вовлекающих детей в свои акции и движения.

Итак, мы выделили три глобальных сенситивных периода в процессе детского онтогенеза. Каждый из них связан с одной из возрастных эпох (в понимании Д.Б. Эльконина): раннего детства, собственно детства и подростничества.

Первый сенситивный период связан с особой чувствительностью маленького ребенка к новым предметам и действиям с ними. Здесь проявляется чувствительность к овладению способами действий с разными предметами, к их особенностям, устройству и функциям. Этот сенситивный период крайне важен для закладывания основ обучения, для приобретения собственного практического опыта. Здесь происходит овладение стратегиями обращения с новыми объектами и способами действий. Чем богаче предметная среда, тем больше возможностей приобретает ребенок. Результатом реализации развития в первый сенситивный период является отображение окружающего мира в сознании ребенка и речь, как психологическое средство работы с этим отображением. Ребенок делается субъектом своего сознания и деятельности.

Второй сенситивный период включает старший дошкольный и младший школьный возрасты. Он связан с повышенной чувствительностью к упорядочению, систематизации, поиску причинно-следственных связей и принадлежности. Кроме того, в сферу особой чувствительности входят различные знаки и символы: языковые, математические, музыкальные, компьютерные и др. Результатом развития в этом периоде становится такое формирующееся по его окончании психологическое средство, как понятийное мышление. Ребенок становится субъектом познания мира и ориентировки в нем.

И, наконец, третий сенситивный период связан с подростковым и ранним юношеским возрастом. Он предполагает повышенную чувствительность к идеям и принципам, а также к нравственным, этическим и философским системам и понятиям. Результатом развития в этом сенситивном периоде является жизненная позиция личности, ее самоопределение в том или ином (в зависимости от социальной ситуации развития) социокультурном контексте. Повзрослевший ребенок становится субъектом построения своего жизненного пути.

*Горлова Е.Л.
ИП РГГУ, Москва*

ПРОЕКТИРУЮЩИЙ МЕТОД В ИССЛЕДОВАНИИ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ

Культурно-историческая психология, вслед за Л.С. Выготским использует понятие социальной ситуации развития, в которой рассматриваются как аспекты социальной среды, в которой живет ребенок, так и переживания данных аспектов ребенком. Здесь родительская позиция может рассматриваться на пересечении с одной стороны материнского и отцовского взглядов в отношении задач развития ребенка, а с другой стороны, через соотнесение социально-культурного контекста, общепринятых ценностей, доминирующих в культуре дискурсов, разделяемых родителями с индивидуальной спецификой развития, потребностями и интенциями собственного ребенка. В общем виде наше понимание родительской позиции можно изобразить в виде схемы.



Родительская подсистема в семье выделяется на стадии жизненного цикла «Семья с маленьким ребенком», или как ее называют сокращенно «триада», описывается различными авторами в виде коммуникаций, которые строятся между супругами как матерью и отцом ребенка. Вместе с тем, в настоящее время в семейной психологии, содержание данных коммуникаций, динамика и результат функционирования данной подсистемы представлены в крайне размытом виде.

На наш взгляд один из весомых критериев функциональности родительской подсистемы – это наличие осознанной общей (согласованной) родительской позиции, когда есть взаимообратные влияния: индивидуальные материнская и отцовская позиции конструируются с опорой на общую родительскую позицию, которая в свою очередь формируется на пересечении индивидуальных позиций матери и отца. Именно создание социальной ситуации развития ребенка с опорой на целостную, сконструированную матерью и отцом совместную, общую родительскую позицию – является на наш взгляд ведущей задачей развития родительской подсистемы.

Критерием дисфункциональности семьи с ребенком может быть конкурирующие отцовская и материнская индивидуальные позиции, при отсутствии согласованной общей родительской позиции.

Для исследования содержания родительской позиции наиболее часто используются опросники, которые направлены на изучение стиля семейного воспитания каждого из родителей, их отношения к ребенку, взаимодействия матери и отца с ребенком того или иного возраста. Но все методики отличает то, что изучается индивидуальная позиция по отношению к ребенку. Исследовать же наличие и содержание общей родительской позиции как новообразования родительской подсистемы с помощью опросников не удастся. Возникает вопрос о выборе метода. На наш взгляд, перспективным в этой сфере может стать проектирующий метод, основные характеристики которого представлены в работах Г.Г. Кравцова. Главным отличием проектирующего исследования заключается в том, что исследователь решает «уравнение с двумя неизвестными», он формулирует не только гипотезу в отношении исследуемого психологического явления (в нашем случае это саморазвитие родительской позиции) но и испытывает новый метод, соотносящийся с гипотезой исследования. В проектирующем исследовании сам метод является «искомой величиной». (Г.Г. Кравцов, 2012). Суть проектирующего метода состоит в моделировании целостной жизни ребенка с целью раскрытия заложенных в психике возможностей, в соответствии с закономерностями развития. В контексте нашего исследования, моделирование такой экспериментальной ситуации предполагает именно изучение единицы саморазвития – общности «ребенок – родители». При

этом фокус нашего внимания на том, каким образом задают социальную ситуацию развития мать и отец и в какой мере они делают это сообща, или конкурируя друг с другом.

В контексте данных рассуждений мы предложили родителям принять участие в экспертизе игрушек для детей старшего дошкольного возраста. Для этого вначале родители вместе с ребенком играли с предложенными экспериментатором игрушками, причем это были как неизвестные детям и родителям игры и игрушки, так и известный, обычно имеющийся в семьях игровой материал. После 35-45 минут совместной игры родители заполняли анкеты, в которых им предлагалось оценить развивающий эффект игры, проранжировать степень привлекательности игры для ребенка, для себя и второго родителя. На наш взгляд это задание – моделирует выбор родителями совместных игр с ребенком, а также в концентрированном виде проявляет их способность совместно выстраивать социальную ситуацию развития своего ребенка. Для получения дополнительной информации о матери и отце, их индивидуальных и совместной родительской позиции дополнительно предложили им выполнить методику «Личностный дифференциал», где родителям предлагалось обсудить черты идеального ребенка такого же возраста, как и их дочь или сын, а затем уже самостоятельно оценить по данной методике своего ребенка. Таким образом, мы получили разнообразный материал в результате моделирования двух ситуаций семейного взаимодействия – совместной игры с ребенком и совместной оценки родителями важных с точки зрения матери и отца качеств ребенка (совместное создание ориентирующего нормативного образа ребенка данного возраста). Следует сразу отметить, что исследование проводилось на добровольной основе и родители, которые приняли участие – смогли договориться о совместном участии в экспертизе игрушек, а, значит, могут сотрудничать, проявлять совместную инициативу. Следует отметить, что на данный момент только 10% от числа родителей, чьи дети посещают старшую и подготовительную группы детского сада приняли участие в исследовании (6 семей из 60). Таким образом, уже сам факт совместного участия в данном проекте косвенный признак наличия согласованной родительской позиции. Мы планируем использовать, как номотетический, так и идеографический подходы к анализу полученных результатов и в дальнейшем выстроить типологию родительских позиций детей старшего дошкольного возраста.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК МЕТОД ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ

Метод проектов в настоящее время переживает в общем образовании новое возрождение. Федеральные государственные образовательные стандарты содержат прямое требование формирования проектной деятельности учащихся уже в начальной школе. Однако большое количество представляемых проектов не означает достижения качественных результатов формирования проектной деятельности. Так, например, при организации проектной деятельности младших школьников ребенку отводится роль магнитофона, воспроизводящего текст, сочиненный взрослыми. Иногда дело доходит даже до зазубривания ответов на вопросы жюри. Ни о каком учете индивидуальных особенностей развития в процессе такой деятельности речи не идет.

Одно из общепринятых определений проекта – это совокупность приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи – решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта. К сожалению, это определение фиксирует только внешние проявления проектной деятельности. Такие компоненты деятельности учащихся, как целеполагание, планирование, контроль и коррекция результата, рефлексия, в него не вошли.

Метод проектов как инструмент обнаружения интересов ребенка, диагностики его индивидуального развития и выявления его возрастных показателей, имеет огромное количество преимуществ. В первую очередь это, конечно, максимально индивидуализированный инструмент. Целеполагание при организации проектной деятельности должно принадлежать самому ребенку. Сделать «проект» по заданию в учебнике – самый распространенный в современной учебной литературе способ отбить охоту ученика к самостоятельной деятельности. Еще Дж.Дьюи, отец метода проектов, полагал главной целью образования составление такого набора видов сегодняшнего опыта, который плодотворно и творчески жил бы в завтрашнем. Цель проектной работы не должна быть поставлена только учителем, а тем более не должна быть предметом балльного оценивания. Да, конечно, к способности поставить самостоятельно цель проекта ребенка надо подвести. Но это надо сделать так, чтобы он почувствовал внутреннюю потребность, увлеченность предстоящей деятельностью. И здесь очень важно обратить внимание взрослого на переживание ребенка, как пони-

мал его Л.С.Выготский – как внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности [3]. Как только взрослый начинает учитывать этот фактор деятельности ребенка, возникают самые интересные темы проектной деятельности. Такие проекты становятся не только источником призов и грамот для школы, но и определенной вехой в психическом развитии ребенка, что намного важнее.

Роль учителя в формировании проектной деятельности младшего школьника – создать условия для уникальной самостоятельной деятельности младшего школьника, имеющее начало и конец во времени, направленной на достижение *заранее определённого им самим результата* (цели), обладающей конкретной личностной и социальной значимостью. Мало того, с самого начала создания проекта должна быть обеспечена возможность самоконтроля и самокоррекции для главного «мастера» – ученика, который создает проект. Только при реализации этого условия в дальнейшем возможно формирование способности ребенка к рефлексии своей деятельности.

Особенно серьезная проблема формирования проектной деятельности школьников существует в области развития способности к контролю и коррекции своей работы со стороны ученика. В первую очередь это связано с тем, что в современной педагогике не разработаны достаточно вопросы адекватного оценивания учебных достижений учащихся. С одной стороны стремление к стандартизации образования не позволяет отказаться от балльного принципа аттестации учащихся. С другой стороны качественное оценивание работ учащихся зависит и от субъективных факторов, традиционно сильных в российской школе. Если в урочной деятельности отметка имеет право на существование, как показатель успешности овладения учеником конкретным содержанием предмета, то в проектной деятельности младших школьников любое введение балльных показателей (очков, отметок, мест) приводит к резкому снижению эффективности работы учителя за счет тех детей, которые в силу субъективных и объективных причин создали проекты, не получившие высокой отметки. В результате, снижается, иногда довольно резко, произвольность учебной деятельности школьника. Осознание неуспешности собственного проекта, то есть той деятельности, где, по логике вещей, успешны должны быть все («я делаю то, что мне интересно, что я делаю лучше других»), приводит к увеличению пассивности ребенка. Такая опасность практически не учитывается взрослыми. Часто это связано с тем, что родители и учителя не видят новообразований, связанных с кризисами школьного возраста (по Л.С.Выготскому [3]), ожидают от ребенка того же отсутствия самокритичности, самосознания, которое он демонстрировал в старшем дошкольном возрасте.

При создании группового проекта, как продукта деятельности именно учащихся начальной школы, а не учителя, неизбежно возникает дифференциация способов участия учеников в проекте. Каждый заинтересованный в создании продукта ребенок пойдет собственным путем, реализуя свои индивидуальные особенности при создании собственного вклада в общее дело. В результате будет происходить не только решение индивидуальных проблем ребенка, но и ускорение развития его в тех областях, которые у него отстают от развития сотоварищей по проекту. Такое возможно только в случае понимания учителем, руководителем проекта, цели формирования проектной деятельности.

Именно проектная деятельность школьников может способствовать развитию произвольных познавательных процессов. Запоминание и запечатление превращается в деятельность целенаправленного, произвольного заучивания; восприятие – в деятельность наблюдения и фиксации результата, мышление – в деятельность размышления и т. п. Это касается и диагностики зон ближайшего развития и критериев развития, соотношения возрастных закономерностей и индивидуальных особенностей развития, самого, выдвинутого Л.С. Выготским понятия психологического возраста. В процессе создания проекта, который предложил ребенок, возникает уникальная возможность обнаружения его зон ближайшего развития через анализ его потребностей.

Еще серьезнее положение в отношении к проектной деятельности педагогического сообщества. Включение результатов проектной деятельности учащихся в критерии, значимые при переаттестации педагогов привело к значительному распространению нарушений научной этики в школе. Подготовка педагогов к руководству учебными исследованиями имеет свои особенности:

При руководстве проектной деятельностью школьников особые требования должны предъявляться к нравственным качествам, присущим конкретному учителю и в целом учительскому коллективу. Намного меньше негативных процессов в воспитании возникает при полном отсутствии проектной деятельности в школе, чем при организации ее для элитарных групп учащихся, присвоении одним учеником результатов работы группы и так далее. В процессе проведения и оформления проектной работы возникает необходимость соблюдения таких принципов научной этики, как авторское право, независимость исследователя, уважение к мнению оппонентов вне зависимости от их возраста и социального положения.

«Изменяя научной совести, мы убиваем в себе исследователя» – совершенно справедливо в своей статье «Этика: цемент науки» утверждают супруги Абелевы, знаменитые советские генетики, защищавшие свою науку в годы репрессий [1]. Без щепетильности по отношению к себе и

результатам своего труда исследователь не в состоянии доверять коллегам, а, следовательно, вынужден топтаться на одном месте, перепроверя чужие результаты. Деструктивное развитие духовно-нравственного кризиса ведет к разрушению личности [2], в том числе и к понижению качества интеллектуальной ее деятельности.

Проблемы подготовки и развития педагогических кадров в области научной этики не так однозначны, как может показаться. С одной стороны, проектная деятельность предполагает репродуктивный этап ученичества, когда ребенок повторяет известные, иногда рутинные методики. Степень инструментальной сложности такой работы очень сильно варьирует в зависимости от оснащения кабинета, материальных возможностей учителя и ученика, а также от способностей последнего к работе руками [4].

С другой стороны, ребенок, обладающий способностями, готовый к напряженной рутинной работе для открытия истины, но не имеющий возможности работать в лаборатории НИИ, часто просто не замечается педагогами. Ломоносов, конечно, поступить в престижный лицей не смог бы. Учебный процесс в своей классно-урочной форме построен так, что часто ученик, выбивающийся из общего ритма в силу оригинальности мышления, не может успевать в любимом предмете, не тратя огромное количество времени на репродуктивные занятия.

Наблюдения школьного психолога, участвовавшего в сопровождении проектных работ младших школьников, содержат примеры применения проектной деятельности для коррекции личностных деформаций, в ее индивидуальной работе с детьми, имеющими ослабленный интеллект, заниженную самооценку, соматические реакции на публичное выступление, дефекты речи и другие серьезные проблемы. Следовательно, потенциал метода проектов в современном образовании для диагностики и коррекции зоны ближайшего развития ребенка еще не до конца исследован.

Литература

1. Абелева Э.А. Абелев Г.И. *Этика: цемент науки.* // *Химия и жизнь. Научно-популярный журнал Академии наук СССР, 1985, № 2; с. 3-8.*
2. Алексеев А.В. *Духовно-нравственное состояние русского общества конца XIX – начала XX веков: историко-конфессиональный (православный) взгляд. Автореф. дисс. канд. ист. наук.* – М., 2008 г.
3. Выготский Л.С. *Умственное развитие детей в процессе обучения.* 1935. <http://www.klex.ru/d9w>
4. Громова Л.А. *Особенности организации исследовательской деятельности школьников в экологическом лагере. Дисс. канд. пед. наук, Москва, 2008.*

Зоя Престес
Мария Лузинете Морейра
Профессор Педагогического Факультета
Федерального Университета Флуминенсе
Рио-де-Жанейро, Нитерой, Бразилия

Дошкольное воспитание в Бразилии и сеть общественных не государственных яслей и детских садов

Бразилия, по сравнению со странами Европы, очень молодая страна. С того дня, когда на обитаемую индейцами землю приплыли на своих Каравеллах португальские покровители, прошло всего чуть больше 500 лет. В течении долгого времени наша страна была колонией Португалии и только 7 сентября 1822 года завоевала свою независимость. Поэтому история нашего общественного дошкольного воспитания как часть образовательной системы тоже очень коротка, так как практически до 1888 года наш государственный режим держался на порабощении местного населения (индейцев) и использовании негров из Африки для рабской работы на плантациях кофе и в обслуживании семей, принадлежащих к элите.

Сегодня население нашей страны состоит из выходцев различных стран, национальностей, культур. Здесь есть в определенных регионах колонии разных народностей, которые вынуждены были уехать из своих стран по разным причинам. Ещё существуют племена индейцев, но их с каждым годом все меньше и меньше, хотя именно они являются теми, кто здесь жил до колонизации.

Если говорить о самом начале нашего воспитательного процесса, то необходимо сказать несколько слов об иезуитском воспитании, которое было направлено особенно на местное население, в частности, на индейцев, то есть речь идёт об их катехизации или «цивилизации» представителями католической церкви. Специфической мишенью «воспитательной деятельности иезуитов» из Португалии были дети и подростки, которых увозили из своих племен в населенные португальцами пункты, где их догматизировали и потом возвращали в племена для того, чтобы они воспроизводили «воспитательную деятельность» иезуитов в своих племенах. Важно отметить, что у каждого индейского народа своя культура и свой язык, а воспитание и обучение иезуитов проводилось на португальском языке, поэтому, когда эти дети и подростки возвращались домой, то встречали огромный лингвистический барьер, так как умели говорить только на португальском.

Из-за этого и по другим разным причинам многие не уживались больше в своём племени, и племена тоже больше их не признавали как своих. Таким образом, дети, которые стали подростками, и подростки, которые стали взрослыми, возвращались в города, где их тоже не принимали как своих. Так начинается история беспризорных и бедных детей в Бразилии, и к ним потом присоединяются так называемые «сироты земли» – это дети, рожденные женщинами, которые имели отношения с белыми, неграми и индейцами. Обычно женщины бросали на произвол судьбы своих новорожденных детей и это происходило по разным причинам. Одна из них, например, это вера индейцев в то, что настоящее родство идет по линии отца и так как отец, в большинстве случаев, не был из племени, ребенок не признавался. А дети, рожденные от португальцев, например, обычно считались внебрачными, особенно те, которые рождались у негритянок (BAZILIO, 1998).

Эта ситуация приводит к появлению так называемых *Casas de Muchachos*, где, под предлогом заботы и воспитания уже огромного количества беспризорных детей и подростков, проводилась работа катехизации по католической вере. Важно отметить, что в то время, в середине и конце XVI века, в Бразилии государство и церковь представляли одну и ту же идеологию – «сохранение абсолютизма и силы Царя, который, в странах с монархическими режимами, считался представителем Бога среди людей» (BAZILIO, 1998, с. 21). Главной особенностью нашей истории заботы о воспитании детей в Бразилии является «сбор» детей и подростков в учреждения под администрацией католической церкви. Вместе с государственными органами устанавливались различные формы «сбора» брошенных детей, чтобы убрать их с виду, с улиц. Конечно, это касается только детей из бедного слоя населения, так как дети богатых семей главным образом воспитывались в домашних условиях или в учебных заведениях, предназначенных только для этого слоя.

В течении долгого времени эта политика «воспитания» бедных детей – «сбора» в определенных учреждениях, а также изъятие их из своих бедных семей – будет существовать в Бразилии как способ решения проблемы, сначала бедности, а потом детской преступности. И во главе этих «государственных организаций», практически до недавнего времени, будет стоять католическая церковь, которая ещё имеет огромную сеть «образовательных и учебных» учреждений, от яслей до университетов. Но так как целью этого текста не является углубления этой тематики, которая несомненно очень интересна по различным дополнительным деталям и которую невозможно обойти для обсуждения дошкольного воспитания в Бразилии, нами делается большой скачок в истории для обсуждения темы, поставленной в заголовок.

Важно отметить, что в Бразилии трудно говорить о каком-то единственном и определенном понятии детства. По нашей истории видно, что у нас разнообразие детства из-за специфичных социальных, культурных, политических аспектов.

Сеть общественных не государственных яслей и детских садов начала образоваться в Бразилии в начале 70-ых годов XX века и её организация тесно связана с процессом индустриализации страны и включением женщин в процесс производства. Конечно, имеются ввиду женщины бедных слоев населения, которые шли на работу на фабрики и заводы и им было не с кем оставить своих детей. Дети высших слоев населения посещали частные платные детские сады. В то время, особенно в больших городах поблизости мест работы этих семей начались появляться населенные районы, где рабочие построили свои дома, без электричества, без канализации и удовлетворительных санитарных условий. Это были места, где жили бедные слои населения. В разных городах этот процесс проходил по-разному, причем в некоторых местах они до сих пор находятся в районах, где очень дорог квадратный метр, а в некоторых, в соответствии с правилами городского порядка, их просто переселили в построенные за городом специальные районы.

Женское движение принимало большое участие в организации общественных не государственных яслей и садов и к нему подключились другие социальные и народные движения. Благодаря этому в бедных районах разных городов Бразилии, иногда при поддержке религиозных течений, появились заведения для детей бедных слоев населения и поблизости от места их жительства. Важно отметить, что они начали организовываться и работать без всякой поддержки со стороны государства и тем самым ставят целью своей работы воспитание и обучение детей, хотя их относят к области филантропии, то есть к области социальной помощи.

В некоторых регионах различных городов эти учреждения появляются внутри уже существующих проектов для бедных слоев населения, но в других местах это изолированные инициативы. Со временем многие организуются в социальные движения с общей целью – Движение Борьба за Ясли, Центр Общественных не Государственных Яслей и Детских Садов городов Байшада Флуминенсе (в штате Рио-де-Жанейро) и Артикуляция Общественных не Государственных Яслей Сан Гонсало (тоже в штате Рио-де-Жанейро), и их главное требование – это финансовая поддержка их работы государством. Это требование связано с тем, что практически все работники в общественных не государственных яслях и детских садах – это добровольцы без всякой профессиональной педагогической подготовки.

Только в конце 70-х и начале 80-х годов XX века, под лозунгом демократизации страны и с обещанием народного участия в этом процессе, после почти 30 лет военной диктатуры, государственные органы начинают заключать договоры с этими учреждениями для финансовой поддержки их работы. Но эти денежные ресурсы находятся в бюджете области в ведомстве социальной помощи, а не образования и таким образом эти учреждения долгое время будут считаться как филантропические, такие, которые не занимаются воспитанием, а только уходом. Из-за этого до сих пор на них направлена критика тех, кто не знает или не хочет признать их роль в воспитании детей бедных слоев населения в Бразилии.

Необходимо отметить, что в течении последнего десятилетия прошлого века в Бразилии были приняты разные законы, направленные на регуляцию и организацию образования страны. В Законе о Директивах Национального Образования (1996 года) в первый раз говорится, что ясли и детские сады являются начальной ступенью начального общего образования и тем самым предъявляется требование ко всем работникам этих учреждений – наличие среднего или высшего педагогического образования. Нетрудно представить, как этот Закон использовался для того, чтобы оправдать отказы на заключение договоров о финансовой поддержке со стороны государства общественным государственным яслям и детским садам, так как Закон гласит об обязательном педагогическом образовании всех, кто работает с детьми в яслях и садах, а у большинства работников-добровольцев не было даже начального образования, причём некоторые даже не умели писать и читать. Они работали из-за чувства солидарности, а также потому, что у многих собственные дети посещали эти учреждения. И именно этот характер солидарности среди населения в районах, где появились общественные не государственные ясли и сады поставил их на ноги, дал им жизнь и не дает государству и правительствам уничтожить эту работу.

Одновременно, этот же вышеуказанный Закон подтвердил статью Конституции Бразилии о праве детей на дошкольное воспитание. И так как сеть государственных яслей и детских садов была и ещё остается очень маленькой, общественные не государственные учреждения просто необходимы, тем более, что сейчас, в связи со значительным урезанием бюджета Министерства Образования на 9,2 миллиона реалов (а 37% этой суммы должно было идти на расширение сети общественных государственных яслей и детских садов), объявленное в 2015 году, встает вопрос: куда пойдут эти дети и дети будущих поколений этих населённых пунктов, если общественные не государственные учреждения закроются?

Изучая историю одного из этих учреждений в городе Сан Гонсало (в штате Рио-де-Жанейро) становится ясным, какую огромную роль оно сыграло в воспитании целых поколений детей. И эта роль только растет. Сегодня ещё возможно пронаблюдать, как в разных районах города Сан Гонсало, особенно, где есть хоть одно детское общественное не государственное дошкольное учреждение, нет ни одного государственного дошкольного учебного заведения. Причем, вопрос об их закрытии стоит как цель в Национальном Плане по Образованию Бразилии, принятый в 2014 году. Этот план ставит целью запретить государственное финансирование общественных не государственных дошкольных учреждений, но вместе с этим не гарантируется, чтобы детям, воспитывающимся в них, было обеспечено их право на развитие в государственных яслях и детских садах.

Литература

1. BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; SÁ EARP, Maria de Lourdes; NORONHA, Patrícia Anido. *Infância tutelada e educação: história, política e legislação*. Rio de Janeiro: Ravil Recursos Audio Visuais Ltda, 1998.

2. BRASIL. *Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n° 9394/96. Brasília : 1996.*

Кравченко Ю.Е.
ИП РГГУ, Москва

ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИЙ В МЛАДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ И СКРЫТОЕ ОБУЧЕНИЕ

В данной статье речь пойдет о том, какую роль в формировании ранней способности младенцев к пониманию эмоций играет скрытое обучение. Под скрытым обучением мы понимаем не осознанные самим обучающим повторяющиеся действия, которые приводят к формированию у ребенка определенных реакций, конкретно, речь пойдет о копировании эмоций родителя.

Эмоциональное заражение характеризует понимание эмоций ребенком примерно в первые 1,5-2 месяца жизни, когда ему доступен весьма неширокий круг переживаний. Большинство исследователей раннего развития сходятся в том, что в этот круг входят радость/ удовольствие и неудовольствие, а также интерес. Впоследствии неудовольствие подразделяется на такие модальности, как гнев, страх, отвращение и др. (Lewis в Handbook of emotions, 2008).

Эмоциональное заражение предполагает, что аффективное состояние передается от одного человека другому неизменным, в том виде, в каком его испытывает человек-источник. В первые недели жизни ребенка эмоциональное заражение – это единственный способ понимания ребенком эмоций другого человека. Хотя его даже сложно назвать пониманием, поскольку понять в данном случае означает повторить, воспроизвести в собственном поведении (насколько это позволяют физические возможности младенца), в прямом смысле слова прочувствовать на себе.

Эмоциональное заражение возможно не только в младенческом возрасте, взрослые люди тоже могут испытать его в присутствии других людей, захваченных определенными эмоциями. Например, даже тот, кто не является футбольным фанатом, заражается позитивными или негативными переживаниями, попадая в толпу, выходящую со стадиона. Присутствие многих людей облегчает эмоциональное заражение, но не является его обязательным условием. Можно заразиться переживанием при взаимодействии один на один с человеком, выражающим бурную эмоцию, если все его поведение подчинено этой эмоции. Например, при столкновении с человеком, выражающим бурную, неконтролируемую радость, окружающие начинают непроизвольно улыбаться. Точно так же передаются и другие, обычно наиболее простые и наиболее богатые выразительными средствами эмоции, такие, как паника, агрессия, обида, воодушевление.

Согласно Д. Бишоф-Кёлер (Bischof-Koehler, 2012), эмоциональное заражение отличается от эмпатических переживаний (сочувствия, сопереживания) тем, что в эмпатии часть переживания направлена на того человека, которому сочувствуют. Например, при эмпатическом переживании, если кто-то оскорбляет близкого нам человека, мы испытываем неприятные эмоции не только из-за самого оскорбления, но и потому, что понимаем, что наш близкий будет расстроен. Или если близкий человек нашел работу, которую долго искал, мы радуемся не только и даже не столько по поводу преимуществ этой работы, сколько из-за того, что он, наконец, получил желаемое.

При заражении эмоцией часть переживания, направленная на другого человека, отсутствует, и все переживания направлены только на событие, являющееся источником эмоции у того, кто выступает индуктором. Согласно Д. Бишоф-Кёллер, в этом состоит главное отличие эмоционального заражения от эмпатии (там же). Часто человек, получивший эмоцию в результате эмоционального заражения, начинает проявлять характерные для нее реакции и экспрессию даже прежде, чем обнаружит и оценит источник переживания. Например, заразившись паникой, человек начинает убегать и искать средства обороны раньше, чем обнаружит и сам оценит угрозу.

М. Хоффман (Hoffman, 1982) указал на то, что эмоциональное заражение демонстрируют уже новорожденные. Обычно новорожденные кричат, испытывая дискомфорт. При отсутствии дискомфорта, когда ребенок сыт, сух и согрет, он пребывает в спокойном состоянии. Однако если поблизости от ребенка другой новорожденный начинает кричать, он подхватывает этот крик, хотя сам и не испытывает дискомфорта. Р. Томпсон свидетельствует, что на первом году жизни подобным образом – путем заражения передаются радость, гнев и печаль (Thompson, 1987).

Механизмы эмоционального заражения пока не вполне ясны. Безусловно, для заражения важны активная экспрессия и высокий уровень возбуждения у индуктора – того или тех, кто является источником переживания. Но одного этого недостаточно, реципиент должен быть способен воспроизвести эту экспрессию. Младенец, особенно в первые недели жизни, даже чисто физически может повторить далеко не всякую экспрессию взрослого, хотя эта способность стремительно развивается в первые месяцы. Но эмоциональное поведение развивается на протяжении жизни, и экспрессия взрослого далеко выходит за пределы возможностей младенца.

Существует два принципиально разных подхода к объяснению того, каким образом и за счет чего младенец способен непосредственно перенять переживание взрослого, заразиться им. Первое объяснение апеллирует к врожденным эмоциональным механизмам, а второе – к механизмам научения.

Примером объяснения эмоционального заражения с помощью врожденных возможностей младенца является теория эмпатии Т. Липпса (Lipps, 1907, излагается по Bischof-Koehler, 2012). Хотя Т. Липпс называл свою теорию теорией эмпатии, по смыслу предлагаемое в ней объяснение передачи эмоций больше соответствует понятию эмоционального заражения, потому что в описываемом этой теорией способе передачи эмоции отсутствует аспект эмпатического переживания, направленный на другого человека. Т.е. в соответствии с указанным Д. Бишоф-Кёлер различием между эмпатией и эмоциональным заражением, Т. Липпс объясняет не столько происхождение эмпатии, сколько происхождение эмоционального заражения.

Согласно этой теории, эмоция передается от одного человека другому на основании работы двух механизмов.

Первый из них – это инстинктивная склонность к идеомоторному повторению. Идеомоторное действие предполагает, что человеку не нужно учиться переводить сенсорное впечатление в моторное действие и наоборот, поскольку такая возможность дана ему от рождения. При наблюдении некоторого поведения (в нашем случае – экспрессивного) человек, будь то младенец или взрослый, неосознанно копирует его. Например, при виде чьей-то

улыбки уголки губ смотрящего хотя бы едва заметно приподнимаются, при виде хмурого лица брови смотрящего сближаются к переносице. Это происходит неосознанно, автоматически – т.е. на уровне идеомоторики.

Второй механизм – это взаимодействие между экспрессией и субъективным эмоциональным переживанием по принципу безусловной связи. Он предполагает, что экспрессия очень сильно скреплена с переживанием, так что они не существуют друг без друга. Это значит, что любое самое скрытое эмоциональное переживание обязательно проявится в экспрессии, пусть даже очень слабой или подавленной, а так или иначе возникшая экспрессия переживается человеком в форме соответствующей эмоции.

На основании двух названных механизмов Т. Липпс объяснял протекание эмоционального заражения следующим образом: младенец видит экспрессию взрослого и автоматически повторяет ее, такое повторение основывается на идеомоторике, ему не нужно учиться. Экспрессия, которая таким образом возникает у младенца, автоматически переживается им как соответствующая эмоция. Т.е. автоматически повторяя экспрессию другого человека, младенец переживает ее субъективно так же, как этот человек. А сама возможность такого повторения и переживания основана на действии врожденных механизмов.

В подкрепление данного объяснения передачи эмоционального переживания можно привести, с одной стороны, данные опроса матерей. О неосознанном повторении эмоциональной экспрессии радости, гнева, страха, удивления и интереса уже в возрасте одного месяца сообщили большинство участниц такого опроса (Hetherington, 1994). С другой стороны, в пользу этого объяснения свидетельствуют исследования идеомоторного закона (он же – эффект Карпентера), суть которого в том, что наблюдатель склонен автоматически, неосознанно повторять наблюдаемое движение.

Подверженность младенцев этому эффекту подтверждена многочисленными исследованиями в различных культурах, начало которым положили эксперименты Э. Мелтзоффа. Исследователи демонстрировали новорожденным (в возрасте 36 часов и старше) лицевые движения, такие как открывание рта, высовывание языка, надувание и выпячивание губ, улыбка, и фиксировали их реакции с помощью фото и видеоаппаратуры (Meltzoff, Moore, 1977, 1989, 1997; Field et al., 1982). Результаты исследований показали, что младенцы уже на вторые сутки жизни повторяют увиденную экспрессию. Выяснилось также, что начиная с двух-трехнедельного возраста, дети способны к отсроченному повторению виденной прежде экспрессии: экспериментатор демонстрировал ребенку лицевое движение, а чтобы младенец не повторял это движение непосредственно

в момент демонстрации, у него во рту была соска. Затем экспериментатор делал нейтральное лицо и вынимал соску у ребенка изо рта, в результате чего ребенок получал физическую возможность повторить движение. Те же исследователи показали, что в возрасте шести недель отсрочка может быть гораздо более длительной (Meltzoff, Moore, 1998).

Хотя существование и действие механизма идеомоторного повторения подтверждено исследованиями, эффективность второго механизма, обеспечивающего непосредственную связь между экспрессией и субъективным эмоциональным переживанием, представляется сомнительной. В пользу этого механизма свидетельствуют эксперименты, в которых преимущественно на примере улыбки исследователям удалось показать, что присутствие экспрессии, соответствующей определенной эмоции, усиливает ее субъективное переживание, даже когда экспрессия происходит из неэмоционального источника (Stepper, Strack, 1993; Duclos et al., 1989; Wells & Petty, 1980; Cacioppo, Priester & Bernston, 1993; Schubert, 2004). Например, имитация улыбки, вызванная тем, что испытуемых просили сжимать зубами карандаш, приводила к тому, что они оценивали просматриваемый в это время мультфильм как более веселый, а аналогичная имитация нахмуренного выражения лица приводила к снижению оценок веселости мультфильма (Stepper, Strack, 1993). Однако авторам подобных исследований не всегда удавалось получить желаемый результат, а некоторые из полученных результатов могут быть артефактом процедуры исследования (Tourangeau & Ellsworth, 1979; Davis et al., 2009).

На сегодняшний день можно с точностью сказать, что искусственное усиление экспрессии в ряде случаев приводит к усилению субъективного переживания соответствующей эмоции. Однако с помощью воздействия на экспрессию невозможно вызвать некоторое переживание или изменить его на совершенно другое, например, грусть на радость. Поэтому объяснение непосредственной передачи эмоций в теории Т. Липпса не до конца подкрепляется эмпирическими данными. Хотя не следует забывать, что неоднозначные данные о связи субъективного переживания и экспрессии получены на взрослых испытуемых, эмоциональная сфера которых прошла определенный путь развития, и функционирует иначе, чем у младенца. И механизмы формирования эмоционального переживания теоретически могли измениться у взрослого, но эффективно действовать в младенчестве.

Альтернативное объяснение эмоционального заражения принадлежит М. Хоффману, согласно которому заражение основано на раннем научении младенца эмоциональным реакциям по механизму формирования безусловных связей. Согласно этому объяснению, когда младенец находится на

руках у взрослого, он обладает наиболее благоприятными возможностями для восприятия экспрессии. Когда взрослый испытывает, например, страх, он при этом неосознанно держит младенца иначе, более напряженно, жестко или неосторожно, чем в спокойном состоянии, так как его внимание направлено не на ребенка, а на источник угрозы и возможные способы ее устранения. Таким образом, младенец одновременно воспринимает экспрессию страха от взрослого и сам чувствует угрозу из-за того, как его держит взрослый. Между воспринимаемой младенцем экспрессией взрослого, собственным субъективным переживанием и собственной экспрессией младенца в этот момент устанавливается условная связь. Впоследствии младенец уже не нуждается в угрозе его личному благополучию (вызванной неудобным положением на руках взрослого) для того, чтобы начать испытывать страх, когда видит у взрослого испуганное лицо (Hoffman, 1982).

Аналогичным образом можно предположить, что в радостном состоянии взрослый особенно ласков в обращении с ребенком, это проявляется в том, как держит его, играет, укачивает и т.д. Таким образом происходит формирование условных связей между восприятием позитивной экспрессии и приятным субъективным переживанием младенца. А в печальном состоянии взрослый хоть и занимается ребенком, но делает это менее внимательно, более нервно, так что младенец хоть и не воспринимает угрозу, как в случае страха, но получает меньше удовольствия от контакта с взрослым. Это ощущение неполной удовлетворенности неосознанно связывается у младенца с печальным выражением на лице взрослого.

Такое объяснение эмоционального заражения критикуют за то, что оно менее удачно в случае прочих эмоций, таких например, как гнев или агрессия, которые в качестве ответной реакции предполагают появление у партнера по общению чувства страха (см. Bischof-Koehler, 2012). С нашей точки зрения данная критика неправомерна, поскольку переживание страха в ответ на выражение гнева или агрессии возникает не в результате эмоционального заражения, а в результате эмпатии и даже еще более позднего этапа в формировании понимания эмоции – формирования комплиментарных эмоций. Страх, возникающий в ответ на гнев, является ответной реакцией на чужое переживание, субъект отвечает на него, а не заражается им, в этом смысле он является комплиментарной (дополняющей гнев) эмоцией (Emotoinpsychologie, 2000). Модель же научения путем формирования условных связей предназначена для объяснения эмоционального заражения, при котором экспрессия гнева вызывает и у реципиента тот же гнев.

Преимущество второго объяснения эмоционального заражения (через научение) еще и в том, что оно открывает перспективу объяснения

дальнейшего развития способности к пониманию эмоций. Ведь если эмоциональное заражение основано на работе неосознаваемых автоматических идеомоторных механизмов и врожденной связи между выражением и переживанием эмоций, как предполагает первое объяснение, то непонятно, как и для чего возникает эмпатия и другие формы понимания эмоций, не основанные на заражении. Врожденность может рассматриваться фактор, скорее препятствующий формированию новых механизмов понимания эмоций, поскольку зачем для реализации одной и той же цели – понимания эмоций нужен новый механизм, когда есть готовый, работающий автоматически и неосознанно?

Так или иначе, оба описанных способа формирования эмоционального заражения хорошо иллюстрируют некоторые положения теории Л.С. Выготского, касающиеся развития психических функций. Одно из них – о том, что каждая психическая функция в ходе развития выходит на сцену дважды, сначала как интерпсихологическая, разделенная между ребенком и ухаживающим взрослыми, второй раз – как интрапсихическая, принадлежащая самому ребенку. Интериоризация – процесс перехода психологической функции из первого состояния во второе – приводит к тому, что функция приобретает характеристики высшей: в процессе социального взаимодействия она становится произвольной, осознанной, опосредствованной, оречевленной, осуществляется с опорой на другие психологические функции, т.е. становится системной. Такой путь развития был проиллюстрирован в работах коллег и последователей Л.С. Выготского данными исследований когнитивных функций – памяти, мышления, внимания, воображения.

Эмоции остались на периферии такого исследования, поскольку эмоции не демонстрируют видимого перехода на стадию высшей психической функции, по крайней мере на том возрастном диапазоне, который охватывается теорией развития Выготского-Эльконина. Даже в зрелом возрасте эмоции проявляют себя спонтанно, характеризуются сложностью сознательного контроля и произвольной регуляции, а также трудностями с речевым и вообще знаковым опосредствованием.

В описании обоих механизмов эмоционального заражения присутствуют моменты, свидетельствующие об интерпсихологическом характере способности понимать эмоции другого человека: переживание возникает у младенца в ходе взаимодействия с матерью и является разделенным с ней. Благодаря действиям матери, младенец неосознанно соотносит свое внутреннее состояние (неудовлетворенности, страха, удовольствия и т.п.) с экспрессией, которую он видит на лице другого человека, и с теми действиями, которые этот человек производит, будучи в определенном эмоциональном состоянии,

а также с теми действиями, которые производит в этом состоянии сам младенец (плач, улыбка, сопротивление действиям взрослого, цепляние за взрослого). Подобно тому, как погремушка позволяет ребенку координировать с помощью одного объекта зрительные, слуховые и тактильные ощущения, ситуация эмоционального заражения позволяет ему связать друг с другом ощущения его состояния, поведенческие реакции в этом состоянии и наблюдаемую экспрессию взрослого.

Впоследствии в феномене социального соотнесения (Klinnert, 1984) мы видим, что младенец уже целенаправленно ориентируется на эмоциональные реакции взрослого на ситуацию, прежде чем отреагировать на нее самому. Этот феномен предвещает проявления самостоятельного эмоционального реагирования у детей, отличающиеся от эмоциональных реакций родителей и подкрепляет тезис о важности экспрессии взрослого, взаимодействия с ним для формирования эмоциональных реакций ребенка.

Это еще одно свидетельство того, что понимание эмоций при эмоциональном заражении реализуется в интерпсихологическом плане – во взаимодействии младенца и взрослого и впоследствии проявляется уже как самостоятельное поведение ребенка. Также это показатель социального происхождения понимания эмоций, т.к. эта способность возникает в результате взаимодействия с ухаживающим взрослым. Процесс этот опосредован теми ощущениями (опасности, неудобства, дискомфорта или удовольствия), которые обеспечивает младенцу взрослый, сам того не осознавая, в ходе собственного эмоционального реагирования. В некотором смысле можно сказать, что в эмоциональном заражении ребенок начинает осознавать свои эмоции – он начинает отличать эмоциональное состояние от спокойного, в возрасте нескольких месяцев – различать выражения основных эмоций на лице взрослого. Однако нельзя сказать, что это понимание эмоций приобретает остальные признаки высшей функции – становится произвольным, знаково-опосредствованным и системным. Понимание эмоций проходит путь от интерпсихологической функции к интрапсихической, но в результате не приобретает в полном объеме характеристик высшей психической функции, как описывали классики на материале других функций.

Возможно, модель развития в культурно-историческом подходе, зарекомендовавшая себя на материале познавательных функций, не вполне подходит при описании и объяснении развития способности к пониманию эмоций, находящейся на границе познавательной (понимание) и эмоциональной (понимание эмоций) сфер. Или же, в рамках той же культурно-исторической теории развития по аналогии с развитием мышления и речи

можно сказать, что понимание эмоций и эмоциональное поведение (поведение, характеризующееся единством интеллекта и аффекта) поначалу образуют две независимые линии развития эмоциональной способности, имеющие собственную динамику и сроки формирования. Соединение этих двух линий создает возможность эмоционального реагирования, служит разделению единства интеллекта и аффекта на два самостоятельных и взаимодействующих основания поведения.

Литература

1. Bischof-Köhler, D. (2012) *Empathy and self-recognition in phylogenetic and ontogenetic perspective*. *Emotion Review* 4/1, 40-48.
2. Cacioppo, J.T., Priester, J.R., & Bernston, G.G. (1993). *Rudimentary determination of attitudes: II. Arm flexion and extension have differential effects on attitudes*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 5-17.
3. Davis, J.I.; Senghas, A.; Ochsner, K.N. *How does facial feedback modulate emotional experience?* *Journal of Research in Personality*, Vol 43(5), Oct, 2009. pp. 822-829.
4. Duclos, S.E., Laird, J.D., Schneider, E., Sexter, M., Stern, L., & Van Lighten, O. (1989). *Emotion-specific effects of facial expressions and postures on emotional experience*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 100-108.
5. *Emotionspsychologie: Ein Handbuch*. (2000). H. Otto, H.A. Euler, & H. Mandl (Hg.), (pp. 11-17). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
6. Field T.M., Woodson R., Greenberg R., Cohen D. *Discrimination and imitation of facial expressions by neonates* // *Science*. 1982. V. 218. P. 179-181.
7. *Handbook of emotions*. Ed. By Lewis M., Haviland-Jones J.M. 2nd. NY: Guilford Press; 2008.
8. Hetherington M., Park R.D. *Child Psychology. A contemporary viewpoint*. N.Y.: McGraw-Hill, 1994.
9. Hoffman, M.L. *Development of prosocial motivation: Empathy and guilt*. In Eisenberg, N. (Ed.) *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press, 1982, 281-338.
10. Klinnert, M.D. *The regulation of infant behavior by maternal facial expression*. *Infant Behavior & Development*, Vol. 7(4), Oct-Dec 1984, 447-465.
11. Meltzoff A., Moor M.K. *Imitation of facial and manual gestures by human neonates* // *Science*. 1977. V. 218. P. 179-181.
12. Meltzoff A.N., Moore M.K. *Imitation in newborn infants: Exploring the range of gestures imitated and the underlying mechanisms* // *Developmental Psychology*. 1989. V. 25. P. 954-962.
13. Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1997). *Explaining facial imitation: A theoretical model*. *Early Development and Parenting*, 6, 179-192.

14. Meltzoff A., Moore M.K. *Object representation, identity and the paradox of early permanence // Infant behavior and Development*. 1998. V. 21. P. 201-237.

15. Stepper, S., & Strack, F. (1993). *Proprioceptive determinants of emotional and nonemotional feelings. Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 211–220.

16. Schubert, T.W. (2004). *The power in your hand: Gender differences in bodily feedback from making a fist. Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 757-769.

17. Tourangeau, R., & Ellsworth, P. C. (1979). *The role of facial response in the experience of emotion. Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1519–1531.

18. Wells, G.L., Petty, R.E. (1980). *The effects of overt head movements on persuasion: Compatibility and incompatibility of responses. Basic and Applied Social Psychology*, 1, 219-230.

Митряшкина Н.В.

ГБУСО «Центр психолого-педагогической помощи населению «Альгис»
г. Ставрополь

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНО–ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ КАК ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА

В современном обществе мы все чаще сталкиваемся с нарушениями адаптации взрослых, подростков, детей. Внешняя нестабильность, а также ускорение ритма современной жизни, острая нехватка времени, недостаточность возможностей для снятия эмоционального напряжения и для расслабления приводит к чрезмерной загруженности взрослых, их невротизации, появлению множества личностных проблем в сочетании с недостаточной осведомленностью о необходимости и способах их решения. (3, Захаров А.И. Психотерапия детского возраста).

Для взрослых ситуация осложняется наличием ответственности за других членов семьи, в первую очередь детей. Необходимость выполнять одновременно несколько функций (материальное обеспечение семьи, ведение домашнего хозяйства, воспитательные функции, функции контроля за детьми и др.) зачастую осложняет определение приоритетов, в маниакальном стремлении «успеть все».

В свою очередь, дети и подростки также реагируют на нестабильность внешней ситуации и состояние родителей усилением патогенной симптоматики.

На сегодняшний день особенностью психологического взгляда на проблему адаптации детей и подростков является рассмотрение ее с точки зрения патологии. Психологи дошкольных и школьных учреждений,

зачастую, выявляют нарушения адаптации детей и подростков, уже нуждающихся во вторичной и третичной профилактике. Хотя гораздо эффективнее, превентивно обращать внимание на особенности функционирования детей и подростков и определять их зону ближайшего развития исходя из вариантов нормы.

«На сегодняшний день исследований, в которых анализируются индивидуальные способы, стили и стратегии поведения, используемые личностью в повседневных, типичных условиях с точки зрения не патологии, а нормы недостаточно (Л.И. Анцыферова, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Кроник)». (7, Паршукова С.В. «Влияние характера внутрисемейных отношений на социально-психологическую адаптацию детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения).

Таким образом, становится очевидной проблема рассмотрения социально-психологической адаптации детей и подростков с точки зрения вариантов нормы. При этой позиции, ребенок или подросток рассматривается как априори обладающий внутренними ресурсами, определяющими его зону ближайшего социально-психологического развития. Задача взрослых, которые оказываются рядом с ребенком или подростком, помочь ему эти ресурсы раскрыть.

Но здесь возникает следующая проблема. На сегодняшний день, специалисты дошкольных и школьных учреждений не рассматривают социально-психологическую адаптацию детей и подростков «в чистом виде» «к жизни вообще». Обычно проблема диагностики социально-психологической адаптации становится актуальной в ситуации изменяющихся для ребенка, подростка условий (поступление в дошкольное, школьное учреждение, стрессовая ситуация в жизни ребенка за стенами учреждения), что значительно ограничивает взгляд на ребенка как имеющего внутренние ресурсы.

«Анализ литературы показал, что большинством авторов в качестве переменных, влияющих на адаптацию, рассматриваются факторы физиологического характера (А.Ф. Белов, Ю.Ю. Бяловский, Л.Г. Дикая, Т. Кумарина, С.А. Шапкин) и индивидуальнопсихологические особенности личности детей (Л.Г. Дикая, В.И. Ильичев, Е.Р. Калитиевская, А.Шапкин, Е.Шмидкольмер). Социально-психологические факторы анализируются только с позиции своеобразия новой среды, в которую вступают дети (М.М. Безруких, Е.Ю. Беликова, И.В. Дубровинская, А.И. Захаров, Е.В. Сазонов, Д.А. Фарбер, Н.В. Чахмачева), условиям, предшествующим переходу в новую среду (семье и семейному воспитанию) должного внимания не уделяется» (7, Паршукова С.В. Влияние характера внутрисемейных отношений на социально-психологическую адаптацию детей

раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения). Под новой средой понимается поступление ребенка в дошкольное, школьное учреждение, ситуативная адаптация к условиям новой семьи или психотравмирующей ситуации. Кроме того, даже существующие исследования затрагивают в основном возраст 2-4 года и 6-8 лет, что также связано с актуализацией адаптационных механизмов в процессе поступления в дошкольное и школьное учреждение.

«Теоретически обоснованных исследований по адаптации детей дошкольного (4-6 лет) возраста и раннего возраста (1-3 лет) недостаточно. Изучением данной проблемы занимались: Аскарина Н.М., Алимовская В.Г., Голубева Л.Г., Захаров А.И.» (7, Паршукова С.В. Влияние характера внутрисемейных отношений на социально-психологическую адаптацию детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения).

Таким образом, диагностика социально-психологической адаптации «в чистом виде» психологами дошкольных и школьных учреждений системно не проводится. Это связано не только с методологическими проблемами рассмотрения проблемы адаптации, но и с реальным отсутствием диагностических методик, соответствующих целям диагностики, специфике проблемы, возрасту детей.

Особенно сложным для проведения диагностики оказывается дошкольный возраст.

Диагностика социально-психологической адаптации дошкольников оказывается сложной в силу множества причин. Некоторые из них:

1. недостаточность навыков вербализации у маленьких детей;
2. отсутствие рефлексии у детей, эго-дистонность симптоматики;
3. нестабильность контакта исследователя с ребенком;
4. отсутствие четких диагностических критериев социально-психологической адаптации дошкольников.

Таким образом на данный момент проблема адаптации детей дошкольного возраста в актуальных, повседневных условиях жизни остается недостаточно исследованной и, как следствие, универсальные инструменты для измерения социально-психологической адаптации дошкольников также отсутствуют.

Методика для определения социально-психологической адаптации у дошкольников должна быть проста в использовании, не занимать много времени эксперта и отражать все сферы жизнедеятельности ребенка не только с социальной, психологической, но и с психофизиологической стороны, объединяя таким образом, поведенческие симптомы в целостную картину социально-психологической адаптации.

Попробуем рассмотреть имеющиеся трудности на пути диагностики социально-психологической адаптации дошкольников и определить способы их решения.

Недостаточность навыков вербализации, низкая рефлексивность и сложности контакта диагноста с дошкольником не являются проблемой при комплексном использовании таких формализованных методик как карты наблюдений, скрининговые карты и др. (вариации опросников) и неформализованного метода – наблюдения.

Сложнее определить диагностические критерии. В первую очередь, это связано с отсутствием единого понимания социально-психологической адаптации представителями различных научных школ.

«На сегодняшний день в литературе нет однозначного понимания адаптации, в определенной степени это связано со сложностью данного явления, а также с различными научными, методологическими подходами к рассмотрению данного вопроса. Попытки систематизировать существующие исследования проводились неоднократно. Так, А. Б. Георгиевский (А. Б. Георгиевский, 1989) на основе сравнительного анализа большого числа определений адаптации, объединил все дефиниции понятия адаптации в следующие три группы:

– так называемые тавтологические определения, в которых понятие адаптации интерпретируется как буквальный перевод латинского «*adaptatio*» (*adaptatio*) в значении приспособления организмов к среде, то есть «адаптация – это процесс и результат приспособления строения и функций организма (особей, популяций, видов) и их органов к условиям среды» (Большая Советская Энциклопедия, т. 1, с. 216);

– определения через «главный признак». Здесь адаптация определяется через выраженность ключевого аспекта структурно-функциональной организации индивида. Эти ключевые аспекты выделяются на следующих уровнях: биохимическом, морфологическом, физиологическом, поведенческом. Например, «под физиологической адаптацией следует понимать совокупность физиологических особенностей, обуславливающих уравнивание организма с постоянными или изменяющимися условиями среды»;

– полисемантические определения, которые подчеркивают многозначный, многоаспектный характер самого явления адаптации, и прежде всего выделение адаптации как процесса и адаптации как результата.» (8,9.Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика, Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности).

В контексте рассмотрения процесса адаптации дошкольника как зоны его ближайшего развития, при выборе определения социально-психологической

адаптации следует фокусироваться на рассмотрении нормального (в смысле – границ нормы), ежедневного функционирования дошкольника.

....Следовательно, психическую адаптацию можно определить, как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который (процесс) позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели, обеспечивая в тоже время соответствие максимальной деятельности человека, его поведения, требованиям среды. (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн)». (Выготский Л.С. Собрание сочинений, Лисина Е.А. Социально-психологические основы адаптации и оздоровления детей дошкольного возраста).

Таким образом, для определения критериев психической адаптации необходимо выявить актуальные потребности дошкольника.

В дошкольном возрасте актуальными потребностями ребенка являются наличие удовлетворяющих объектных отношений (сначала диадных, затем социальных), принадлежность к группе, референтная значимость, исследовательская активность. Чтобы реализовать данные потребности ребенку необходимо хотеть и уметь устанавливать социальные контакты, поддерживать собственный уровень значимости группы для себя и себя в группе посредством игровой или другой деятельности (в данном случае игра выступает как средство для достижения цели – поддержание референтной значимости), соблюдать правила группы, а также использовать игру как способ познания мира и саморазвития (в данном случае игра выступает как способ и цель одновременно).

Таким образом, анализируя картину актуальных потребностей дошкольника, можно определить уровень его социально-психологической адаптации по следующим критериям:

1. Эмоциональное благополучие, в том числе наличие эпистемофилического импульса, опыт удовлетворяющих объектных отношений.
2. Эффективность игровой деятельности.
3. Эффективность социальных контактов, в том числе отношения со взрослыми и детьми, компенсаторные отношения.
4. Социальное соответствие, в том числе социальная референтность, уровень конфликтности, усвоение норм поведения в референтной группе, морально – нравственную ориентацию и систему ценностей.
5. Психофизиологические аспекты, в том числе динамика веса и заболеваемости.

Пятый критерий, хотя и не соотносится напрямую с потребностями ребенка, но является важным психометрическим показателем психоэмоционального благополучия ребенка.

Раздел III
«Зона ближайшего развития»: теория и практика

Таким образом, зная данные критерии социально-психологической адаптации дошкольника можно определить зону его ближайшего развития и помочь ему открыть внутренние ресурсы для достижения социально-психологического благополучия.

Литература

1. Авдеева Н. Н., Елагина М. Г., Мецзякова С. Ю. Формирование личности ребенка в дошкольном возрасте // *Психологические основы формирования личности* / Под ред. И. В. Дубровиной, Н. Н. Толстых. М., 1986.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6-ти томах. М., 1983.
3. Захаров А. И. Психотерапия детского возраста. – М., 1999.
4. Лисина Е. А. Социально-психологические основы адаптации и оздоровления детей дошкольного возраста. Дисс. канд. пед. наук. СПб., 2004г.
5. Меновицков В. Ю. Рабочая книга психолога социальной защиты [пособие]. М., 2010. С. 303.
6. Малер М., Пайн Ф., Бергман А. Психологическое рождение человеческого младенца: Симбиоз и индивидуация. М., 2011.
7. Паршукова С. В. «Влияние характера внутрисемейных отношений на социально-психологическую адаптацию детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения». Дисс. канд. псих. наук, Ярославль, 2007г.
8. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2006.
9. Реан А. А. К проблеме социальной адаптации личности // *Вестник СПбГУ. Сер. 6.*, 1995. Вып. 3.

Перевозицкова Г. С.
ИП РГГУ, Москва

**РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ (РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ЕДИНСТВА
«ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ» И «ОБУЧАЮЩЕГО ВОСПИТАНИЯ») –
УСЛОВИЕ ЦЕЛОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Обучение и воспитание имеют единую цель – развитие личности ребенка, поэтому существует устойчивая тенденция рассмотрения этих двух сторон образования в неразрывной связи. Однако в практической образовательной деятельности существует проблема нарушения этого единства,

которое проявляется в доминировании знаниевой парадигмы образования. В психолого-педагогических исследованиях подчеркивается, что поскольку под обучением подразумевается научение некоторому содержанию, то оно тем самым формирует свойства личности. Знающий человек, умеющий человек – это характеристика свойств личности. Кроме того, обучение знаниям и способам деятельности, при условии их значимости для личности, развивает ее нравственные, волевые и эстетические чувства. Следовательно, обучение предполагает также и воспитание. В свою очередь, воспитание в любом его смысле означает развитие не только свойств личности, но знаний и умений. Формирование мировоззрения, нравственных устоев предполагает усвоение системы знаний о мире, о социальных нормах, при этом, обучение – умению этими знаниями пользоваться, а воспитание – ценностного к ним отношения. Последнее связано с развитием эмоционального восприятия этих знаний и норм, формированием мировоззренческих и нравственных потребностей у человека. Таким образом, обучение и воспитание как факторы развития личности содержат сходные черты и элементы и поэтому, по мнению многих ученых, имеют сходные основания, составляя нераздельное единство. При этом, в случае обучения акцент делается на усвоении знаний и способов деятельности, а в ситуации воспитания – на интериоризации социальных ценностей, формировании личностного отношения к ним. [2] Если процесс образования не будет происходить в единстве обучения и воспитания, то «голое» усвоение знаний, без их личностного принятия, может привести к формальному, отчужденному присвоению знаний, которые не могут осуществлять глубокое влияние на личностное развитие обучающего. И.С. Якиманская, анализируя личностно-ориентированное обучение, считает, что неизбежность воспитывающего влияния обучения обусловлена, прежде всего, тем, что оно ориентировано на человека как целостную личность, либо восприимчивую к воздействиям, либо отвергающую их. А обучающие воздействия, продолжает автор, накладываются на эмоциональный строй личности, соответствующий или не соответствующий им. Только в этом случае обучение становится личностно значимым и, следовательно, воспитывающим и личностно-развивающим. Связь между обучением и воспитанием, по мнению И.С. Якиманской, не односторонняя. Как обучение, при определенных условиях, влияет на воспитанность, так и уровень воспитанности оказывает влияние на эффективность обучения и его качество. Обучение опирается на мотивационную сферу учащихся и вместе с тем, развивает и углубляет ее. Обучение воспитывает в необходимом обществе направлении, становится личностно-развивающим тогда, когда организуемая деятельность учения и ее предметное содержание соответствуют потребностям,

интересам, мотивам обучающихся, когда эта деятельность осуществляется в условиях, влияющих на возникновение и закрепление ценностного отношения к ней. [13] «Такие условия оказывают косвенное влияние, поскольку предметное содержание не всегда является непосредственно эмоционально окрашенным. Однако наличие интереса к учебному предмету, стремление к самоутверждению, высокий уровень притязаний выступают косвенными условиями организации учения». [5] Таким образом, анализ соотношения обучения, воспитания и развития личности показывает тесную взаимосвязь этих процессов. Подобно тому, как целостна и едина личность, так целостен и процесс ее формирования, осуществляемый с помощью обучения и воспитания. В связи с тем, что образование не выполняет в полной мере своей воспитывающей функции, в результате и происходит, «обнищание души при обогащении информацией» по меткому замечанию А.Н. Леонтьева. [1] Принцип центрации воспитания на развитии личности основывается на зародившейся еще в античном обществе идее о том, что задачей воспитания является развитие человека. В философско-педагогической традиции нового и новейшего времени сложилось три подхода к её раскрытию. Первый связан с интерпретацией воспитания как всестороннего и гармоничного (а позднее и целостного) развития – наиболее характерен для Ж.Ж. Руссо, К. Маркса и их последователей. Второй подход связан с развитием в начале XX в. в русле философии прагматизма (Д. Дьюи и др.) идеи развития в процессе воспитания как обеспечение роста человека, удовлетворение его интересов и потребностей. И третий подход рассмотрения воспитания, направленного на развитие личности, относится ко второй половине XX века, когда большую популярность приобрела гуманистическая психология (К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт и др.), где развитие человека трактуется как процесс свободной реализации им своих потенций, а воспитание – как создание возможностей для самореализации и самоактуализации.

Ф.И. Иващенко считает, что развивать целостную личность, значит, обучать ее знаниям, умениям, творческой деятельности и формировать эмоционально-ценностное отношение к миру через организацию различных видов деятельности, а не только учебной. [8] И.А. Зимняя выделяет следующие четыре типа взаимосвязи между обучением и воспитанием, два из которых имеет прямое отношение к процессу получения образования в вузе. Воспитание является неотрывной частью от обучения, в процессе которого оно осуществляется через содержание, формы и средства обучения. Это именно тот тип отношения между двумя процессами, в котором они как бы сливаются воедино. В такой форме воспитание входит в учебный процесс, который определяется как воспитывающее обучение. Воспитание

осуществляется в образовательном процессе определенной системы или учреждения и вне обучения, параллельно ему (кружки, общественная работа, эстетическое, трудовое воспитание). Здесь должны подкрепляться все эффекты обучения, и в свою очередь оно должно действовать на воспитание. В этом случае, по мнению И.А. Зимней, воспитание можно определить, как «обучающее воспитание». [6]

Так как процесс образования сегодня, к сожалению, практически сводится к доминированию ценностей знаний и превалирует над воспитательными целями, то провозглашение целостного развития личности обучающихся является декларативной и не оказывает на личность ребенка развивающего влияния. В этой связи, с точки зрения ученого-психолога Е.Е. Кравцовой, педагогика, построенная на неклассической психологии (культурно-исторической психологии), с самого начала предполагает построение обучения как общения, в процессе которого будет произведен обмен знаниями, она ссылается на результаты исследований, которые подтверждают, что взаимообучение много эффективнее простого обучения. Помимо этого, Елена Евгеньевна, развивая в своей научной деятельности идеи Л.С. Выготского, вслед за ним, считает, что общение позволяет создать среду, которая необходима для организации обучения и воспитания. Развивая в современных условиях проектирующий метод неклассической психологии, Е.Е. Кравцова в своем учебном пособии для студентов «Педагогика и психология» иллюстрирует на ярких примерах применение проектирующего метода в системе обучения детей, где цель обучения достигается не напрямую, но непосредственно связана с логикой психического и личностного развития в онтогенезе. «В ситуации, когда используется проектирующий метод, обучение по своему содержанию может просто не походить на обучение», так как с детьми постоянно, например, ставят театральные спектакли. «При этом, иногда выпускники такой школы могут не владеть каким-то содержанием, но они быстро догоняют и даже перегоняют тех, кто по знаниям, умениям и навыкам был впереди их в начале обучения». [9, 21]. Е.Е. Кравцова считает, что разделение обучения и воспитания в корне противоречит мысли Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта. Выделяя принцип единства аффекта и интеллекта, Л.С. Выготский отмечает, что в каждом возрастном периоде меняются связи и отношения между этими аспектами жизнедеятельности человека. Это означает, что содержание «воспитывающего» обучения или «обучающего» воспитания и условия их целенаправленного развития также будут варьироваться. Неразрывная связь обучения и воспитания, по мнению Е.Е. Кравцовой, предполагает, что воспитание обеспечивает опре-

деленные аспекты психического и личностного развития, что находит свое отражение в развивающем характере обучения. Передача новых знаний и умений, формирование качественно иного сознания – эти задачи педагогики, по мнению Е.Е. Кравцовой, невозможно решать, если не знать, какова логика организации учебного процесса, по каким законам происходит становление сознания, каковы условия трансформации «чужих знаний» в собственное самосознание. [9.10]

В современном обществе, пропитанном прагматическими идеями, остро стоит образовательная проблема воспитания личности, которую старыми авторитарными способами («напрямую») решить невозможно. А.Г. Асмолов ярко и образно раскрыл психологическую суть педагогики воспитания в главе «Личность: психологическая стратегия воспитания» своей книге «По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии». Он утверждает, что в центре педагогики воспитания должна стоять совместная деятельность между людьми, признавая личность пристрастным активным существом. А.Г. Асмолов считает, что в школе произошла подмена воспитания обучением, следствием чего явилось сведение сути личности к ее индивидуальным знаниям и переживаниям, возникновением иллюзии, что воспитать – значит объяснить. А.Г. Асмолов раскрывает иной взгляд на психологический объект воспитания, который вытекает из представлений и социально-деятельностной природы личности, обретающей свое «я» в процессе совместной деятельности и общения, в процессе сотрудничества с миром людей и продуктов культуры. Психологическим объектом воспитания, пишет автор, являются рождаемые в ходе жизни личности в обществе, личностные смыслы и смысловые установки, регулирующие действия и поступки в разных проблемно-конфликтных ситуациях нравственного выбора. «В личностных смыслах открывается для человека значение мира, а не равнодушное знание о действительности. В личностных смыслах всегда чужая боль переживается как своя. Личностный смысл как значение мира для человека и смысловая установка как эскиз будущих действий представляет собой внутренние регуляторы поведения личности. Вера, совесть, честь, бессовестность – все это смысловые установки личности, которые формируются в деятельности, в делах и поступках, а не достаются в наследство от родителей и не передаются посредством самых правильных слов». [1] А.Г. Асмолов в доказательство приводит фразу А.Н. Леонтьева, который любил повторять: «Смыслу не учат. Смысл воспитывается», подчеркивая кардинальное различие между обучением и воспитанием личности. Александр Григорьевич, далее развивает эту мысль: «для того чтобы изменить смысловые установки личности,

необходимо выйти за пределы индивидуального сознания человека и изменить породившую эти установки деятельность, то есть деятельность, выражающую отношение личности к тем или иным ценностям, идеалам, событиям. Что это значит? А это значит, что за воспитанием личности всегда должен стоять процесс изменения ее жизненных связей с миром, с людьми. Это также значит, что никакими инструкциями, объяснениями глубинных смысловых установок личности перестроить нельзя». [1] В этом – первое дополнение, вытекающее из представлений о смысловых установках личности как психологическом объекте воспитания. Второе, по его мнению, связано с тем, что осознание смысловых установок личности – важное, но недостаточное условие их изменения, а третье дополнение перекликается с идеями Е.Е. Кравцовой о значении общения и заключается в том, что смысловые установки и личностные смыслы с колоссальным трудом передаются через слова, если эти слова не выражают отношения самого учителя к передаваемым знаниям. «Они умирают в авторитарном менторском монологе и возрождаются только в диалоге-сотрудничестве, открытые учеником совместно с учителем». [1] Глубокая характеристика особенностей личностных смыслов и смысловых установок как психологического объекта воспитания личности, позволила А.Г. Асмолову изложить общие методические принципы воспитания:

- принцип включения личности в значимую деятельность,
- принцип демонстрации последствий, поступка личности для референтной группы,
- принцип смены социальной позиции личности в группе,
- принцип учета ведущей мотивации личности при построении воспитательного процесса.

Данные методические принципы, по мнению их автора, не являются рецептом на все случаи жизни, указующие учителю, как надо действовать в конкретной ситуации. «Мудрая стратегия формирования личности в том и состоит, чтобы никогда не ставить перед собой и своими учениками цели быть личностью, а ставить реальные задачи и разрешать их. Быть личностью – значить иметь активную жизненную позицию, о которой можно сказать: на том стою и не могу иначе. Быть личностью – значит сделать выбор, возникающий в силу внутренней необходимости, сметь оценить последствия принятого решения и держать за него ответ перед собой и перед обществом, в котором живешь. Быть личностью – значит обладать свободой выбора и через всю свою жизнь нести бремя выбора». [1]

В качестве продолжения развития проблемы личностного (развивающего) образования, считаю необходимым остановиться на результатах

теоретического исследования о единстве аффекта и интеллекта как основы личностного обучения детей, известного ученого-психолога Г.Г. Кравцова, который указывает на неразрешимость этой проблемы до сегодняшнего времени в психологической науке и излагает свою научную точку зрения на проблему, развивая идеи Л.С. Выготского в современной теории и практике дошкольного и школьного образования. Геннадий Григорьевич Кравцов указывает на то, что проблема единства аффекта и интеллекта рассматривалась Л.С. Выготским как краеугольный камень теории психического развития ребенка. Однако, с точки зрения Л.С. Выготского, «это единство является как динамическая, а не стабильная связь аффекта с интеллектом. Все дело в том, что мышление и аффект представляют части единого целого – человеческого сознания». [4; т.5; 251] Единство аффекта и интеллекта, согласно Л.С. Выготскому, обнаруживается во – первых, во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики друг на друга на всех ступенях психического развития и, во-вторых, в том, что эта связь является динамической, меняющейся, причем всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта. На основании этого Г.Г. Кравцов считает, что самое главное в психическом развитии заключается в изменении межфункциональных связей и отношений между отдельными процессами, в том числе между интеллектуальной и эмоциональной сферами психики. В этой связи, ученый акцентирует внимание на то, что еще в 30-е годы Л.С. Выготский указывал на необходимость развития аффекта и интеллекта в динамическом единстве, однако до сегодняшнего времени «развитие познавательных сил ребенка и развитие аффективно-потребностной сферы рассматриваются как процессы, имеющие свои независимые, взаимно не пересекающиеся линии. В педагогической теории и практике это находит выражение в отрыве воспитания от обучения и воспитания» [3; 9]. Г.Г. Кравцов, раскрывая причины деформации современного образования в детском саду и школе, указывает на то, что эмоциональная жизнь ребенка, как правило вынесена за рамки педагогического процесса. «События, взволновавшие ребенка и оставившие след в его душе, чаще всего остаются его личным делом и не получают должного внимания со стороны педагогов». [9] В культурно-исторической концепции, пишет Г.Г. Кравцов, ключевым моментом для понимания процессов развития личности ребенка является превращение низших, элементарных, или натуральных психических процессов в высшие, культурные. Это происходит, по мысли Л.С. Выготского, благодаря использованию особых психологических орудий-средств. Геннадий Григорьевич, говоря о центральной идее культурно-исторической концепции – идее развития как саморазвития путем овладения с помощью психологических орудий-средств собственной психикой и поведением, указывает на то,

что впоследствии эта идея была психологией в каком-то смысле потеряна, а точнее вытеснена и подменена другими идеями. «Понятие натуральной психики позволяло зафиксировать естественную, изначальную целостность психики и личности в качестве исходного базиса процесса развития и отправной точки движения мысли». [9]

Так как идея целостности развития личности в психологии, точно так же, как и идея гармонического, всестороннего развития личности в педагогике, повсеместно декларируются, но к сожалению, последовательно они не выдерживаются, то можно согласиться с Г.Г. Кравцовым, который считает, что эти идеи ко многому обязывают. В этой связи, ученый ссылается на Л.С. Выготского, который «подчеркивал необходимость сохранения в исследовании целостности изучаемого объекта, и усматривал такую возможность в научном анализе, расчленяющем сложное целое не на элементы, а на единицы». [9] Ученый, ссылаясь на Л.С. Выготского, указывает на то, что единицей при изучении личности может быть только сама личность, но взятая в абстрактной форме как «живое противоречие», фиксирующее наиболее существенные свойства этого объекта исследования. В концепции Л.С. Выготского такой «клеточкой» было противоречивое единство аффекта и интеллекта. При этом, следует обратить внимание на то, что Геннадий Григорьевич делает здесь важный для педагогики и психологии акцент. Он указывает на то, что согласно взглядам самого же Л.С. Выготского, психологическая реальность не исчерпывается этими двумя сферами. «В старой психологии существовало классическое подразделение психики на три части: ум, чувство и волю. Такое деление можно найти у очень многих авторов, начиная с древних времен. «Все попытки уменьшить число составных частей психики оказывались различными вариантами редукционизма в психологии. Особенно не повезло в этом плане волевой сфере. Воле до настоящего времени многие авторы отказывают в праве на самостоятельное «субстанциональное» существование, а исследователей, пытающихся отстаивать существование этой психологической функции, часто объявляют волюнтаристами. В советской психологии это было равносильно ругательству и долгое время являлось отрицательным идеологическим ярлыком. Может быть, по этой причине воля и процесс развития волевой сферы в онтогенезе оказались наименее изученными в психологии». [9] Ученый развивает свою мысль о волевом действии, отмечает его своеобразие и принципиальное отличие – «оно является собственным, инициативным и одновременно осознанным и осмысленным действием субъекта». [9] Г.Г. Кравцов констатирует, что «воля в действии проявляется как осмысленная инициативность». [9] С помощью воли, в результате процесса перестройки элементарных функций,

Раздел III
«Зона ближайшего развития»: теория и практика

поведение и психика ребенка делается подвластной ребенку. «Осознанная функция, – указывал Л.С. Выготский, – приобретает и иные возможности действия. Осознать – значит в известной мере овладеть... Вещи не меняются от того, что мы их мыслим, но аффект и связанные с ним функции изменяются в зависимости от того, что они сознаются. Они становятся в другое отношение к сознанию и к другому аффекту, и, следовательно, изменяется их отношение к целому и его единству». [4, т. 5; 251] Волевое действие всегда имеет личностный смысл. Продолжая развивать мысль Л.С. Выготского, Г.Г. Кравцов констатирует, что «развитие волевой сферы в онтогенезе оказывается главным руслом развития, обеспечивающим единство аффекта и интеллекта. За внешним процессом усвоения знаний лежит глубокий пласт движения от личностного смысла к нормативному значению». То есть, Геннадий Григорьевич убежден, что смысл – это первое качество волевого действия. А второе качество – это инициативность, которая относится к «миру внутрисубъектной реальности. Поэтому воспитание инициативности как важнейшего аспекта волевого развития ребенка, является очень трудно решаемой в нынешних условиях педагогической задачей. Далее, в своей работе Г.Г. Кравцов указывает на причину трудностей воспитания инициативности в образовательной практике (авторитарный стиль при воспитании детей, утверждение взрослого, а не ребенка в качестве центральной фигуры педагогического процесса, узкодидактической направленности методик) и науке психологии (отсутствие адекватной психологической теории личности ребенка и его волевой сферы). Это означает, по мнению Г.Г. Кравцова, что существующая организация учебно-воспитательного процесса должна быть проанализирована и пересмотрена с позиций личностного подхода к проблемам обучения, в рамках которого развитие выступает как обретение ребенком нравственно-осмысленной внутренней свободы, как формирование у него творческих способностей и раскрытие всех потенций индивидуальности. Д.Б. Эльконин отмечал: «...Выготский не оставил законченной теории психического развития. Именно на этом научном основании, по нашему мнению, возможен личностный подход в обучении и воспитании детей». [12] Г.Г. Кравцов, в продолжении этой идеи, считает, что на сегодня в возрастной психологии нет полной картины, дающей представление о развитии личности ребенка в свете основополагающих понятий культурно-исторической концепции.

В 1990-е и 2000-е годы после длительных научных поисков и экспериментов в массовую практику стали внедряться идеи развивающего обучения, которые из-за массового включения их в практику в качестве вариативного образования и при этом без должной психологической подготовки

педагогов, часто себя дискредитировали. Это происходило, на мой взгляд, по двум основным причинам. Во-первых, из-за непонимания их истинного смысла и поэтому часто внутренне отвергаемых педагогами. Во-вторых, многие учителя становились экспериментаторами в силу внешней демонстрации престижности инновационной деятельности. В результате, на практике из-за этого часто происходила искажение истинного смысла развивающего обучения, а деформированный образовательный процесс дискредитировал саму идею развивающего образования, которое часто сводилось к формальному (обязательному) выполнению этапов урока, при этом, выполнение внешних требований к соблюдению технологии проведения урока не имело никакого отношения к личностному развитию обучающихся. В этих условиях нарушался принцип сотрудничества между учителем и учениками, а также учащимися между собой, т.е. не создавались условия для открытия новых знаний и ценностного отношения к ним со стороны учеников. Учителям со стажем, нацеленным многие годы на передачу знаний трудно было внутренне перестроиться на другую парадигму обучения, а молодые педагоги, не имеющие педагогического опыта, внешне положительно восприняв инновационные идеи, часто также транслировали знания по аналогии их получения в свое время в школе и вузе. Среди педагогов – экспериментаторов было, конечно, исключение, но оно не носило массовый характер. К этой группе относились педагоги, которые пришли в профессию по призванию и свое назначение в профессии видели в нацеленности не «на себя», а «на других». Они постигали новые знания и способы нового обучения ради своих учеников, деформация, стремились понять суть отличия традиционного и развивающего обучения, обладали большим творческим потенциалом и способностью к саморазвитию. Развиваясь сами (заряжаясь энергией открытий для себя новых педагогических знаний), проявляя Любовь к ученикам своим равнодушием, поддержкой, готовностью оказать им помощь, находясь все время в профессиональном поиске и не имея штампа «Я все знаю и умею», они в совместной деятельности параллельно развивали и своих воспитанников. В результате, видя эффект развивающего обучения в изменении своих учеников, в раскрытии «неожиданным» образом личных возможностей и возможностей своих учеников, учителя получали новый мотивационный импульс к дальнейшему сотрудничеству (общению) с ними. Так рождались интересные совместные проекты, совершенствовалось мастерство, проявляющееся в открытии и апробации новых средств обучения. Именно благодаря творческим педагогам «развивающее обучение» продолжает приносить свои плоды в отечественном образовании. Но в целом, проблема образования в нашей стране,

направленная на целостное развитие личности учащихся (а не сдачу ЕГЭ) оставляет желать лучшего и заставляют педагогов и психологов искать эффективные пути изменения сложившейся ситуации. Отечественные программы развивающего обучения, основанные на культурно-исторической теории, направленной на целостное развитие личности, сегодня продолжают жить и успешно развиваться благодаря тесному сотрудничеству и взаимообогащению психологии и педагогики с педагогической практикой. Это хорошо видно на примере культурно-исторической педагогики (Е.А. Ямбург) и психологической педагогики (В.П. Зинченко).

Ямбург Е.А. в своей книге «Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика», объективно и аргументированно дает оценку современной педагогике – «когнитивно-информационная педагогика обучает, но не воспитывает!», но при этом, «в контексте культурно-исторической педагогики когнитивно-информационная линия сохраняется, но уточняется, углубляется и переосмысливается. Результатом такого переосмысления является постепенное расширение сферы влияния культурно-исторической педагогики ценностей и смыслов не только на отбор содержания образования, но также на методы, способы и условия трансляции культуры». [13] Е.А. Ямбург – педагог, ученый и практик с большим опытом работы в школьном образовании, поднимая проблему качества образования, говорит о том, что оно определяется мировоззренческой направленностью и усилением воспитывающей функции обучения. «Делая акцент на ценностях и смыслах, культурно-историческая педагогика не отрывается от земли, но придает высокое звучание самым прозаическим, рутинным вопросам обучения и воспитания». Это возможно, с точки зрения, педагога, прежде всего, благодаря осознанию учителем самой постановки проблемы целостности и ценностности образования, «ее сокровенного педагогического смысла». Без этого невозможно решать непростую задачу целостного развития личности обучающегося.

Существенный шаг в развитии культурно-исторической теории и практики развивающего образования вносят также идеи психологической педагогики и, по мнению ученого-психолога с большим опытом педагогической деятельности в высшем образовании, В.П. Зинченко, подлинная философия психологической педагогики состоит в том, что «она ориентируется не на ответное, а ответственное действие, так как это педагогика, которая понимает, что не нужно формировать человека по своим меркам, а нужно помочь ему (хотя бы не мешать) стать самим собой; это педагогика, которая начинает думать не только о «зоне ближайшего развития», а о перспективе бесконечного развития человека». [7] Говоря о развивающем образовании

сегодня, В.П. Зинченко в докладе «Аффект и интеллект в образовании» для участников заключительного этапа Конкурса инновационных проектов в образовании, проводимого Международным Фондом «Культурная инициатива» и Министерством образования Российской Федерации еще в 1995 году, изложил принципы психологической педагогики, основываясь на идеях культурно-исторической психологии Школы Л.С. Выготского, считая ее своеобразным культурно-генетическим кодом, составляющим сегодня инновационное движение в образовании. Раскрывая принципы психологической психологии, автор доклада, не только заостряет внимание на важных идеях ученых неклассической психологии, но и комментирует психологические открытия, сделанные ими с точки зрения их использования в инновационной образовательной практике (в основе имена Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, П.Я. Гальперина, Л.В. Занкова, А.В. Запорожца, П.И. Зинченко, Н.А. Менчинской, Л.С. Славиной, Д.Б. Эльконина и др.). Данные принципы можно назвать прорывом в педагогике сегодняшнего дня. Они являются необходимым основанием построения современного развивающего образования, направленного на целостное развитие личности и, с точки зрения В.П. Зинченко, должны лежать в основе любой современной разумной и человеческой системы образования и воспитания. «Задача состоит в их верификации, развитии и операционализации, т. е. в создании соответствующих методик, психотехник, культурных педагогических технологий, предназначенных для реализации в педагогической деятельности». [7] Считаю необходимым их здесь перечислить.

1. Главным является неудержимость онтогенеза и творческий характер развития.
2. Ориентация обучения на сензитивные периоды развития.
3. Важно преодолеть традиционное разделение души и тела.
4. Совместная деятельность и общение как движущая сила развития, как средство обучения и воспитания.
5. Ведущая деятельность, законы ее смены как важнейшее основание периодизации детского развития.
6. Определение зоны ближайшего развития как метод диагностики способностей, понимаемых как способы деятельности».
7. Амплификация (обогащение, усиление, углубление) детского развития как необходимое условие разностороннего воспитания ребенка.
8. Непреходящая ценность всех этапов детского развития.
9. Принцип единства аффекта и интеллекта или близкий к нему принцип активного деятеля.

10. Опосредствующая роль знаково-символических структур, слова и мифа в формировании предметных действий, знаний, сознания, становления личности.

11. «Интериоризация и экстериоризация как механизмы развития и обучения».

12. «Неравномерность (гетерохронность) развития и формирования психических действий».

Основываясь на этих принципах развивающего образования, действительным и недостижимым идеалом, с точки зрения Зинченко В.П., могла бы быть школа живого личностного знания, школа поступающего мышления. «Школа должна учить мыслить, в том числе мыслить о смысле как у Г.Г. Шпета: мало пережить, нужно передумать. Мало передумать. Должна еще быть «страсть мыслить». А у «страстного мышления» или у «мыслящей страсти» должен быть еще и субъект, точнее, мыслящее, сознательное Я». [7] «Живое знание», по мнению ученого, развивает (или возвращает) к образному, визуальному мышлению, являющемуся замечательным средством порождения новых образов, новых визуальных форм, несущих смысловую нагрузку и делающих значение (понятие) видимым. «Ценность, качество, дух, душа, духовное общение – все это было отсечено от научного мышления как явное излишество. Наука довольно быстро меняется. Она вновь становится человеческой или человекообразной. Хорошо бы и образованию не проходить мимо этих явно позитивных тенденций». [7]

Литература

1. Асмолов А.Г. *По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии.* – М.: «Смысл», 2002 – 480 с.

2. Батаршев А.В. *Психология индивидуальных различий: от темперамента – к характеру и типологии личности / Батаршев А.В.* – М.: Владос, 2000 – 256 с. – (Психология для всех).

3. Выготский Л.С. *Развитие высших психических функций.* – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

4. Выготский Л.С. *Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982–1984.*

5. Виноградова, М. Д., Первин, И. Б. *Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников / М. Д. Виноградова, И. Б. Первин.* – М.: Наука, 1977.– 278 с.

6. Зимняя И.А. *Педагогическая психология.* – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.-480с.

7. Зинченко В. П. *Аффект и интеллект в образовании.* – М.: Тривола, 1995. – 64 с.

8. Иващенко Ф.И. Психология воспитания школьников: Учеб, пособие. – Мн.: Ушвератэцкае, 1996. – 128 с.
9. Кравцова Е.Е. Педагогика и психология / Е.Е. Кравцова. – М.: ФОРУМ, 2009. – 384 с.
10. Кравцов Г.Г. Принцип единства аффекта и интеллекта как основа личностного подхода в обучении детей // «Вопросы психологии». – 1996, №6. с. 64-76.
11. Менчинская Н.А. Проблемы обучения и психического развития ребенка / Под редакцией Е.Д.Божович. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. – 448 с. (Серия «Психологи отечества»).
12. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6-20.
13. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96с.
14. Е. Ямбург «Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика». – М.: «Пер Сэ, 2000.

*Рутберг Л.
Швейбиш К.
ИГУМ, Израиль*

ОСОБЕННОСТИ «СКАЗОЧНОЙ» ПЕДАГОГИКИ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

Очень быстро многое меняется в нашем мире, а для детей это не изменения, а реальность. Поэтому своевременно важно перестраиваться педагогам, а не малышам. Совсем не страшно, когда они «спотыкаются» на некоторых словах или выражениях. Это иногда даже полезно, если вовремя объяснить их ошибку.

Наш мир переполнен обширной информацией, доступной и понятной всем «любопытным», независимо от возраста большинство дошкольников именно к ним и относятся. К популярному в детской психологии тезису – «ребёнок не маленький взрослый, он другой» Лев Выготский добавил: «личностные качества и способности детей наиболее успешно совершенствуются во время занятий по собственному желанию и с интересом». У малышей устойчивый интерес всегда вызывают сказки с занимательными сюжетами, нестандартными героями, волшебными предметами. Они созданы не только

для развлечения и воспитания детей, а и для их успешного развития эмоционального, познавательного, социального, творческого.

Казалось бы, при таких резких переменах и в жизни, и в культуре, зачем вспоминать о сказках? Но именно в сказках дети узнают необычные истории, прекрасных героев и могут по-своему оценивать их поведение. Такие возможности развивают малыша, он запоминает услышанную историю и сравнивает разные сказки. И в далёкой старине сказки сочиняли всегда: яркие, страшные, смешные, поучительные, загадочные, но, главное, очень интересные (неинтересные быстро забывались). Тогда сказки не разделялись по возрастам их читателей или слушателей, но со временем именно «волшебные сказки для малышей» становились популярной детской литературой. Они постепенно отделялись от других произведений и использовались взрослыми не только для развлечения детей, а и для их образования.

«Сказка для каждого нормального ребёнка есть самая здоровая пища – не лакомство, а насущный и очень питательный хлеб, и никто не имеет права отнимать у него эту, ничем не заменимую пищу... Ибо, так уж устроен ребёнок, что в первые годы его бытия мы можем насаждать в его душе реализм не только путём ознакомления с окружающим миром, но чаще и успешнее всего именно при посредстве фантастики». Так внимание детей к великолепному разнообразию окружающего мира великий сказочник Корней Чуковский обозначил обе стороны главной проблемы развития малышей «от двух до пяти». Он супер-гениально соединил в своих замечательных произведениях для детей (и в сказках, и в стихах) фантазию и познание особенностей окружающего мира, объединил развитие творческого потенциала ребёнка с его познавательной деятельностью. И трудно не согласиться с тем, что смысл хорошей сказочной истории – удивить читателя или слушателя постановкой жизненно важных вопросов и подсказать, как найти ответы на них. Один из лучших афоризмов В.А. Сухомлинского: «Мышление начинается с удивления». Удивление вызывают неожиданные действия героев или волшебный предмет. Чтобы найти пути разрешения сказочных проблем, малышу совсем не требуется их детально понимать. Главный критерий его успеха – занимательность истории. А также её краткость, для младших дошкольников она многое определяет.

Учитывая активное освоение этими дошкольниками игр с современной техникой и открытый доступ к новой занимательной информации, можно и нужно привлекать и параллельно открывать для них возможности сравнивать и разделять природные объекты в соответствии со свойствами и их поведением в различных состояниях: газовом, жидком, твёрдом.

Из необъятного «сказочного мира для малышей» были выбраны три самые популярные, даже в наше время, детские сказки, начинающиеся с такой привычной для многих настоящих любителей сказочных историй строки: ЖИЛИ – БЫЛИ ДЕД ДА БАБА. Это известные, достойные уважения и почитания народные сказки: «КУРОЧКА РЯБА», «РЕПКА», «ПРИКЛЮЧЕНИЯ КОЛОБКА». Время неумолимо меняет пристрастия, желания, возможности наших детей, но от поколения к поколению малыши внимательно слушают эти сказки, переживают совместно с их героями радости и горести, с удовольствием рассматривают сказочные иллюстрации. Как и многие другие, эти старинные русские сказки, скорее всего, не были предназначены для маленьких детей. Это простые истории о непростой жизни старшего поколения семей. Немолодые, очень приятные семейные пары, сами о себе заботятся на старости лет, живут дружно, окружены любимыми животными. Конечно, недостаточно ярких деталей жизни этих людей, но короткие истории дополняются интереснейшими иллюстрациями. Очень забавно детям видеть рядом фотографии деда и бабы в молодости и юной курочки: так вот, как долго они живут рядом! Иллюстрации украшают эти сказки и помогают малышам оценить доброту и дружелюбие этих пожилых людей. Все рисунки наполнены содержанием. В процессе их обсуждений малыши активны, пытаются подобрать подходящие слова, при этом слово и образ сближаются, почти «объединяются» и усиливают своё влияние на успешное развитие дошкольников. Малыши хорошо запоминают яркие образы людей и животных и радостно узнают их при проведении «сказочных» занятий (пересказ сказки, рисунки, игры с куклами, мини-спектакль, эксперименты).

Самое удивительное, что в этих любимых детьми сказках самыми важными в сюжетах оказываются проблемы с едой. Для современных детей просто не ясны реальные возможности её нехватки или полного отсутствия, им, по-настоящему, понятны лишь сами процессы питания, не всегда радостные, зато обычно, вполне разрешимые. Да, для нормальной жизни все должны быть сытыми во всех сказках.

Если посмотреть внимательно, в этих историях пищевые пристрастия их героев, практически, невозможно считать одинаковыми. Но, что, действительно, очень интересно: в каждой из трёх сказок свои особенные продукты питания – объекты, которыми питаются персонажи этих историй. Они настолько оригинальны, что иногда «перехватывают игровое первенство» даже у замечательных персонажей каждой сказки. Подобные объекты – самые интересные «участники» занимательных «сказочных» игр.

Три старинных сказки для младших дошкольников «Курочка Ряба», «Репка» и «Приключения Колобка» удивляют малышей не только занимательными персонажами, их верными животными, а и оригинальными объектами, вкусными продуктами: яйцо, репка, колобок.

Яичная тропинка развития малышей. Казалось бы, ничем не может удивить такой привычный продукт питания, как яйцо. Дети почти ежедневно получают его на завтрак, но не знают, что яйцо – уникальный природный объект, созданный, как первый дом для детей птиц, змей, черепах и других яйцекладущих животных. В детской литературе, как и в природе, трудно найти более оригинальный объект такой, почти всеми любимый, продукт питания. Кто-то предпочитает яйцо варёное, другой – сырое, а третий – яичницу. Но, за редким исключением, малыши не могут вспомнить или не знают, как яйцо устроено. Дети редко обращают внимание на реально хорошо заметные и внешние, и вкусовые различия белка и желтка яйца, воспринимая их, вероятно, одинаковыми. Но, как можно не заметить их яркие различия в цвете, форме, особенно, во вкусе? Создаётся впечатление, что малыши не обращают внимание даже на их название: белок и желток. Они, вероятно, воспринимают яйцо, как единый «неразделимый» продукт! Самым «удачным ходом» в такой ситуации может стать реальное знакомство с самим предметом – ЯЙЦОМ.

Во время еды малыши получают яйцо в приготовленном виде, чаще всего, сваренным и очищенным от скорлупы. Перед ребёнком на блюде лежит белый, «вытянутый, как овал, предмет». Его легко кушать, он мягкий и вкусный, самые любознательные замечают внутри белого ещё и жёлтый шарик. Ничего особо уникального, как будто, пирожок со вкусной начинкой. Но это не совсем так. Трёхлетние малыши убеждаются в уникальности яйца при проведении увлекательных игр с яйцами сырыми и варёными. Они впервые самостоятельно очищают их от твёрдой скорлупы, с помощью педагога легко разделяют белки и желтки и в жидком, и в твёрдом состояниях и осваивают другие занимательные действия с яичками.

Это, возможно, неожиданное и очень интересное знакомство с интереснейшим природным объектом. А точнее, ребёнок впервые провёл наблюдение от внешнего к внутреннему, используя метод прямого наблюдения, и подошёл к восприятию действительности.

В итоге младшие дошкольники впервые познакомились с методом сбора и анализа данных, они провели ЭКСПЕРИМЕНТЫ с ЯЙЦОМ: твёрдая скорлупа – очень прочная и достаточно хрупкая, её цвет – от белого до коричневого, размеры яиц несопоставимы: от огромного яйца страуса до крошечного яичка райской птички. Но самой оригинальной считается нестандартная форма яйца – яйцевидная, ассиметричная.

Самое главное, что малыши с удовольствием обсуждают все особенности яиц и быстро усваивают довольно сложное их устройство. Число новых игр с яичками не перечислить, при этом интерес детей к ним возрастает.

Сказка «Курочка Ряба» соответствует всем «претензиям», которые озвучил великий «сказковед» Корней Чуковский: занимательный нестандартный сюжет с удивительным предметом – натуральным яйцом, с одной стороны, и познание окружающего сказочных героев мира живой природы: люди, птицы, грызуны, и мира неживой природы: золотое яйцо, инструменты деда, посуда, мебель, кухонные «разработки» бабы и всё, тому подобное, со второй стороны.

Вернёмся к пищевым пристрастиям героев трёх сказок. Яйцо, по сравнению с репкой – растением, можно считать просто «королевской едой», хотя были времена, когда – да репу называли «хлебом»: она быстро созревает, содержит много полезных веществ, хорошо усваивается в варёном, печёном и пареном видах. В старые времена существовала поговорка: «Проще пареной репы», что и подтверждает интерес к продукту, который – репкой не очень популярен в современных пищевых пристрастиях, но в «русском языке» закреплён надолго, благодаря симпатии к старинной сказке «РЕПКА».

Сказочная тропинка растений. «Зелёная одежда земли» легко воспринимается малышами: деревья, кусты, трава, цветы, живые объекты, всегда на глазах – «дети солнца». Но и на этой тропинке можно «споткнуться»: дети неожиданно узнают, что растения развиваются и растут и на поверхности земли, и глубоко в земле, и над землёй. Настоящее чудо природы! Репка относится к овощам, огородным культурам. Репка – корнеплод, её корень развивается в земле, он очень полезен человеку, потому что в нём содержатся микроэлементы и другие ценные для здоровья вещества. Самые мелкие семена репки смешивают с песком и сажают в неглубокую лунку рыхлой земли, поливают водой и удобряют – «подкармливают». Аналогичные действия проводят малыши, используя небольшие коробочки, пластиковые ложечки, подготовленные для них реагенты и, конечно, детские резиновые перчатки. Эксперимент удался.

В процессе роста репы над землёй вырастают ярко-зелёные пышные листья. Есть даже такие сорта репки, у которых «вершки» – листья даже ценнее, чем сами «ко-решки». Но это редкость, хотя иногда листья репки добавляют в салаты. Цвет репы раз-нообразен от белого, жёлтого, фиолетового, даже красноватого. Форма – шарообразная, слегка сверху приплюснутая.

Нашим малышам больше известна редиска, поэтому не совсем понятно стремление деда вырастить огромную репку, которую будет трудно вытащить из земли. Всё закончилось хорошо, да ещё удалось очень

повеселиться: деду, бабе и внучке сил не хватило, а собаке Жучке, кошке и мышке не хватило сноровки, пришлось пустить в ход зубы и когти. Дети так смеялись, что тут же повторили все эти действия – неожиданный «детский театр» получился великолепным.

Сказочная тропинка Колобка. Пока малыши не услышали этой сказки, они не знали, как выпекают их любимые булочки. А самые вкусные булочки покрыты сверху ароматной хрустящей корочкой. Когда тесто для булочки в форме шарика на деревянной лопате попадает в горячую печь, вода из верхнего слоя теста при высокой температуре превращается в пар, корочка становится твёрдой, а тесто внутри остаётся мягким. Именно таким румяным стал Колобок, когда Бабушка вынула его из печи. Красавец! Вот так этот вкусный шарик появился в очень бедной семье деда и бабы, у которых не было ни детей, ни внуков, ни даже домашних животных. Они с трудом «наскребли» продукты, чтобы испечь круглую булочку – Колобка.

Колобок, как и яйцо, и репка относится к пищевым продуктам, но его нельзя назвать объектом живой природы. Он сотворён Человеком – Бабушкой: это её ловкие руки собрали понемножку остатки муки, масла, сахара, воды, чтобы испечь чуть – чуть еды. Понятно, что Баба не собиралась его кушать, она увидела в нём «сынка» и приложила все свои усилия, чтобы он не потерялся и не погиб в этом огромном мире. Не только видеть, слышать, говорить, ходить она его подготовила, а вот, как сумела передать ему своё умение думать и правильно понимать сложные вопросы, и уметь отвечать на них, пока осталось непонятым ... Но она сделала ЭТО и была уверена, что её «сынок» вернётся целым и невредимым! Побольше бы таких мудрых Бабушек, жить стало бы намного интереснее!

Сказка «Приключения Колобка» стала любимой у наших малышей, они с большим удовольствием играют в новые «сказочные» игры.

Конечно, решение проблем «сказочной» педагогики для развития малышей не мо – жет быть полным, если не опираться на суждение великого поэта и самого гениально – го сказочника Александра Сергеевича ПУШКИНА: **«Сказка – ложь, да в ней намёк, добрым молодцам – урок»**. Эти строки – прекрасный эпиграф для сказочных историй, начинающихся со строки: Жили – были дед и баба. Такой же строкой, с небольшим изменением начиналась одна из лучших сказок самого поэта: Жили – были старик со старухой. Большая разница! Даже наши малыши сразу отметили разницу отношений...

Но для наших сказок – очень точное определение. Придуманная сказка, конечно, может быть пустой выдумкой, но, если её «намёк», неважно, будет это только её герой, или их действие, или занимательный объект

сказки сохранился в памяти многих поко – лений людей на долгие-долгие не годы, а века, это обязательно должны знать наши дети. Жили – были Дед да Баба и жила у них Курочка Ряба, так начинается сказка. Не все малыши видели такую птичку, разве только на картинке, не все знают, что вкусные яич-ки сносят курочки, поэтому их часто называют кормилицами, но почти все дети любят кушать яички. Это хорошо и интересно описано в сказке. И Дед, и Баба, и все их жи – вотные питались яичками. Но вдруг не снесла курочка яичек! Дед и Баба быстро доба – вили в кормушку Курочки свежие зёрнышки, заменили подстилку в гнёздышке. Они её очень любили! И сразу благодарная Ряба снесла одно яичко, но не простое, а золотое! Сказка сказкой, но как же небольшая курица может снести такое тяжёлое яйцо из зо – лотого металла? Малыши видели красивые золотые украшения у своих мам, даже дер – жали их в ручках, многие из них держали и натуральные яички, могут сопоставить их по весу. Не верится, что золотое яйцо – правда, может, ЧУДО, но, скорее всего – ложь! Да и ЧУДА быть не может: любящая Ряба объяснила бы Деду и Бабе, что за золотое яичко можно получить деньги и купить много обычных яичек. Но тогда это была бы другая сказка, не такая любимая всеми, как «Курочка Ряба»!

А.С. Пушкин прав: лучше иметь занимательную сказку с умным намёком на вол – шебную Рябу и знать, что такое золото! Наши «добрые молодцы» усвоили, что главное в семье – любовь и уважение!

Сказка «Репка», конечно, не придумана: в те далёкие времена не знали большого разнообразия недорогих природных продуктов, а репа была популярной и привычной едой. Конечно, Дед много лет подряд выращивал репу для своей семьи и умел это де – лать. Откуда же мечты об «огромной – преогромной репке», ведь он понимал, как слож – но будет её вытаскивать из земли. На этот вопрос в сказке нет ответа. Правда, есть такая «при-сказка»: когда репка созреет, она слегка «показывается» из земли. Может, эта репа была слишком огромной и не «сумела» так высоко «показаться». Не понятно. Также не очень ясно, почему Дед – «специалист» по выращиванию огромного растения не собрал заранее своих помощников для совместного вытаскивания большого овоща, ведь все они – настоящие любители репы. Хотя эти замечания не подтверждают ложь в этой сказке, может, только не всё правдиво... Но невозможно не восхититься предан-но-стью Бабы и их маленькой внучки, они прибежали помогать Деду тащить репку по первому же его зову! Но их сил было недостаточно. А животные? Есть, чему поди – виться: и собака Жучка, и кошка, и крошечная мышка не заставили себя долго ждать. Но и их старания не привели бы к успеху,

Раздел III
«Зона ближайшего развития»: теория и практика

если бы они не пустили в ход свои ост – рые зубки: для них это – норма. Животные, в отличие от людей, не помогут вытаскивать репку из земли, стоя на задних ногах.

И люди, и животные в сказке «Репка» – дружная семья, все их действия и есть тот замечательный УРОК, который так нужен всем «добрым молодцам», прочитавшим, а особенно, ещё не прочитавшим эту прекрасную сказку и о дружбе, и о любви к людям, животным и растениям. А ещё, в отличие от других сказок, эта «украшена» понятным малышам юмором.

Замечательная сказка «Колобок» очень реальна для тех давних времён. Сейчас де-тям ближе другие критерии и они легко воспринимают новые объяснения действий ге – роев сказок. Например, малыши не возражают, если Бабушка – педагог использовала для развития Колобка, «сынка» гаджеты – устройства для усовершенствования жизни. Коло – бок получил приборы для слуха, зрения, дыхания, движений, просто симпатичный робот.

Ему предстояло узнать много нового, встретить друзей и врагов, а, главное, вернуться счастливым домой, к Бабушке. У Колобка было так много удивлений , потрясений, зна-комств с окружающим миром. Новую современную сказку называли «Приключения Колобка»

Идея обучения и развития сказочных героев принадлежит соратнику Л. Выготского Александру Запорожцу. Спасибо Владимиру Кудрявцеву, опубликовавшему дивную сказку А. Запорожца о враче, научившему свою чернильницу охранять кабинет, обливая во – ров чернилами. Кто из детей поймёт такую «находку»? А гаджеты им очень понятны, особенно, если показать современные игрушки, типа робота. Всё интересное незабываемо.

Какой будет «жизнь» новой сказки, судить рано. Бабушка не просто заболела о Колобке, она дала блестящий УРОК всем родителям: помогайте детям жить и дружить!

И мы благодарим наших УЧИТЕЛЕЙ за хорошие УРОКИ: Е.КРАВЦОВУ, Г. КРАВЦОВА, М. АРОМШТАМ, О. ДЫБИНУ, Н. ВЕРАКСА, В. КУДРЯВЦЕВА, О. МАХОВСКОЙ! Спасибо, коллеги!

Арушанова А. Г.

канд. пед. наук, ст. науч. сотрудник

почетный работник общего образования РФ, Россия, г. Москва

Коренблит С. С.

композитор, научный руководитель исследовательского проекта

«Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»), Россия, г. Москва

Рычагова Е. С.

канд. пед. наук., Россия, г. Москва

ВИДЫ И ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л.С. Выготский выдвинул принцип, согласно которому обучение есть «внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» [1935: 16]. Последователями Л.С. Выготского идея о фундаментальном значении обучения в становлении психики и личности ребенка осмыслена как взаимодействие с идеальной формой [Смирнова 2009; Слободчиков, Исаев 2000; Эльконин 1989]. Согласно Д.Б. Эльконину, высшие и конечные формы психики вовсе не даны изначально, а только заданы, существуют объективно в идеальной форме как общественные образцы (достигнутый обществом уровень развития культуры). Процесс психического развития происходит как бы сверху путем взаимодействия личности с идеальной формой, что предполагает наличие особого процесса – усвоения. В ходе усвоения ребенок постепенно овладевает содержанием, присущим идеальной форме; усвоение выступает как всеобщая форма психического развития человека. Она все время скачкообразно развивается, качественно меняется. Поэтому люди разных эпох качественно отличаются друг от друга [1989: 29 – 32].

Процесс передачи культурного опыта ребенку описывается также как *присвоение*. По мнению В.И. Слободчикова, «понятие присвоения в соотношении с понятием обучения существенно сместило акценты в понимании субъектов активности: если обучение указывало на внешний источник развития – взрослого, то присвоение подчеркивало внутреннюю активность самого ребенка» [Слободчиков, Исаев 2000: 98].

Мы полагаем, что в данном случае понимание термина *обучение* у Л.С. Выготского и В.И. Слободчикова разное. В трудах Л.С. Выготского красной нитью проходит идея саморазвития, невозможности прямого воздействия на развитие ребенка («ребенок в конечном счете воспитывается сам» [Выготский 2005: 59]), рассмотрение свободной игры дошкольника в

функции зоны ближайшего развития. «Отношение игры к развитию следует сравнить с отношением обучения к развитию. За игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания более общего характера. Игра – источник развития и создает зону ближайшего развития» [Выготский 1966: 73].

С ситуацией неоднозначного понимания термина *обучение* связаны ряд противоречий в дошкольной педагогике. Признав за обучением только формы прямого организованного обучения знаниям, умениям, навыкам, прежде всего, в области познавательного развития, дидактика дошкольного возраста сместилась в направлении формирования учебной деятельности у детей буквально с раннего возраста, к учебно-дисциплинарной модели образовательного процесса ДОО. Реализовывала на практике идею о фронтальном занятии как ведущей форме обучения. Вся повседневная жизнь детей оказывалась заорганизованной, подчиненной направляющим указаниям взрослого («тотальное обучение» [Леушина 1972]). Свободная игра дошкольников также выступала как сфера направляющих влияний педагога [Дошкольная 1962].

В лингводидактике дошкольного возраста на протяжении полувека разрабатывались содержание и методы речевого развития детей как организуемого взрослым процесса, прежде всего, во фронтальных формах (комплексные речевые занятия, экскурсии, дидактические игры, беседы, художественно-речевая деятельность). Были выделены задачи, которые не получают удовлетворительного развития в повседневной жизни детей и нуждаются в специальной систематической работе. В русле такой целенаправленной деятельности обеспечивались и условия для саморазвития языковой способности через творческие задания, проблемные речевые ситуации [Сохин 2001; Ушакова 2000; Яшина, Колосовская 2004].

Однако область повседневного нерегламентированного речевого общения дошкольников с взрослым и сверстниками в педагогическом аспекте почти не исследована. Можно указать единичные публикации [Лямина 1999; Яшина 1999]. Мы полагаем, что определенным препятствием в разработке этой проблемы является неоднозначное и узкое понимание термина *обучения*.

В психолингвистике речевое развитие ребенка рассматривается как процесс самонаучения [Жинкин 1982: 110], как становление языковой личности [Арушанова, Рычагова, Сигал, Юрьева 2014; Богин 1975, 1980; Буряк 2015; Старжинская 2012; Уланович 2008; Юрьева 2015]. Лингвисты выделяют в общении дидактический, обучающий, аспект [Брунер 1984; Казаковская 2006; Цейтлин 2001]. Но такое обучение кардинальным образом отличается от прямого обучения на фронтальных занятиях.

Проведенный нами анализ феномена языковой личности позволяет сформулировать некоторые вытекающие из него принципы и условия воспитания языковой личности в системе дошкольного образования.

– Воспитание компетентной, способной к саморазвитию языковой личности является целью и приоритетом дошкольного образования. Включает формирование структурно-семантического, лингво-когнитивного (картины мира) и мотивационного компонентов. Становление духовности и эмоциональной сферы дошкольника. Развитие личностных качеств: активности, инициативности, самостоятельности, свободы поведения, творчества и др. [Караулов 2006; Шахнарович 1995; Горелов, Седов 1997; Новоселова, Обухова, Парамонова, Тарасова 1995].

– Содержанием лингвистического образования дошкольника является обучение речевому общению на родном языке. При этом обучение понимается широко как взаимодействие с идеальной формой, что предполагает передачу подрастающему поколению культуры в процессе всей жизнедеятельности (быту, праздниках и развлечениях, досуговой деятельности и др.). Но ограничивает сферу прямого обучения, организованных взрослым видов деятельности. Переносит акцент с обучающих занятий на взаимосвязанное осуществление непосредственно образовательной и самостоятельной деятельности по выбору (по инициативе) детей.

– Развитие речи как компетенции языковой личности должно строиться в согласии с логикой ее становления в естественных условиях нерегламентированного общения, в процессе создания культурно-образовательной среды. В том числе – развивающей предметной среды для самостоятельной деятельности: игры, рисования, конструирования, художественного творчества, двигательной активности, пения, танцев и др.

– Ведущим методом воспитания языковой личности является диалог, понимаемый не просто как композиционная форма речи (обмен репликами), но как вид речевого общения, личностно значимого субъект-субъектного взаимодействия. Предполагает установление между субъектами образования диалогических отношений, признание за ребенком права быть равноправным партнером, индивидуальностью; востребованность личностных проявлений ребенка – свободы, творчества, инициативности, эмоциональности. Охватывает сферу общения ребенка с взрослыми и, что особенно важно, – со сверстниками, другими детьми [Бахтин 1986; Библер 1989; Лисина 2001; Ломов 1999; Цырульников 1989; Ямбург 2011].

– Основной формой организации в ДОО обучения родному языку и развития речи как средства общения выступают специально сконструированные коммуникативные ситуации, моделирующие реальные процессы

общения детей и взрослых в разнообразных видах деятельности. Важная роль здесь принадлежит организации разнообразных игр: сюжетно-дидактических, речевых, театрализованных, а также дружеским беседам как особому речевому жанру [Бахтин 1986; Цырульников 1989].

– Необходима такая организация жизни детей, при которой в режиме дня выделяется время и место для самостоятельных игр, составляющих сферу саморазвития языковой личности [Развивающие занятия 2006, 2007, 2008, 2009, 2011]. Поиск путей обогащения нерегламентированной свободной спонтанной игры дошкольника является перспективной исследовательской, научно-методической задачей. Предполагает построение двухфазной модели образовательного процесса в ДОО, обеспечивающей взаимосвязь непосредственно образовательной деятельности и самостоятельной детской активности.

– На основе проведенных нами исследований [Арушанова, Рычагова, Сигал, Юрьева 2014; Арушанова, Волосовец, Коренблит, Ямбург 2014; Арушанова, Волосовец, Коренблит, Рычагова 2014; Арушанова, Волосовец, Коренблит, Рычагова 2015; Коренблит, Арушанова, Волосовец 2015] можно наметить стратегию индивидуализации речевого воспитания: предоставление детям возможности свободно участвовать в организуемых взрослым играх и занятиях, проявлять свои интересы, желания, чувства и эмоции, с одной стороны, и создание условий для самостоятельной деятельности, спонтанных игр, занятий по интересам – с другой (выделение места, времени в режиме дня, обогащение предметно-развивающей среды, принятие взрослым партнерской позиции в общении с детьми; установление взаимосвязи между непосредственно образовательной и детской самостоятельной деятельностью). Это также работа с подгруппами, не дисциплинарные форы привлечения и удержания внимания, коммуникативная и игровая мотивация занятий, принятие ребенка как партнера по общению, опережающая инициатива взрослого, интерпретация им поведения ребенка.

Именно в силу добровольности участия возникает многообразие организационных форм: дети спонтанно объединяются по интересам, и при этом в каких-то делах участвует вся группа, в каких-то 4 – 6 детей, а в каких-то может участвовать всего один ребенок. В принципе добровольности реализуется право дошкольника быть субъектом деятельности, свободной личностью, наделенной индивидуальностью, эмоциональностью, волей. Такая организация образовательного процесса осуществляется нами в рамках технологии «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») – технологии речевого воспитания детей через УМК нового поколения, построенных как синтез искусств. Средством, вовлекающим детей в деятельность, в ВеДеДо выступает, прежде всего, песня как синтетический вид искусства.

Наблюдения за детьми в эксперименте подтверждают гипотезу: использование специально созданных детских песен, в сочетании с другими современными элементами образовательной среды, и новых форм взаимодействия взрослых и детей, детей друг с другом, позволяет сформировать субъектную позицию ребенка в образовательном процессе, поддерживает его индивидуализацию и способствует развитию эмоциональной сферы, креативности дошкольника, его творчеству в речевом общении, игре, изобразительной, конструктивной деятельности.

На основе анализа теоретических исследований и наблюдений в процессе опытной педагогической работы можно заключить, что широкое понимание термина *обучение* позволяет полно охватить виды и формы взаимодействия детей с взрослыми, другими детьми, объектами культуры, социальной и предметно-развивающей средой, в процессе которых происходит становление языковой личности, культурное развитие дошкольника. Такое понимание включает в себя как подструктуру и прямое организованное обучение, уделяя ему достойное место в ряду других видов и форм обучения.

Литература

1. Арушанова А.Г., Волосовец Т.В., Коренблит С.С., Ямбург Е.А. Теоретические и прикладные аспекты Парциальной программы «Весёлый день дошкольника» // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: Сб. науч. трудов по материалам V Международн. научно-практич. конф. г. Белгород, 30 ноября 2014 г. Часть VI. – Белгород, 2014. – С. 22 – 28.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.1986.
3. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. – М., Л.: Гос.уч.пед.изд-во, 1935.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62 – 76.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005.
6. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – 5-е изд. – М.: КамКнига, 2006.
8. Коренблит С.С. Веселый день дошкольника («ВеДеДо»): парциальная образовательная программа дошк. образования / Под ред. Т.В. Волосовец и Е.А. Ямбурга. – М.: Обруч 2015.
9. Леушина А.М. Развитие вопросов дидактики в советском детском саду // Дошкольная педагогика. – Л., 1972. – С. 116 – 133.

10. Лямина Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста // *Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста* / Сост. М.М.Алексеева, В.И.Яшина. – М.: Академия, 1999. – С. 41 – 48.

11. Шахнарович А.М. Языковая личность и языковая способность // *Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. К 60-летию члена-корреспондента РАН Ю.Н. Караулова: Сб. статей.* – М.: Российская академия образования, Институт русского языка им. В.В.Виноградова, 1995 – С. 213 – 223.

12. Эльконин Д. Б. *Избранные психологические труды* / Под ред. В. В.Давыдова и В. П.Зинченко. – М.: Педагогика, 1989.

13. Яшина В.И. Развитие речи детей в сюжетно-ролевой игре // *Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста* / Сост. М.М.Алексеева, В.И.Яшина. – М.: Академия, 1999. – С. 184 – 185.

Николаева С.Н.
ИИД СВ РАО, Москва

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМНОМ ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Многолетняя практика реализации в дошкольных учреждениях системы экологического воспитания детей позволяет утверждать, что в ней – во всех ее компонентах – имеется значительный потенциал для интеллектуально-личностного развития ребенка. В настоящее время, с учетом общественной и государственной значимости предшкольного образования, «система» приобретает особое значение для подготовки детей к школе. Экологическое воспитание, включенное в планомерную работу дошкольного учреждения, позволяет одновременно решать три задачи:

1) осуществлять становление в ребенке начал экологической культуры, как личностного новообразования, имеющего принципиальное значение для дальнейшего его развития, обретения им ценностного отношения к природе, а также широкого мировоззренческого взгляда на взаимодействие человека с природой;

2) формировать у него широкую ориентировку в окружающем социоприродном мире, элементарную географическую ориентировку в близком и далеком пространстве Земли, представления о живой и неживой природе, деятельности человека в природе и ее значении для его существования;

3) развивать значимые для предстоящей учебной деятельности умственные умения: анализировать, сравнивать, обобщать, соотносить, классифицировать; речевые навыки: рассказывать, объяснять, участвовать в коллективном диалоге; совершенствовать основы всех форм мышления.

Развивающий потенциал «системы» заключается не только в ее содержании, отражающем закономерности природы, но и в правильно с педагогической точки зрения построенных формах обучения – циклах наблюдений, моделировании природных явлений, алгоритме занятий.

В системе экологического воспитания наблюдение рассматривается как вид содержательной, *информационно-познавательной деятельности*, а в организационном ракурсе – как продуманная с позиций психолого-педагогической специфики жизни детей в детском саду *форма познания природы*. В технологиях экологического воспитания наблюдения в природе представлены в виде циклов, периодически повторяющихся на протяжении учебного года. Важным звеном в руководстве наблюдением является отбор его содержания, через которое воспитатель учит детей видеть связь между особенностями строения живых существ и компонентами (и их свойствами) среды обитания.

Особое место занимают длительно-систематические наблюдения за закономерно меняющимися явлениями природы – сезонными явлениями, ростом и развитием растений и животных. Объективно оба процесса взаимосвязаны друг с другом: рост и развитие живых организмов подчиняется сезонно меняющимся условиям жизни, однако, для детей дошкольного возраста с учетом ограниченных возможностей их познания эти процессы целесообразно представить независимо друг от друга. Значимыми при этом является содержание наблюдений, включенных в цикл (оно охватывает основные жизненные проявления животных и растений), и последовательность наблюдений, которая обеспечивает постепенную подачу знаний об объекте. Циклы наблюдений за одними и теми же объектами позволяют формировать у детей множество конкретных представлений, обеспечивающих на уровне наглядно-образного мышления понимание, как общих связей живого со средой обитания, так и дифференцированных, отражающих специфические формы приспособленности к ней. Развивающее значение имеет многоразовое (но с разным содержанием) обращение к одному и тому же объекту – оно формирует у детей устойчивый познавательный интерес. В построении наблюдений за сезонно-закономерными круглогодичными изменениями природы введен принцип дискретности, когда осуществление недельных циклов чередуется с трехнедельными промежутками их отсутствия. Такое организационное построение циклов наблюдений имеет развивающее значение – оно обеспечивает заметную

для дошкольников смену картин природы, и, вследствие этого, эмоциональное их восприятие, интерес к ним и возможность понимания изменений в состоянии растений, животных, покрова земли. Циклы наблюдений позволяют получать разнообразную сенсорную информацию о явлениях природы, способствуют формированию сенсорных способностей и конкретных представлений об объектах природы, их свойствах, особенностях. В познавательной деятельности наблюдения приоритет и развивающее значение имеет содержание – конкретные, экологически значимые детали и особенности объектов природы и их среды обитания – это содержание развивает образное мышление, умение с его помощью обнаруживать причинно-следственные связи и отражать их в речи. При этом речь (диалог воспитателя с детьми), которая сопровождает наблюдения, совершенствует умения анализировать и сравнивать объекты (выделять признаки, вербально их абстрагировать).

Важное развивающее значение имеет такая педагогическая форма обучения, как занятия, на которых чувственные представления детей, полученные в наблюдениях, упорядочиваются: они могут быть существенно расширены, углублены, объединены, систематизированы, обобщены. Можно выделить типы занятий, которые принципиально отличаются друг от друга дидактическими задачами, логикой построения, ходом организации и проведения, а также использованием разных способов речевого общения. На всех занятиях «слово воспитателя» приобретает решающее значение, т.к. от вопросов, пояснений, обобщений, общей логики построения беседы зависит итоговый результат занятия – эффект интеллектуального развития. Значительная доля экологических сведений передается детям на занятиях *первично-ознакомительного* типа, главными компонентами которых становятся хорошая наглядность (демонстрационные и учебные пособия) и словесное сопровождение – рассказ, пояснения воспитателя: от них зависит успешность и качество восприятия детьми новых образов, понимание связи событий и объектов. Большое развивающее значение имеют *углубленно-познавательный и обобщающий* типы занятий. Содержание углубленно-познавательного занятия направлено на выявление и показ детям причинно-следственной связи между растениями, животными и внешней средой, в которой они нуждаются. Главным моментом такого занятия является *логично построенная беседа*, подводящая детей к пониманию зависимостей в природе, обеспечивающая становление у дошкольников логического (причинно-следственного) мышления и обогащающая вербальное их развитие новым типом речи – объяснительным.

Обобщающий тип занятий связан с проблемой формирования обобщений, которая является одной из центральных в детской психологии. На таких занятиях формируются *обобщенные представления*, в содержание которых входят сведения об однородных предметах и закономерных явлениях природы. Основой для их формирования служит группа наглядных признаков, включая типичные и характерные морфофункциональные особенности объектов природы. Обобщения при этом строятся на разнообразных конкретных знаниях, систематически приобретаемых детьми на протяжении всего дошкольного возраста, а также получаемых в процессе многократных наблюдений за объектами в природе. Ведущее значение в построении обобщенных представлений имеет *алгоритм беседы* воспитателя с детьми – *последовательно и логично поставленные вопросы*. Их специфика состоит в следующем: формулировки носят общий характер, т.к. они охватывают не одно, а ряд конкретных явлений; содержание вопросов направлено на выявление тех существенных и характерных признаков, на основе которых строится обобщенное представление; каждому признаку соответствует специальный вопрос. Важное место в таком диалоге занимает формулировка выводов – собственно построение обобщений: частных по каждому значимому признаку и затем общего по комплексу признаков, которое и соответствует обобщенному представлению. Чтобы алгоритм достиг цели (т.е. чтобы дети усвоили обобщенное знание и в дальнейшем самостоятельно использовали его), необходимо обучение дошкольников процедуре его применения. Вторая часть занятия обобщающего типа посвящается анализу новых ситуаций: дети оценивают аналогичные явления с позиций сформированного обобщенного представления – детально по каждому признаку – и делают вывод: относятся они к категории данного обобщения или нет. И в этом случае логика построения беседы имеет решающее значение, структура занятия включает три, выстроенные в последовательности части: уточнение конкретных сведений о небольшом количестве знакомых объектов по алгоритму значимых признаков; выделение признаков, на основе которых эти объекты можно объединить в общую группу; формулирование обобщенного представления; использование обобщенного представления для анализа новых объектов с целью соотнесения их с данной группой объектов и установления принадлежности к ней. (Исследованием А.М.Федотовой доказана, например, возможность сформировать у детей обобщенные представления о живых существах, проживающих в одинаковых условиях и имеющих сходные приспособительные особенности: быстро плавающие, летающие животные, хищники, растительноядные, домашние и дикие и др.).

Раздел III
«Зона ближайшего развития»: теория и практика

Углубленно-познавательный и обобщающий типы занятий влияют на личностное развитие детей, т.к. позволяют им обнаружить и осмыслить закономерные связи в природе, с помощью которых у них начинается *осознанное отношение* к ней.

Несомненное значение для интеллектуального развития дошкольников имеет деятельность моделирования, которая в условиях детского сада пронизывает всю систему эколого-педагогической работы. Надо специально отметить, что многообразие природных явлений создает видимость их легкого познания в процессе наблюдений. Пугливость, скрытый образ жизни диких животных, изменчивость развивающихся организмов, цикличность и длительность сезонных изменений в природе, многочисленные и скрытые от восприятия связи и зависимости внутри природных сообществ – все это создает объективные трудности для познания явлений природы детьми дошкольного возраста, мыслительная деятельность которых находится еще в становлении. Указанные обстоятельства вызывают необходимость моделирования явлений, объектов природы, их свойств и признаков. Особое значение приобретают действующие модели, которые вскрывают характер функционирования объекта, показывают механизм его связи («сцепления») с окружающей средой. При их использовании становится очевидной объективно существующая, но скрытая от восприятия ребенка связь (например, в случае с маскировкой: сочетание окраски покровов животного и его поведения – наличия или отсутствия движения). Данный тип моделей позволяет абстрагировать и наглядно демонстрировать закономерную связь природных объектов, связь причинно-следственного характера и содействует обобщенному познанию явления, развитию логического мышления ребенка.

Развивающим является другой – пространственно-временной тип графического моделирования, в котором универсальным средством становится серия графических изображений объекта природы (или целого комплекса) на разных этапах его преобразования. Такая серия, составленная с учетом и визуализацией временного параметра, адекватно отражающего скорость изменения объекта природы (например, растущего растения), дает наглядное и одномоментное (симультанное) представление о характере и последовательности его преобразований. По этому принципу разработаны графические модели для фиксации состояний меняющихся природных объектов, в педагогической интерпретации называемые календарями наблюдений за явлениями природы: 1) календарь наблюдений за ростом и развитием растений; 2) календарь наблюдений за сезонными явлениями природы; 3) календарь наблюдений за птицами в период зимней подкормки.

Названные календари различаются способом фиксации наблюдений – они могут заполняться специально подобранными картинками, изображающими то реальное, что наблюдали дети, рисунками или значками-пиктограммами, схематично-образно отражающими содержание наблюдений в природе. Объем моделируемого содержания и объектов во всех календарях нарастает от младших к старшим дошкольникам. В старших группах вводится параметр времени (за единицу которого берется неделя, разделенная на дни), а также различные особенности условий жизни растений и животных и поведенческая специфика последних. По окончании цикла наблюдений страницы модели (календаря) соединяются в ширму, которая одновременно демонстрирует весь процесс изменения объектов природы. Это обстоятельство является особенно ценным для интеллектуального развития дошкольников, т.к. на практике они не могут видеть сразу все состояния меняющегося во времени объекта. Одновременная демонстрация образов развивает simultaneity восприятия и формирует особый тип представлений – *динамический*.

Правильное использование графического моделирования оказывает интенсивное воздействие на развитие наглядно-образного мышления дошкольников. Работа с календарями на всех этапах (заполнение, подведение итогов, повторные рассматривания) актуализирует полученные ранее образы, обогащает имеющиеся конкретные представления, а на основе зафиксированных в модели существенных признаков развивающихся явлений позволяет формировать обобщенные представления о них.

*Симонович Н.Н.
Московский Городской Университет Управления
Москва, Россия*

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ

Современные подходы к обучению студентов: социально – психологические аспекты.

В России из Советских времен существует традиция обучения специалистов, начиная со школы. Такой подход к получению образования был уместен для молодых людей прошлого столетия. С получением возможности путешествовать в другие страны и на другие континенты, возникновением интернет, получением любой необходимой информации меняется и подход к образовательным стандартам и к самой процедуре передачи знаний.

Студентам и школьникам необходимы живые знания, которые они могут применить в реальной жизни. Полученная информация быстро устаревает и теряет свою ценность и главное значимость. Поэтому учителям и преподавателям необходимо начинать с себя, с изменения мировоззрения и принятие в своей жизни новых взглядов на процесс передачи знаний. Для этого необходимо освоить работу на компьютере, обучиться отыскивать в сетях необходимую и актуальную информацию. Важно также осознать то, что учитель и преподаватель, прежде всего тьютер и модератор для учеников и студентов. Правда, в силу сложившейся практики, сделать и осуществить это очень не просто.

С этой целью необходимо провести тестирование и выявить учителей и преподавателей не готовых к переменам и не способных к изменениям и порекомендовать им уйти в другую сферу деятельности.

Для преподавателей, которые успешно прошли тестирование, надо организовать курсы повышения квалификации. Детально рассмотреть ситуацию в мире и помочь понять, что возврата к прошлому не будет и им предстоит работать в новых условиях и по новым правилам, придется учить студентов и школьников по новым образовательным технологиям и стандартам.

Только после осознания своей миссии и освоения новой роли модератора будет установлен контакт и найден общий язык с учениками и студентами. Надо обучать студентов и учеников, обучаясь у них.

Идет взаимный процесс получения и передачи знаний. Для создания образовательной программы, прежде всего надо:

1. Поставить цель для обучения, а также какие знания нужны и полезны в жизни слушателей.
2. Актуальность и перспектива применения знаний в практической работе и жизни слушателей, после окончания ВУЗа.
3. Передача знаний должна носить дискуссионный характер и рассматривать конкретные примеры решения задач из практики.
4. Надо приучать слушателей искать разные варианты решения задач.

В образовательном процессе необходимо учитывать возрастные и гендерные особенности слушателей, личностные и этнические студентов.

Задача преподавателя научить работать студентов с большими объемами информации и выделять главное, развивать креативные и нестандартные подходы к решению проблем.

Только в таком случае мы получим современных специалистов, которые смогут справиться с вызовами времени.

*Шашлова Г.М.
ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет», Волгоград*

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ
«ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ»
ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ В ПЕРИОД ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА**

Специфика перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту определяется кризисом развития и связана, по Л.С. Выготскому, с дифференциацией внешней и внутренней сторон личности ребенка. Происходит открытие детьми 6-7 лет факта существования собственных переживаний, их интеллектуализация, появление знания о своем Я. Формирование данных новообразований у детей при подготовке к школе обуславливает становление их рефлексивного отношения к собственным изменениям, что соответствует требованиям систематического обучения. Согласно Л.С. Выготскому, осознание ребенком себя, своей уникальности возможно только через другого человека, партнера по общению. Соответственно, становление возрастных кризисных новообразований определяется содержанием и формой общения детей с взрослыми.

Многие исследователи, рассматривающие особенности общения ребенка 6-7 лет с взрослыми (М.И. Лисина, Т.А. Репина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова и др.), показывают, что существующие содержание и формы общения детей с взрослыми, находящиеся в зоне актуального развития, «настраивают» их «на волну» взрослого. Этот обеспечивает стремление старших дошкольников к личностным контактам с окружающими, обуславливает интерес к другим людям и к себе самому.

В рамках возрастного кризиса семи лет, – «кризиса личности, самосознания» (по Д.Б. Эльконину), – дети обнаруживают чувствительность к обсуждению собственных мыслей, чувств, переживаний и развитие у них рефлексивного отношения к себе, на наш взгляд, будет возможным при инициации нового содержания общения, «поворачивающего ребенка на себя». Поэтому важно выяснить специфику социальных воздействий взрослого, которые позволят своевременно задать зону ближайшего коммуникативного развития ребенка. В связи с этим, целью нашего исследования явилось определение особенностей содержания общения ребенка с взрослым в период кризиса семи лет, позволяющего ему открывать и обсуждать мир своей психической реальности. Была выдвинута гипотеза, согласно которой содержание общения ребенка с взрослым в период кризиса семи лет отвечает его новой по-

требности в самопознании, которая может быть «определена» во взрослом, способном увидеть, объективировать, обсудить содержание картины внутреннего мира ребенка. В результате, происходящее открытие и осмысление детьми дошкольного периода своего внутреннего мира приводит к появлению новой «настроенности» ребенка – на самого себя как изменяющегося субъекта и позволит ему открыть различные стороны своей психической жизни, построить отношение к новому возрастному статусу.

Проверка выдвинутой гипотезы на первом этапе эмпирического исследования осуществлялась посредством изучения содержания детско-родительского общения в период кризиса семи лет. Решение данной исследовательской задачи осуществлялось с использованием ряда авторских диагностических методик (незавершенные предложения, направленные на выявление мнений родителей о содержании их общения с детьми; анкета-опросник для взрослых, по выявлению содержания общения родителей с ребенком – «ОСОР-В»; тест-опросник для детей, который позволяет выяснить их представления о содержании общения с родителями – «ОСОР-Д»).

Коммуникативные ситуации, предлагаемые в ходе опроса родителей и детей, включали выделенные нами четыре вида содержания общения и соответствующие им номинальные шкалы: а) «бытовое» содержание общения – общение детей с взрослыми по поводу: удовлетворения витальных потребностей ребенка (ВП); ситуативно-бытовых действий (СБД); формальных совместных занятий (ФСЗ); б) «познавательное» содержание общения включает коммуникативные ситуации, касающиеся содержания познания (СП) и процесса познания (ПП); в) «общение по поводу мира социальных отношений» представлено ситуациями общения ребенка с взрослым по поводу феноменов и процессов социального мира – формальной школьной действительности (ФШД) и норм социального взаимодействия (НСВ); г) «общение по поводу внутреннего мира ребенка» связано с обсуждением мира мыслей ребенка (ММР), мира чувств ребенка (МЧР), Я-концепции ребенка (ЯКР). Данный вид содержания общения взрослых с детьми соответствует переходной форме общения, доминирующей, по нашему мнению, в кризисный период жизни детей 6-7 лет.

Проведенный качественно-количественный анализ материалов исследования позволил сделать вывод о том, что близкие взрослые в общении с 6-7-летними детьми в большей степени задают темы, касающиеся мира социальных отношений, среди которых доминирующими являются разговоры по поводу норм социального взаимодействия (НСВ). Дети, по мнению родителей, инициируют преимущественно два варианта содержания общения – бытового характера, особенно происходящее в процессе формальных

совместных занятия (ФСЗ), и связанное с различными ситуациями познания, прежде всего с его содержательными характеристиками (СП).

Полученные эмпирическим путем данные позволили констатировать минимальную представленность в коммуникативном взаимодействии детей с взрослыми в период кризиса семи лет содержания, касающегося внутреннего мира ребенка. В связи с этим, на втором этапе исследования была создана и реализована программа групповой развивающей работы, с помощью которой у педагога-психолога появилась возможность решать основные задачи развития 6-7-летних детей, иницируя во взаимодействии с ними содержание общения, позволяющее обсудить их переживания, связанные с изменяющимся возрастным статусом.

Становление нового возрастного статуса детей 6-7 лет в период возрастного кризиса предполагает создание зоны ближайшего коммуникативного развития посредством построения специально организованного группового общения. Эффективность такой формы работы достигается при соблюдении ряда психологических условий.

1. Построение общения осуществляется в рамках гуманистической традиции (К. Роджерс, В. Экслейн, Г. Лэндрет), опирающейся на безусловное принятие ребенка, отражение содержания его мыслей и чувств и др. Такое личностно-ориентированное общение предполагает субъект-субъектную парадигму во взаимодействии взрослого с ребенком.

2. В ходе групповых развивающих занятий реализуется эмоционально-познавательная деятельность – это особый вид ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка, охарактеризованный в трудах А.В. Запорожца. В ней на основе практического взаимодействия ребенка с окружающей действительностью складывается своеобразная функциональная система, в которой органически сочетаются как собственно аффективные, так и особые познавательные процессы. Развиваясь в этой системе, эмоции интеллектуализируются, становятся умными, обобщенными, предвосхищающими, а процессы познавательные, функционируя в данной системе, приобретают аффективный характер и начинают выполнять особую роль смысловразличения и смыслообразования. Действенной формой реализации эмоционально-познавательной деятельности, применяемой в развивающей работе с детьми 6-7 лет, выступают образно-выразительные коммуникативные средства. В результате осуществления этой деятельности появляются такие ее продукты, как: эмоциональное предвосхищение (возникновение аффектов до выполнения действия, представление его возможных последствий); эмоциональное смещение (возрождение следов прошлого опыта, перенос в будущее), эмоциональная децентрация (идентификация с другим при отчетливо выраженном сопереживании).

3. На протяжении развивающих занятий с детьми 6-7 лет выполняются задания коммуникативной направленности, органично сочетающие игровой и учебный типы жизнедеятельности. Тем самым создаются условия, позволяющие актуализировать своеобразную комплементарную деятельность, по форме являющуюся игровой, знакомой и привлекательной для детей, но по своей направленности носящую уже учебный характер. Такая промежуточная форма деятельности (по Т.Ю. Андрущенко) одновременно может определять как процесс доформирования основных психологических новообразований дошкольника, возникающих в игровой деятельности (воображение, символическая функция сознания, способность к согласованным действиям с учетом позиции другого и др.), так и формирования возрастных кризисных новообразований, создающих предпосылки овладения учебной деятельностью («внутренняя позиция школьника», произвольность внешнего поведения, интеллектуальная децентрация и др.). С этой целью на протяжении развивающих занятий с детьми 6-7 лет выполняются задания коммуникативной направленности, имеющие одновременно игровой и учебный характер. Упражнения, развивающие коммуникативную компетентность детей, позволят им получать и применять обобщенное знание о внутреннем мире – своем и другого человека.

Опыт общения детей 6-7 лет в кризисный период их жизни, построенный с учетом данных условий, на наш взгляд, позволит организовать процесс завершения психологического отделения ребенка от взрослого на уровне внутренних процессов, поможет ему осознать себя как субъекта возрастного и личностного развития.

Специально организованное групповое общение предусматривает, во-первых, помощь ребенку в открытии картины своего внутреннего мира и создание ориентировки в ней. Поэтому на занятиях в группе в центре внимания оказывается сам ребенок, его внутренний мир. Это позволяет ребенку при помощи психолога обсуждать со сверстниками различные стороны своей индивидуальности (мысли, чувства, намерения, способности, компетентность и др.). Организованное взрослым обсуждение детьми их представлений, намерений, сомнений отвечает специфике момента возрастного развития. В групповом взаимодействии можно помочь ребенку, не пережившему кризис, придать осмысленный характер его аффектам, переживаниям, обсудить его желания, сомнения и многое другое.

Во-вторых, формат группового общения позволяет развивать мотивационный и операциональный компоненты общения ребенка по поводу своего внутреннего мира. Успех этой работы во многом зависит от позиции психолога-ведущего, верного выбора им тактики в каждой отдельной ситуации. На протяжении всех встреч взаимодействие строится на понимании,

признании, уважении личности ребенка. Взрослый-ведущий в ходе общения побуждает и поощряет высказывания каждого участника группы, показывает свою заинтересованность в них. Такая позиция психолога, а также особая чувствительность детей к предлагаемому содержанию общения, связанная со спецификой их возрастного развития, обуславливают готовность обсуждать свои переживания.

Предлагаемая личностно-ориентированная модель общения требует от ребенка определенных коммуникативных умений. На первых этапах работы много внимания уделяется невербальному общению. С помощью специальных пантомимических упражнений актуализируются и расширяются экспрессивные средства, обеспечивающие понимание эмоциональных состояний детей и передачу собственных мыслей и чувств. Усвоение паралингвистических средств общения (тембр, интонация голоса и др.) позволяет детям испытать возможности их использования при обсуждении разнообразных коммуникативных ситуаций. В ходе занятий дети постепенно начинают ориентироваться в средствах, связанных с адекватным вербальным словарем общения по поводу предлагаемой взрослым психологической информации. В качестве предмета обсуждения выступают переживания радости и грусти, тревоги и сомнения, удивления и др. Реализация поставленных развивающих задач возможна благодаря широкому использованию накопленного детьми в дошкольном возрасте опыта игрового моделирования. Принимая на себя соответствующую роль, действуя в воображаемой ситуации, ребенок легче поддерживает заданный взрослыми диалог, высказывает свои мысли, переживания.

В-третьих, в групповом общении детей создаются условия для осознания и принятия ребенком себя как субъекта возрастного развития. Требования учебной деятельности предполагают изменения самого ребенка в процессе ее освоения, приобретение им новых способов действия с научными понятиями. Формирование у дошкольников готовности к учебной деятельности, и прежде всего предпосылок мотивации, адекватной ее содержанию, тесно связано с развитием у них возможности видеть динамику своих переживаний и изменений, происходящих с ними. Только осознавая свою уникальность и принимая себя, видя возможности самосовершенствования и прослеживая собственный рост, ребенок сможет испытывать чувство компетентности в учении. В развивающей групповой работе психолог обращается к различным методам (беседа, анализ продуктов деятельности, свободное ассоциирование и др.) Эффективность проведения занятий определяется особой позицией психолога, ведущего группу, который обеспечивает активное социально-психологическое взаимодействие. Его

Раздел III
«Зона ближайшего развития»: теория и практика

способы установления обратной связи служат моделью для других участников. Во время занятий ему необходимо, с одной стороны, уметь инициировать групповой процесс, с другой – активно слушать каждого ребенка.

Следовательно, специальным образом организованное общение детей 6-7 лет в дошкольный период способствует принятию ими нового возрастного статуса. Это происходит на основе становления ряда новообразований: содержательных характеристик самооценки – ее дифференцированности, рефлексивности, обоснованности; проявлению положительной динамики в способности к децентрации и др. В целом предлагаемая программа группового общения – это реальная возможность «культурного оформления кризиса семи лет» и создания зоны ближайшего коммуникативного развития детей 6-7 лет в период возрастного кризиса.

Литература

1. Андрущенко Т.Ю., Шашлова Г.М. Кризис развития ребенка семи лет. Диагностическая и коррекционно-развивающая работа психолога. М.: Издательский центр «Академия», 2003.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии //Л.С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. М., 1986.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

РАЗДЕЛ IV

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

*Алиева Т.И.
Урадовских Г.В.
МПГУ, Москва*

ДЕТСКО-ВЗРОСЛАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОПЫТЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования познавательная и исследовательская деятельность детей является одним из ведущих способов реализации образовательной программы дошкольного образования, достижения его ожидаемых развивающих результатов. В связи с этим умение решать программные задачи, владеть содержанием и формами развития интересов детей, любознательности и познавательной мотивации является обязательным условием профессиональной деятельности педагога дошкольного образования.

Традиционно субъекты образовательного процесса, педагоги и родители, имеют достаточно четкие соответственно – профессиональные и обыденные представления – о важности для развития ребенка разнообразных игр, общения с взрослыми и сверстниками, рисования, конструирования и других видов продуктивной деятельности. Однако современная нормативная установка на введение в образовательный процесс исследовательской деятельности как пронизывающей всю жизнь ребенка-дошкольника культурной практики – вопрос сложный для понимания и педагогами, и родителями. Понимание же лежит в основе становления грамотной практики.

Поставленный вопрос определил **цель настоящего исследования**: разработка инструментария для изучения того, как различные субъекты образовательного процесса понимают исследовательскую деятельность и относятся к ней как фактору развития детей дошкольного возраста.

Предметом исследования выступала организация исследовательской деятельности детей дошкольного возраста в дошкольных отделениях образовательных организаций города Москвы и в семье.

Раздел IV. Профессиональная деятельность педагогов в контексте проблемы обучения и развития

Для этого была поставлена **задача** разработки таких инструментов актуализации понимания, которые позволяли бы включить педагогов и родителей детей дошкольного возраста в процесс осознания и презентации своего воспитательно-образовательного опыта.

Таковыми инструментами стали опросники, сконструированные с следующих позиций:

- в процессе участия педагогов и других категорий реципиентов в опросе должно происходить обогащение их представлений и систематизация опыта организации познавательной – исследовательской деятельности на дошкольном уровне образования, стимулирование интереса к ней;

- ситуация участия в опросе должна восприниматься реципиентами как интересная в личностном смысле и полезная – в профессиональном отношении.

Рабочее определение: под исследовательской деятельностью нами понимается активность ребенка в процессе личностно-значимого взаимодействия взрослых и детей, направленная на постижение устройства вещей через их преобразование и упорядочивание; связей между явлениями окружающего мира; на социальное экспериментирование с возможными действиями, нормами поведения, речевыми конструкциями. В ее основе лежит познавательная и социально-коммуникативная мотивация ребенка. (Д.Б. Богоявленская, Н.А. Короткова, Л.М. Кларина, А.С. Обухов, Н.Н. Поддьяков, А.Н. Поддьяков, А.И. Савинков и др.)

Детская исследовательская деятельность, чтобы стать образовательной реальностью, требует от педагога, а также и от родителей, понимания тех педагогических и развивающих задач, которые ее структурируют, наполняют смыслом, задают импульс для дальнейшего познания. А главное, постигать окружающий мир вместе ребенком должно быть интересно и важно для живущего рядом с ним взрослого человека.

Совершенно очевидно, что и педагоги и родители должны быть способны оценить конструируемые ими образовательные ситуации как с позиции позитивных эффектов, так и возможных рисков. По мнению специалистов излишне активное введение исследовательской деятельности в образовательный процесс может привести к анти-развивающим эффектам в личностном и познавательном развитии детей.

Рассмотрим далее разработанный нами инструментарий, ориентированный на диалог с педагогами, и включающий девять субшкал (критериев). Каждая субшкала содержит:

- показатель, отражающий качество культурной практики исследовательской деятельности на дошкольном уровне образования;
- его конкретизацию в форме вопроса для респондента;

- индикаторы – качественные характеристики состояния показателя;
- восьмибалльную шкалу оценки (от 0 до 7 баллов).

Выделены следующие показатели, отражающие качество культурной практики исследовательской деятельности на дошкольном уровне образования:

1. Детская познавательная мотивация (любопытность).
2. Репрезентация (представленность) процесса исследовательской деятельности в образовательном процессе.
3. Технология исследовательской деятельности (с учетом характера объектов исследования).
4. Развитие субъектной позиции и содержательная коммуникация в процессе исследования.
5. Материалы и оборудование для исследовательской деятельности.
6. Дополнительные институциональные ресурсы организации педагогом исследовательской деятельности детей.
7. Создание детско-взрослых общностей (детско-педагогическая, педагого-родительская, детско-родительская, детская) для развития мотивации исследовательской деятельности и обогащения ее содержания.
8. Факторы негативного влияния исследовательской деятельности на личностное и познавательное развитие детей.
9. Трудности в организации исследовательской деятельности детей дошкольного возраста.

В опросе участвовало 60 педагогов дошкольного образования. Участие в опросе было добровольным, поэтому можно предположить, что согласились заполнить анкеты, те педагоги, которые мотивированы на разговор о развитии детско-взрослой исследовательской деятельности и имеют опыт включения детских исследований в образовательный процесс, соответствующие педагогические компетенции. Суммарное количество баллов, набранное этими педагогами по всем девяти показателям, варьировалось от 20 до 57 баллов. (Максимальное значение для заполненной анкеты – 63 балла – не встречалось ни разу.)

На основе разработанного инструмента были определены пять интервалов, которые мы условно соотнесли с уровнями педагогического мастерства в организации культурной практики детско-взрослой исследовательской деятельности: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий уровень.

Низкий уровень по количеству баллов наблюдался у 6,66% педагогов в данной выборке. Главной характеристикой этой группы является отсутствие целостности в представлениях о содержании, технологиях, формах организации и развивающих эффектах познавательно-исследовательской

деятельности в дошкольном образовании (кто-то лучше ориентируется в одном, кто-то – в другом).

Уровень ниже среднего по количеству баллов – 11,66% педагогов. У этой группы педагогов наблюдаются сниженные результаты по всем показателям. Наиболее низкие значения отмечаются по показателю, связанному с включением исследовательской деятельности в целостный образовательный процесс, а также с рефлексией факторов негативного влияния исследовательской деятельности на личностное и познавательное развитие детей.

Результаты среднего уровня и уровня выше среднего были отмечены соответственно у 55% и 26,66% педагогов. Высокий уровень педагогического мастерства в организации культурной практики детско-взрослой исследовательской деятельности в данной выборке не наблюдался.

Различие между педагогами, показавшими результаты среднего и выше среднего уровня, состоит в том, что последние не просто владеют содержанием и методами организации детско-взрослой исследовательской деятельности, но демонстрируют широту своих общекультурных представлений, оригинальность тематических выборов и высказываемых мнений, чуткость к индивидуальным интересам детей. Сходство между этими двумя группами педагогов состоит в привлечении к совместной деятельности все более широкого круга субъектов образования, использовании возможностей и ресурсов образовательных организаций и социокультурной среды города, а также в способности к осуществлению психолого-педагогической рефлексии.

Анализ влияния педагогического стажа на результаты опроса педагогов не выявил однозначной связи между продолжительностью профессиональной деятельности и уровнем педагогического мастерства в организации культурной практики детско-взрослой исследовательской деятельности. Уровень выше среднего понимания педагогом сути своей деятельности демонстрировали как респонденты с большим стажем (до 33 лет), так и с минимальным (до 5 лет) и средним (до 15 лет). Парадоксально, но педагогов, набравших баллов по уровню выше среднего, в последних двух стажевых группах было больше, чем в первой группе самых опытных педагогов.

Результаты изучения практик организации детских исследований в опыте педагогов дошкольного образования (с использованием разработанного инструментария) позволили сделать следующие выводы.

Педагоги, как правило, имеют представление о содержании исследовательской деятельности, ее технологиях и базовых материальных ресурсах для ее организации.

Однако они затрудняются:

- в использовании более широкого спектра возможностей, которые предоставляет взаимодействие различных уровней образования в целостной образовательной организации, всех работающих в ней педагогов;
- в привлечении ресурсов социокультурной среды города;
- в развитии у детей и взрослых мотивации исследовательской деятельности и обогащении ее содержания через создание разнообразных детско-взрослых общностей (команд);
- в рефлексии развивающих возможностей, рисков и трудностей введения исследовательской деятельности в образовательный процесс.

Данные тенденции наблюдаются у педагогов вне зависимости от стажа педагогической деятельности, являются отражением общей ситуации в дошкольном образовании.

Обучение педагогов грамотному введению исследовательской деятельности в образовательный процесс предполагает следующее.

- Понимание педагогами фундаментальных оснований детского развития и владение целостной системой программно-методического обеспечения образовательной программы дошкольного образования.
- Введение педагогов в базовые понятия естественных и гуманитарных наук, необходимых для повседневного содержательного диалога с детьми, поддержания их инициатив, выдвижения и реализации детских и взрослых проектных идей.
- Понимание педагогами возможностей открытого образовательного и социокультурного пространства для развития исследовательской деятельности.
- Владение технологиями её организации – классическими и современными.

Бадалова М.В.

*Гуманитарно-педагогический институт
севастопольского государственного университета*

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПСИХОЛОГА: ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАНИЯ

В ситуации стремительно нарастающей сложности и разнообразия жизни – ситуации «ускорения изменений» (А.Г. Асмолов), полифонии методологических дискурсов, многомерности событийного ряда, высокой степени текучести и неопределенности бытия, в условиях неуклонно растущих потоков информации и быстро развивающихся технологий

для достижения в определенном виде деятельности профессионального мастерства все более актуальным становится интеллектуальная компетентность специалиста. Анализ работ, посвященных проблеме интеллектуального совершенствования специалистов различных этапов профессионального становления (Г.А. Абрамова, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, О.С. Анисимов, Е.Ю. Савин, А.С. Гусева, К.А. Абульханова) позволяет выделить ряд трудностей, препятствующих процессу развития мастерства в профессии. Отметим некоторые из них:

а) неэффективное профессиональное самоопределение личности. Так, в исследовании Н.В. Кузьминой [4] было показано, что профессионалами высокого уровня становятся примерно 5 % выпускников, у остальных – успехи значительно скромнее. В конечном итоге, это сказывается не только на качестве самореализации в профессиональной области, но и в удовлетворенности жизнью в целом;

б) отсутствие четкой систематизации специальных способностей, значимых качеств и требований, предъявляемых к профессиональному интеллекту. Для целого ряда профессий практически не изучены так называемые «зрелые» формы интеллекта – совокупность когнитивных и метакогнитивных составляющих, реализующих единство интеллектуального и аффективного, ценностно – смыслового и мотивационного компонентов личности [9]. Не достаточно ясными остаются также и специфические особенности интеллектуальной компетентности в различных профессиях (под интеллектуальной компетентностью понимается интеллектуальный ресурс личности, обеспечивающих высокий уровень достижений в профессиональной деятельности);

в) трудности формирования профессионального интеллекта в условиях учебной деятельности;

г) при планировании профессиональной карьеры специалиста практически не учитываются закономерности онтогенетического развития интеллекта (особенно это важно в контексте дополнительного профессионального образования взрослых людей), что не позволяет создать условия для будущей эффективной реализации в профессии;

д) относительная «свобода» будущих достижений специалиста от уровня его общего интеллекта, что представляет собой проблему управленческого характера. Так, результаты проспективных исследований (выборка обследовалась по психометрическим тестам интеллекта задолго до того, как ее представители смогли продемонстрировать реальные интеллектуальные достижения в профессионально-ориентированных видах деятельности) показывают, что коэффициент корреляции уровня интеллекта с

профессиональными успехами составляет всего 0,30, а интеллектуально компетентные в конкретной области имеют показатели психометрического интеллекта на уровне средних значений 116 – 120 [4,8,9].

Перечисленные трудности являются актуальными для многих профессий. Не является исключением и профессия психолога. Обзор работ, посвященных профессиональному интеллекту и интеллектуальным особенностям психологов (Г.А. Абрамова, А.А. Бочавер, М.Н. Жукова, Н.П. Локалова и др.), показывают невысокую степень разработанности данной проблемы и, вместе с тем, ее высокое практическое значение для профессиональной подготовки. Представляется, что переход на новый методологический уровень осмысления профессионального интеллекта психолога может быть реализован через анализ феномена культуры [2] – явления, пронизывающего все сферы социального бытия, посредством которого осуществляется диалектика взаимосвязей, взаимопереходов и взаимопревращений объективных общественных отношений в совокупность психологических свойств специалиста. Недостаточная разработанность понятий «зрелых» форм интеллекта психологов, в числе которых особое место занимает категория интеллектуальной культуры, с одной стороны, и необходимость совершенствования методов и форм обучения будущих специалистов, с другой, обуславливают актуальность выбранной для анализа проблемы.

Будем учитывать, что культуру в целом понимают как:

- «систему норм и ценностей», «совокупность знаковых систем», в которых воплощена «память человечества» и «социально значимое творчество»;
- особенности поведения, сознания, деятельности в конкретных сферах общественной жизни;
- фиксированный способ жизнедеятельности отдельного человека или общества в целом;
- личностное новообразование, которое обеспечивает человеку ускорение качественного роста, закрепление новых достижений в этом росте, подготовку к новому росту [1, с.446].

В образовании, где особенно в последнее время идея «культуроцентризма» приобретает конструктивный, преобразовательный характер, речь идет не только о развитии профессиональных качеств и свойств личности будущего специалиста, но и о создании условий для полноценного проявления и развития культурных функций человека и общества. Особая роль в формировании личности будущего специалиста при этом принадлежит профессиональной культуре (Е.Б. Бабошина, Г.А. Балл, А.Ф. Бондаренко, Т.М. Буякас, Е.П. Ильин, Е.И. Климов, Я.Л. Коломенский, Г.М. Кочетов, А.А. Пелипенко, В.А. Пономаренко, Н.С. Пряжников, В.В. Рыбалко, В.А. Семиченко,

Н.В. Чепелева и др.) и выступающей в качестве ее неотъемлемой составляющей, психологической культуре (А.Г. Асмолов, Г.А. Балл, И.В. Дубровина, В.П. Зинченко, Л.С. Колмогорова, Я.Л. Коломинский, Д.А. Леоньев, А.Б. Орлов, В.В. Рыбалко и др.). Являясь инструментом профессионального самоопределения и субъектной активности специалиста, профессиональная культура выполняет системоорганизующую функцию разноуровневых индивидуально-типологических, мотивационных, эмоционально-волевых, морально-этических, когнитивно-поисковых, операциональных и деятельностно-практических аспектов личности.

В общем виде *под профессиональной культурой* подразумевается совокупность относительно устойчивых для данного профессионального сообщества комплексов специфических и нормированных способов и форм социального поведения, познания, коммуникации, оценки и символического обозначения объектов окружающего мира. Среди составляющих профессиональной культуры – профессиональная компетентность (знания, умения, навыки, технологии деятельности), стратегии творческой деятельности, педагогические коммуникации, профессиональная интуиция, духовность профессионала (профессиональные и общечеловеческие ценности и высшие смыслы) [2]. По отношению к профессиональной культуре личность специалиста выступает в трех плоскостях: а) как «продукт», осваивающий ее нормы, ценности и технологии профессиональной деятельности и как «потребитель», использующий на индивидуальном уровне ее нормы и правила, типовые способы самоидентификации и самореализации; б) как «производитель» культуры, творчески порождающий новые формы культуры; в) как транслятор культуры, передающий информацию о ее ценностях, нормах, образцах и т.д.

При анализе системы «личность – образование – профессиональная культура – деятельность – мир» особого внимания заслуживают интеллектуальные составляющие профессиональной культуры специалиста и, в частности, его интеллектуальная культура. Содержание интеллектуальной культуры как основательной профессиональной подготовки специалиста, гибкости и адаптивности его мышления, владения необходимыми методологическими представлениями, обеспечивающими ориентировку в изменяющихся условиях научного исследования и управления» было раскрыто в работах И.С. Ладенко, Ю.М. Михеева, А.В. Молодчика, А.А. Иванова, В.К. Пухликова, Ю.И. Зуева, С.Г. Секунданта, П. Тульviste, Ю.А. Шрейдера и др. Наряду с систематизацией подходов в изучении интеллектуальной культуры (гносеологического, методологического, дидактического, организационного) показана ее роль в эффективном становлении профессионала [5].

Взяв за основу идею И.С. Ладенко о существовании специфического содержания интеллектуальной культуры отдельных специалистов, групп или сообществ [6], приведем контексты понимания интеллектуальной культуры психолога.

Интеллектуальная культура психолога – это:

- подсистема профессиональной и психологической культуры, в рамках которой осуществляются трансляция совокупности норм деятельности и ориентиров (нормы-стандарты, нормы-ценности, нормы-идеалы, нормы творческой активности) [2];

- общественно выработанные формы продуктивной интеллектуальной деятельности (культура умственного труда, культура профессиональной деятельности, технологии мыслительной и творческой деятельности);

- инструмент осуществления диалога с различными культурами на уровне субъекта и интеллектуальных систем;

- ценностно-смысловая составляющая интеллектуальной деятельности;

- средство саморазвития и «внутренней самопричинности» направления интеллектуальной активности [1].

Рассматривая интеллектуальную культуру как одухотворенный культурными ценностями саморегулирующийся интеллектуальный ресурс личности, отмечается ее влияние на профессиональную деятельность – на способы эффективной организации интеллектуальной и познавательной активности, особенности профессиональной и межличностной коммуникации с различными субъектами и интеллектуальными системами, умение ответственно и творчески работать с современной инфосредой (включая разнообразные СМИ), готовность непрерывного совершенствования собственных интеллектуальных возможностей.

Основными ориентирами в исследовании интеллектуальной культуры психолога являются:

- 1) Определение интеллектуальной культуры как качественного образования. В данном ключе исследование должно быть направлено на: а) теоретическое обоснование места интеллектуальной культуры в структуре профессиональной и психологической культуры; б) определение структурных составляющих интеллектуальной культуры с учетом специализаций профессиональной деятельности; в) определение совокупности норм мыслительной деятельности (от норм – стандартов до норм – идеалов); г) выяснении возможности целевого развития интеллектуального ресурса специалиста на разных этапах профессионализации.

- 2) Индивидуальное преломление интеллектуальной культуры как подсистемы профессиональной культуры в субъектном опыте специалиста. В этом

случає аналізу підлягають дві складові професійного мислення спеціаліста: а) сукупність нормативно-компетентного базису мислительної діяльності, являючоїся продуктом професійної соціалізації і індивідуального усвоєння норм, еталонів і цінностей професійної культури; б) суб'єктний рівень інтелектуальної активності – комплексне інтелектуально-особистісне формування, забезпечуюче єдність раціональних і моральних компонентів мислення і максимально повну реалізацію потенціалів особистісного розвитку і «діалогічно-творчої» функції діяльності. Дослідження може здійснюватися в напрямленні виявлення рівня активності, відносин до світу, глибини рефлексивності, суб'єктної активності, рівня технологічної компетентності, творчої активності, розвитку інтуїтивного ресурса і пр.

Намічені підходи реалізуються на системному рівні аналізу з залученням номотетического і ідіографічного методів. Об'єктивні методи дозволяють здійснити формалізацію мислительної діяльності спеціаліста, методи гуманітарного дослідження (герменевтичний, психобіографічний, психосемантичний, психолінгвістичний методи, контент-аналіз, аналіз продуктів діяльності і проч.) – доповнюють «характеристики досліджуваного об'єкта властивостями суб'єкта», дозволяють описати механізми соціального походження інтелектуальної культури, феноменологію мислительної діяльності психологів високого рівня майстерства, виділити значимі для суб'єкта професійної діяльності складові ментального досвіду, визначити умови удосконалення професійного мислення.

Розробка інтегрованого підходу до вивчення інтелектуальної культури психологів дозволить на якісному іншому рівні наукового бачення виділити змістовні особливості мислительної діяльності спеціалістів, визначити умови удосконалення професійного інтелекту і стати внеском до розробки проблеми ефективного підготовки майбутніх психологів.

Література

1. Бадалова М.В. Деякі змістовні характеристики інтелектуальної культури психологів / М.В.Бадалова // *Проблеми загальної і педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України*// За ред. С.Д.Максименка. – Т. VIII, вип.8. – К., 2006. – С.23 – 29.
2. Балл Г.О. До аналізу ціннісних складових професійної культури особи / Г.О.Балл // *Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський журнал*. Х. – К.; Ченстохова, 2008.

3. Варфоломеева О.В. Профессиональное становление психолога-психотерапевта. Монография / О.В.Варфоломеева. – К.: ГН «Информационно-аналитическое агентство», 2008. – 428 с.

4. Дружинин В.Н. Интеллект и продуктивность деятельности: «модель «интеллектуального диапазона» / В.Н.Дружинин // Психологический журнал. – 1998. – Т19 №2 – С.61-70;

5. Интеллектуальная культура специалиста. – Новосибирск: Наука. Сиб.отделение, 1988. – 270с.

6. Ладенко И.С.Интеллектуальная культура специалистов и средства ее формирования / И.С.Ладенко // Интеллектуальная культура специалиста. – Новосибирск: Наука. Сиб.отделение, 1988. – 270с. – С.14-27.

7. Локалова Н.П. Психология. Введение в профессию / Н.П.Локалова. – СПб.:Питер, 2010. – 176 с.

8. Савин Е.Ю. Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности в научной деятельности / Е.Ю.Савин // Психологический журнал. – 2004. – Т.25 №5. – С.50-69;

9. Холодная М.А., Берестенева О.Г., Кострыкина И.С. Когнитивные и метакогнитивные предпосылки интеллектуальной компетентности в научно-технической деятельности/ М.А.Холодная // Психологический журнал. – 2005. – №1. – С.29;

*Битюцкая Е.В., Елисеева И.Н., Шойгу Ю.С.
ФКУ Центр экстренной психологической помощи МЧС России,
МГУ имени М.В. Ломоносова
г. Москва, Россия*

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМАХ ПОДГОТОВКИ СПАСАТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Специфика деятельности спасателей, работающих в экстремальных условиях, характеризуется значительным уровнем информационной неопределенности, дефицитом времени на анализ ситуации и принятие решения, высокой ответственностью за результаты деятельности, эмоционально насыщенным межличностным взаимодействием. При этом особо стоит отметить эмоциональные переживания, связанные с гибелью и травматизацией пострадавших, угрозой для жизни самого спасателя, тесно переплетенные с переживанием утраты контроля над ситуацией. В связи с этим при обучении таких специалистов большое значение имеет психологическая подготовка. Несмотря на то, что развитие этого направления психологического

обеспечения деятельности специалистов насчитывает не одно десятилетие, единство мнений относительно определения психологической подготовки, её целей и задач отсутствует (Букин, 2004). В различных источниках данное понятие определяется и как способность (Самонов, 1982), и как «активизация способностей» к виду труда (Платонов, 1972), и как совокупность психолого-педагогических воздействий (Саракул, 2005), и как система мер (Кудряшова, 2008). В ряде случаев существует значительный разрыв между определением целей и задач психологической подготовки, наблюдается противоречие между её задачами, содержанием и методами. Использование эмпирического подхода к разработке программ и подбору методов психологической подготовки не всегда позволяет получить запланированные результаты при разных условиях деятельности специалистов (в качестве примера можно сравнить деятельность военизированных горноспасательных отрядов и поисково-спасательных служб на водных объектах). Представляется, что подобная ситуация сложилась не только в силу разнообразия условий деятельности, но и по причине отсутствия общей теоретической модели, раскрывающей психологические механизмы подготовки к выполнению профессиональных задач. В данной работе представлена попытка анализа психологических механизмов, лежащих в основе готовности к профессиональной деятельности на примере подготовки спасателей МЧС России.

Целями психологической подготовки спасателей являются повышение эффективности профессиональной деятельности и профилактика негативных последствий профессионального стресса. *Содержание* программы подготовки определяется выполняемыми спасателями задачами и условно разделяется на три блока: 1) профессиональный стресс и профилактика его негативных последствий; 2) особенности психического состояния и поведения пострадавших в чрезвычайных ситуациях и допсихологическая помощь; 3) элементы практической социальной психологии. Подбор методов психологической подготовки основан на деятельностном подходе в обучении (П.Я. Гальперин), что позволяет «дать человеку умение действовать, а знания должны стать средством обучения действиям, в помощь им» (Бадмаев, 1998, с. 19).

Данная программа направлена на овладение системой знаний, умений и навыков, которые позволяют спасателю быстро мобилизоваться для выполнения профессиональных задач в экстремальной ситуации, не испытывая при этом ощущений растерянности и беспомощности. Последнее крайне нежелательно не только потому, что снижает эффективность действий по ликвидации последствий чрезвычайной ситуации, но и может являться пусковым механизмом развития негативных психологических последствий.

Для анализа состояния безвыходности и связанной с этим беспомощности была создана системно-динамическая модель, важными элементами которой являются: переживание неподконтрольности происходящего, высокая неопределенность ситуации деятельности и негативно окрашенные эмоциональные переживания (Баханова, Битюцкая, 2014; Битюцкая, Баханова, Корнеев, 2015). Отметим, что перечисленные параметры характеризуют также и условия профессиональной деятельности спасателей. В связи с этим представляется интересным применение указанной модели для уточнения методов и содержания психологической подготовки спасателей.

Описание системно-динамической модели субъективной безвыходности трудной жизненной ситуации

Данная модель описывает один из типов переживания трудной ситуации, при котором человек «застревает» в неблагоприятном положении, не знает, как действовать дальше. При этом разрешение трудной задачи, выход могут быть объективно возможны, однако субъект воспринимает условия как безвыходные (поэтому в названии используется понятие *субъективная* или *воспринимаемая* безвыходность). Модель разработана на эмпирическом материале (выборка исследования составляет более 700 человек) и показывает, что три фактора: 1) сильные отрицательные эмоции (страх, паника, агрессия, тревога, отчаяние и др.), 2) отсутствие контроля над ситуацией и 3) её непонятность определяют оценку ситуации как безвыходной. Так, связь воспринимаемой безвыходности и *неподконтрольности* объясняется следующим образом. С возрастанием трудности ситуации увеличивается необходимость затрат усилий и ресурсов для преодоления. В ряде случаев человек оценивает свои силы и ресурсы как недостаточные для разрешения задачи, и, как следствие, воспринимает ситуацию неподконтрольной. При этом разница между необходимым и имеющимся объемом ресурсов человека может быть уменьшена за счет а) усиления собственных ресурсов и самосовершенствования, б) помощи социального окружения. В целом же, чем меньше человек ощущает контроль над ситуацией, тем меньше возможностей для её преодоления он видит. Взаимосвязь безвыходности и степени *эмоциональных переживаний* состоит в следующем. Чем сильнее эмоции, тем меньше контроль над ситуацией; как следствие, тем меньше вероятность найти выход из текущего положения. Кроме того, эмоциональные переживания усложняют способность рационально оценивать, понимать происходящее, а *непонятность* ситуации, в свою очередь, усугубляет эмоции. Непонимание ситуации является наиболее значимой детерминантой субъективной безвыходности, обуславливающей это переживание как напрямую, так и опосредованно (через связи с неподконтрольностью и эмоциями) (Баханова, Битюцкая, 2014).

На основе путевого анализа доказано, что такой эмоционально-оценочный комплекс определяет, с одной стороны – снижение проблемно-ориентированного копинга (активных планомерных действий, направленных на изменение ситуации); с другой стороны – усиление вероятности актуализации избегания трудной ситуации (Битюцкая, Баханова, Корнеев, 2015).

В модели представлены также компоненты, воздействие на которые позволяет эффективно преодолеть (либо предотвратить) безвыходность: 1) усиление собственных ресурсов; 2) привлечение помощи социального окружения; 3) знания о способах разрешения ситуации; 4) наличие и использование опыта преодоления; 5) прогнозирование исхода ситуации (Там же).

Применяя представленную модель к профессиональной деятельности спасателя, соотнесем описанные компоненты с содержанием и задачами психологической подготовки специалистов. Знания об особенностях психического состояния и поведения пострадавших в чрезвычайных ситуациях, о стрессогенных факторах и приемах профилактики негативных последствий профессионального стресса задают опорные точки, позволяющие спасателям сформировать более адекватный образ ситуации, точнее прогнозировать развитие событий и более целесообразно распределять ресурсы на период ведения работ.

При подготовке спасателей используются активные методы обучения. Специально разработанные сюжетно-ролевые и деловые игры позволяют сотрудникам МЧС в безопасных условиях осваивать управление процессами и состояниями, значимыми для профессиональной деятельности. Учебные ситуации, которые характеризуются высоким уровнем неопределенности, позволяют не только сформировать умения оценивать и прогнозировать риски в связи с поведением пострадавших, оказывать им необходимую психологическую поддержку, определять развитие межличностных конфликтов, но и приобрести опыт успешного преодоления ситуаций, связанных с высокой эмоциональной насыщенностью межличностных контактов. Также в рамках учебных ситуаций закрепляются навыки рефлексии и саморегуляции эмоционального состояния. Как отмечают спасатели в интервью и отчетах, опыт переживания и успешного преодоления проблемной трудной ситуации во время обучения становится значимым ресурсом в реальных условиях деятельности.

Таким образом, система знаний и умений, формирующаяся у спасателей в рамках психологической подготовки, даёт им возможность прогнозировать развитие и исходы экстремальной ситуации, что, в свою очередь, определяет более целесообразные и эффективные действия по ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. В целом, обучение спасателей направлено на создание предпосылок для оценки экстремальной ситуации как понятной и подконтрольной, предупреждение негативных эмоциональных реакций.

Выводы

Результаты проведенного анализа позволяют выделить следующие психологические механизмы подготовки спасателей: 1) оценка экстремальной ситуации как подконтрольной и её понимание как комплекса взаимосвязанных элементов; 2) саморегуляция эмоционального состояния; 3) прогнозирование (антиципация) развития событий и 4) «упреждающее совладание» (оборот В.А. Петровского), которое в данном случае проявляется в том, что специалистов обучают действиям по преодолению экстремальной ситуации, которая еще не произошла.

Модель субъективной безвыходности трудной ситуации позволяет научно отразить комплекс факторов, на которые должна быть направлена психологическая подготовка спасателей. Тем самым данная модель становится инструментом анализа эффективности подготовки профессиональных контингентов МЧС России и содержит возможности для её усовершенствования.

Литература

1. Бадмаев Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
2. Баханова Е.А., Битюцкая Е.В. Разработка психологической модели трудной жизненной ситуации на основе метода системной динамики // Государственное управление: Российская Федерация в современном мире. XII Международная конференция факультета государственного управления МГУ имени М.В. Ломоносова, 29–31 мая 2014 г.: [Электронный ресурс]. – Инфра-М. – М., 2015. – С. 642–646.
3. Битюцкая Е.В., Баханова Е.А., Корнеев А.А. Моделирование субъективной безвыходности трудной жизненной ситуации // Национальный психологический журнал. 2015. В печати.
4. Букин М.С. Профессионально-психологическая подготовка сотрудников ОВД к условиям служебно-боевой деятельности. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тверь, 2004.
5. Кудряшова Г.Н. Особенности психологической подготовки сотрудников патрульно-постовой службы ОВД к деятельности в условиях с риском для жизни. Дис. ...канд. психол. наук. – СПб., 2008.
6. Платонов К.К. О системе психологии. – М.: «Мысль», 1972.
7. Самонов А.П. Психологическая подготовка пожарных. – М.: Стройиздат, 1982.
8. Саракул А.Г. Психологическая подготовка личного состава подразделений специального назначения путем применения физических упражнений, сочетаемых с приемами психоэмоционального самоуправления. Дис. ...канд. психол. наук. – СПб., 2005.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА ЖЕНЩИНЫ

Проблема соотношения обучения и развития в профессиональной деятельности практически раскрывается в особенностях формирования профессионального имиджа, – образа человека в его деятельности. Методологические и концептуальные основы изучения такого социально-психологического феномена, как профессиональный имидж, отражают как его актуальность и значимость, так и сложность. Так, профессиональное сознание детерминировано всеми компонентами, условиями, основами формирования профессионального имиджа. Профессиональное самоопределение обусловлено особенностями всех имиджевых процессов: формирования, поддержание, коррекция имиджа.

Система профессиональной подготовки непременно должна иметь компоненты теоретической, методологической и практической направленности активного формирования профессионалом своего образа как для себя, так для других и профессиональной области в целом.

Профессиональный имидж, как и имидж человека вне деятельности, имеет гендерную детерминацию и специфику во всех своих аспектах. Профессиональный имидж женщины, – наиболее сложный в этапах формирования и оценки, методах поддержания и коррекции.

Формирование профессионального имиджа проходит на уровне каждого его компонента:

1. особенностей внешнего облика,
2. индивидуально-психологических особенностей,
3. особенностей профессионального общения,
4. особенностей профессиональной деятельности.

Особенности внешнего облика составляют три знаковые системы: габитус (анатомо-физиологические особенности), костюм (социальное оформление личности), кинесика (динамика личности). Системы называются знаковыми на основе детерминирующей роли знака в формировании и развитии личности, имея в виду процессы интерио – и экстериоризации (концептуальные положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского и его последователей; психологии невербального выражения личности, научная школа В.А. Лабунской).

Габитус как данные, менее всего поддающиеся коррекции со стороны носителя имиджа, – наименее динамичная знаковая система, – знаки, относящиеся

к телу: рост, вес, конституциональные особенности, форма и линии лица, изначально заданные характеристики волос и глаз, возрастные особенности).

Костюм, – среднелинейная знаковая система, – выбираемые личностью в пространстве социально-культурного поля вариации самопредъявления, как на уровне знаков габитуса, так и на уровне знаков предметной среды. Знаком считается каждая характеристика костюма, причёски, косметического оформления, аксессуаров, личной техники и личного пространства, в т.ч. стиль и содержание обстановки.

Кинесика, – кинезика – сила, – самая динамичная знаковая система, – динамическая сторона самопредъявления личности, наиболее точно и полно отражающая индивидуально-психологические характеристики: все особенности позы, походки, жестикологии, мимического выражения, подчерки, паттернов поведения.

Расшифровка знаковых систем в целом и отдельного знака в частности возможна лишь в пространстве социально-культурных координат, – т.е. в рамках определённой культуры. Личность имеет смысл, только входя в поле каждой человеческой культуры. Знак, код, шифр, – выбираемый личностью, – имеет расшифровку, спектр значений в этом поле, и личность как образ для себя и других формируется целостным, смысловым. Т.е. формируется имидж человека.

Индивидуально-психологические особенности как компонент имиджа, – все особенности личности, имеющие как физиологическую, так и социокультурную детерминацию: характеристики типа темперамента, особенности характера, все особенности направленности личности и формирования личностных качеств.

Особенности профессионального общения, – технология организации всех компонентов процесса общения в ходе профессиональной деятельности, в т.ч. организации пространства общения.

Особенности профессиональной деятельности, – технология организации всех компонентов профессиональной деятельности.

Профессиональный имидж формируется только в пространстве своего гендера, – социально-психологического статуса личности, включая все социальные роли. Гармоничность и целостность его формирования детерминированы успешностью самореализации личности в целом. Так, женщина в профессиональной сфере может быть успешна, если она «нашла себя» во всех своих социальных ролях: как дочь, жена, мать и гармоничная личность. Т.е. профессиональное сознание и профессиональное самоопределение, – компонент личностных. Так же, как личностное и профессиональное развитие взаимодетерминированы, – взаимообусловлены личностное и профессиональное

акме, во всех их особенностях. Успешный гармоничный имидж формируется только на основе открытой гендерной идентичности, – гармоничности и самодостаточности личности в своём гендерном пространстве.

Идентификация на уровне гендера, – основной этап познания человека человеком (А.А. Бодалев, Н.В. Васина). Именно он оказывается детерминантой формирования его образа для другого. Оценка соответствия-несоответствия гендеру включается в индивидуальном и массовом сознании в оценки всех имиджобразующих координат.

Каждый имидж, формируясь, находит точки на каждой оси координат своего пространства:

1. сила, доминирование, авторитет
2. эмоциональное принятие
3. психологическая близость

Т.о., имидж находит и меняет своё положение в пространстве индивидуального или массового сознания. Имидж, – сложносоставленный динамичный социально-психологический феномен. Профессиональный имидж женщины специфичен как в процессе формирования, так и в процессе поддержания. Основой выступает эклектика его двух характеристик, – доминирование и эстетичность. Необходимость постановки и решения задач в профессиональной деятельности обуславливает тенденции первой: сила, авторитет. Соответствие гендеру, – второй: красота, обаяние, нежность, гармоничность. Оценка такого образа включает все аспекты обеих характеристик в процессе его формирования, – как целенаправленного, так и нецеленаправленного.

Нецеленаправленное формирование имиджа человека проходит в спектре всех особенностей человеческого восприятия, и формирование образа как целостного, – основа его наполнения. Этапы такого формирования имиджа включают этапы познания человека человеком на уровне анатомо-физиологических характеристик и далее на уровне социально-психологических (А.А. Бодалев, Н.В. Васина), – в сознании индивидуальном или массовом.

Целенаправленное формирование имиджа его носителем обусловлено как его индивидуальными особенностями, так и целью создания образа, задачами, решаемыми через этот образ, особенностями аудитории. Специфика формирования образа человека всегда основа выбора его наполняемости.

Поддержание имиджа имеет равное значение с процессом формирования. Все необходимые характеристики должны быть выражены в каждый момент функционирования имиджа. Анализ успешности и скорости решения данным имиджем его задач, – один из методов управления, поддержания и коррекции.

Управление имиджем – самоподача, имеющая свои стратегии и тактики соответственно цели. Это осознанное целенаправленное формирование и поддержание образа его носителем, его выбор характеристик и их интерпретационного спектра. При этом необходимо брать за условие два спектра характеристик объекта как доминирующего:

- определённости, однозначности, константности, целостности;
- актуальности, эстетичности.

Наши исследования позволяют выделить характеристики имиджевых компонентов успешной женщины в профессиональной деятельности.

Так, особенности внешнего облика включают:

- на уровне габитуса: спортивный тип телосложения и одарённость в спортивном отношении при элегантности и женственности, правильных анатомо-физиологических особенностях фигуры и лица; форма лица близка к овальной как наиболее мягкой и эстетичной; точные, но изящные контуры волос светлых тёплых оттенков; средневозрастные характеристики;

- на уровне костюма: современные деловые характеристики оформления фигуры и лица, – т.е. определённые, точные линии как контура, так и компонентов, – чаще прямые; при этом отражающие все современные тенденции и эстетичность образа, как и косметическое оформление, аксессуары, выбор критериев личной техники и личного пространства. Стиль и содержание личного пространства всегда ориентированы на решение спектра профессиональных задач;

- на уровне кинесики: точность, определённости, однозначности, минимальности жестикуляции и позы при открытости и направленности на акт общения; то же характеризует спектр мимического выражения и основу всей динамической стороны.

Среди индивидуально-психологических особенностей выделяются сильные характеристики темперамента и умение управлять своими энергетическими ресурсами, в т.ч. умение создания энергетической основы и самовосстановления; сформированность и устойчивость набора качеств характера, сила и целеустремленность; сформированность направленности личности, одарённость и высокий темп личностного развития и самосовершенствования; устойчиво-оптимистический склад личности; сформированность мотивации достижения успеха и преодоления жизненных трудностей; компетентность в построении межличностных отношений соответственно их цели.

Особенности профессионального общения включают компетентность в построении видов общения соответственно целям каждого из его актов.

*Раздел IV. Профессиональная деятельность педагогов
в контексте проблемы обучения и развития*

Особенности профессиональной деятельности включают компетентность в постановке и решении профессиональных задач, выборе и организации ресурсов, методов и приёмов управления, анализа, коррекции типов ситуаций.

Необходимо понимать, что снижение оценки любой из характеристик снижает все общие оценки имиджа на каждой оси координат и в целом в социокультурном пространстве.

Успешный и целостный профессиональный имидж женщины, – всегда имидж, решающий задачи управленческого плана. Все профессиональные задачи будут результативными только с личностной позиции доминирования. Как имиджформирующие складываются характеристики силы, статусности, авторитарности, умения анализировать ситуацию, умения управлять ситуацией и удерживать свою позицию. Дополняющими будут характеристики умения создавать и поддерживать свой высокоэстетичный гармоничный образ в каждом акте профессионального общения, а также каждый вид профессиональных отношений как гармоничные и ценностные. Так, эффективная модель профессиональных отношений конструируется при взаимном принятии особенностей позиций, а также себя и другого как ценность, полноценный субъект (Т.П.Скрипкина).

Личностные качества, не входящие в применяемые в решении данной профессиональной задачи, образуют второй имиджевый план. Среди основных имиджобразующих качеств успешной в своём личностном и профессиональном развитии женщины, – самодостаточность личности как умение создания всех личностных ресурсов и управления ими в самопредъявлении и самовосстановлении. Центральными выступают устойчивость и сформированность жизненной позиции, гармоничное самовосприятие и самоотношение, сформированность набора индивидуальных качеств в преодолении трудных жизненных ситуаций, уверенность в себе и своих имиджевых качествах, высокий уровень социально-перцептивной рефлексии и социально-перцептивной компетентности, высокий уровень интеллектуального развития, высокий уровень культуры личности, компетентность в современных геополитических отношениях, сформированность индивидуального набора деловых качеств, компетентность в самосовершенствовании.

*Жадер Жанер
Клаудия Сантана
Марисол Баренко
Федеральный Университет Флуминенсе
Рио-де-Жанейро, Нитерой, Бразилия*

КАРТОГРАФИЯ С ДЕТЬМИ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ: ДЕТСКИЕ ЛОГИКИ И СТИЛИ АВТОРСТВА¹

География детства как одна из областей исследования и познания признает, что дети рождаются в заранее существующих ландшафтах, переживают территории, места и другие пространства, которые являются выражениями географического места. География детства пытается понять детей и детство, имея в качестве отправной точки эти пространства и конфигурации, которые исходят из неё, и среди которых мы выделяем пейзаж, территорию и место.

Будучи включённой в очень незначительную традицию в Бразилии, эта область исследования ставит своей задачей не только систематизацию своих понятий и включение в дискуссии географической науки современные учения о детях и их семьях, но также она стремится обсудить методологические задачи, которые эти исследования представляют.

Можно сказать, что именно в 70-ые годы прошлого века начинают накапливаться работы, которые связаны с детьми и их пространственными месторасположениями. Исследования, разработанные в различных географических контекстах, но под сильным влиянием положений Гуманитарной Географии, дадут начало серии действий и нотаций, которые преследуют цель раскрыть бытие детей в пространстве.

Критикуя статистические исследования в Географии, связанные с рационалистическим описанием и позитивизмом, а также с экономическим редукционизмом марксистского движения внутри этой науки, Гуманитарная География преследует понимание восприятия и представления пространства индивидами, имея ввиду его уникальный и специфический характер, и одновременно констатирует принадлежность индивида к определенной культуре.

«Идеи о пространстве и месте» — это слова, которые обозначают то, что ожидает данная культура при раскрытии обитаемого мира субъектами, встречу между людьми и пространством, констелляции, в которых появляются и сплаваются состояния человека и географическое состояние, — вот

¹ Этот текст описывает часть исследования «Социально-пространственные переживания детей в учреждениях Детского Воспитания: картография с детьми», которое утверждено Комитетом этики на Платформе Brasil/UFJF, в 2014г.

поставленные задачи! Географам остается упорно работать для определения путей, формулировки теорий для интерпретации новой *terrae incognitae*, которую сейчас нельзя отнести к необитаемой территории, далекой от Европы, но которая «находится внутри душ и сердец людей»¹.

Географы этого теоретического течения опираются на «философии значений, особенно, на феноменологию и экзистенциализм» (Côté, 1995, с. 30) и «гуманитарная география опирается на субъективизм, на интуицию, на чувства, на опыт, на символизм и на непредвиденное с привилегией специфического» (там же). Исследование окружающей среды, образующее сердцевину этого движения, учитывает «пространственные чувства и идеи группы или народа о месте с основой на переживании» (там же). Признать географическую практику «другого», своё переживаемое пространство – это фундаментальные черты такого анализа.

Место, которое понимается как аффективные отношения, устанавливаемые людьми с пространством, оценивается как центральное в исследованиях, а понятие «топофилия», развитое Туаном (1980), получает известность не только в Географии, но также в других областях науки.

Вдохновения, полученные от когнитивной психологии Пиаже (разные работы) и от психологии переживания пространства Фремонт (1976), подкрепляют диапазон человеческого опыта и заново констатируют уход от классических тезисов, по которым анализировались переживания мужчин, женщин и, конечно же, детей.

Исследования Пиаже о переживании детьми пространства ярко представлены в различных книгах (ПИАЖЕ и ИНГЕЛДЕР, 1993, например), они приводят ко множеству утверждений и фактов, которые способствуют разработке представлений об отношениях, устанавливаемых детьми в своих пространствах близких и далеких, как они ими воспринимаются, фиксируются и представляются.

Исследования Пиаже расширяют и углубляют трактовку детства как научного и универсального понятия, а работы Арманд Фремонт, опубликованные в 1976 году под названием *La Région, espace vécu* (Регион, пережитое пространство), поддерживают понятие переживания пространства как ключевого понятия этого движения, обнаруживающего как люди испытывают и выражают пространства в виде концепции, значения, которые географические знания имеют в различных местах, и это фундаментальные ориентиры для исследований в настоящем моменте.

¹ Речь, произнесенная Wright в 1946г. В Ассоциации Американских Географов и транскрипция LOWENTAL, 1982.

Другая работа, опубликованная в 1960 году, сильно влияет на эти исследования. Имеется ввиду книга «Изображение города» Кевина Линча. Это результат исследований разных лет в трех городских районах Соединённых Штатов (Лос-Анжелес, Бостон, Жерсей Сити); автор отмечает как эти города воспринимаются в своих пространственных конфигурациях.

В процессе знакомства с городами, как показывает Линч, люди формируют ментальные карты, которые, пройдя через вышеописанный процесс, также получают своё значение на основе опыта и личных историй.

Хотя его перспектива и предложение предполагает разрыв с декартовским рациональным движением, это исследование отдаёт большую роль когнитивному аспекту восприятия и построения понятий пространства, развитие этого исследования повлияло и продолжает влиять на другие области, как, например, Картография и Образование.

Разработанная в России после Социалистической Революции, когда создавался Советский Союз, имеющая среди своих самых известных основоположников Льва Семеновича Выготского, Алексея Николаевича Леонтьева и Александра Романовича Лурии, культурно-историческая теория преследует систематизировать другую форму понимания человека и его развития.

В Бразилии идеи этой теории начались распространяться в 70-ых годах прошлого столетия в контексте борьбы за гегемонию, которая определила географический биполярный порядок этого периода. Переводы, пришедшие из вторичных источников (с английского и испанского, например) принимаются и распространяются в различных областях познания, включая образование, но не поднимаются при этом вопросы о неточностях и возможных предвзятостях этих переводов.

Сегодня возможности перевода подобранных текстов прямо с русского языка на португальский позволяют пересмотреть многие понятия (PRESTES, 2012) и идеи, которые открывают новые перспективы.

Тезисы авторов культурно-исторической теории позволили по-другому посмотреть на детей и их детство, включая в это рассмотрение область изучения пространства. Одно из этих понятий, среди многих других, это понятие **переживания**, которое представляет большой интерес для исследований в области Географии Детства и, по Престес (там же) должно переводиться не как **опыт**, как это появляется во многих переводах.

Единство среды (Vigotski, 2010) и человека – вот где находится переживание. Среда является географическим измерением, так как, если дети рождаются в заранее культурно организованных ландшафтах (географические места и историческое время), в узких социальных нишах, и всё это предопределяет специфику восприятия с самого рождения, культура обучает с самого начала их развития. Поэтому можно вычленить географическое измерение в их развитии.

На базе этих идей, в 2014 году, мы начали исследование и выбрали в качестве темы картографическое переживание детей. Центральным пунктом систематизации работы являются детская логика и авторство и этим самым преследует изучить как дети картографируют пространства в учреждениях, которые они посещают? Какие места появляются в качестве переживаемых ими мест? Какие пространственные, топологические сети участвуют в их ежедневной жизни и как эти места переживаются ими и представляются картографически?

Нас интересуют генетические эмбриональные формы процессов переживания картографических элементов, генезис творчества и авторской картографической деятельности, которая, по нашему мнению, объясняет формирование высших структур творчества и авторства. Наша гипотеза заключается в том, что дети мобилизуют, активизируют функции в условиях со-присутствия в социуме, в группах, которые функционируют как «правы» в переживаниях ситуаций, которые составляют интернализированные базовые способности, индивидуализированные позже. Проблема состоит в изучении того, как в социальных ситуациях – в нашем случае в школьных ситуациях – дети выражают эти изначально коллективные переживания и какие картографические элементы в них циркулируют и влияют на них.

Первые данные исследования позволяют нам утверждать, что:

- Когда дети делают свои карты, они изображают на них то, что знают, помнят и не всегда то, что видят. Это сближает картографическую логику с логикой рисунка, отмеченной Выготским в своих исследованиях;
- Карты детей отражают выражение движений, которые присутствуют в их ежедневной жизни, они не статичны; в построении композиций важны не только формы, но особенно процессы;
- Люди, животные, насекомые и другие живые существа всегда отмечены, места никогда не появляются сами по себе или пустыми;
- При разработке карт, при начертании своих изображений, дети пользуются устной речью, карты рисуются в тесной связи с устной речью, поэтому дети объясняют, говорят, что картографируют;
- В процессе пространственного изображения всегда имеют место отношения между людьми, прежде всего, ребенок – ребенок, ребенок – взрослый. Речь какого-то ребенка в момент изображения ситуативных карт сильно влияет на изображения, которые делает другой ребенок;
- Изображения демонстрируют предметы, которые переживаются, причём понятие переживания берётся в той перспективе, которую разработал Выготский: изображения основываются на творческой переработке, где элементы переживаемой культуры перемешиваются с элементами картографической культуры.

Как можно заметить в сделанных детьми картографических представлениях, существуют специфические формы. Несмотря на многие сходства с рисунком, которые были анализированы Выготским в своих исследованиях в первой четверти XX века, дети уже намечают карту как построение, которое имеет функцию ориентировать и это их сближает с другими инструментами, у которых те же характеристики, как например, GPS.

Дети, участвующие в исследовании, посещают учреждение Детского Воспитания, приблизительно в возрасте 5 лет и признают, что карты всегда рассказывают что-то, говорят с нами о местах.

Литература

1. CÔRREA, R. L. *Espaço, um conceito-chave da geografia*. In: CASTRO I E; GOMES, P. C. da C; CORRÊA, R. L (Orgs). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 15-47
2. LYNCH, Kevin. *The Image of the City*. Cambridge: M.I.T. Press, 1960.
3. LOPES, Jader J.M; VASCONCELLOS, Tânia de. *Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos*. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 2005.
4. LOPES, Jader J. M.; MELLO, Marissol B. de. (org) «O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas – dialogando com as lógicas infantis.» Rio de Janeiro: Rovel. 2009
5. PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
6. PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa*. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.
7. TUAN, Yi-Fu. *Topofilia*. São Paulo: Difel, 1980.
8. TUAN, Yi-Fu. *Geografia Humanística in CRISTOFOLETTI, Antonio (org). Perspectivas da Geografia*. São Paulo: Difel. 1982.
9. VIGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.
10. VIGOTSKI, L.S. *Quarta aula: a questão do meio na Pedologia*. PSICOLOGIA USP, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701.

Звягинцева Е.П.

*К.п.н, доцент кафедры «Иностранные языки-2»
Финансовый университет при Правительстве РФ*

**РАЗВИТИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ДИДАКТИЧЕСКОГО ЦИКЛА
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

Изначально идея развития человека как овладения им собственной природой, своими психическими процессами и поведением с использованием психологических орудий-средств, направленных внутрь, на самого субъекта (Г. Гегель), как раскрытия его внутренних сил (А. Дистервег) нашла свое воплощение в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского – «развитие как саморазвитие», которая является ключевой для исследования развития студента в процессе профессиональноориентированного иноязычного образования в вузе [5].

В настоящее время существует масса определений, которые ученые дают понятию «развитие». Так, философском энциклопедическом словаре развитие определяется как необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов, в результате развития возникает новое качественное состояние объекта, которое выступает как изменение его состава или структуры (т.е. возникновение, трансформация или исчезновение его элементов и связей) [9, с. 542]. Развитие является последовательностью изменений, приводящих к новому качественному состоянию субъекта, повышающее его социальную ценность [8]. В психологическом словаре развитие определяется как закономерное и необратимое изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях [6, с. 294].

Среди множества теорий развития личности заслуживают внимания теории З. Фрейда, К. Юнга, А. Адлера, Э. Фромма, которые обосновали развитие человека через взаимодействие природного начала и социального окружения, направленного на самосовершенствование.

В своих исследованиях Л.И. Божович определяет «развитие» как возникновение системных психологических новообразований [4, с. 79]. Д.Б. Эльконин в своих исследованиях выделяет следующую взаимосвязь: «развитие состоит в качественных преобразованиях различных системных процессов, что приводит к возникновению отдельных структур, когда одни из них отстают, другие забегают вперед» [10, с. 392]. Как отмечает К.А. Абульханова-Славская, «развитие есть становление личности субъектом собственной жизнедеятельности, определяющим и удерживающим траекторию жизненного

движения» [1]. Механизм развития Л.И. Анциферова определяет как закрепившиеся в психологической организации личности способы и инструменты самопреобразования [2]. В.В. Сериков рассматривает развитие как некоторое самоконструирование индивидом своего внутреннего, в значительной мере интимного мира [7]. В то же время (например, по мнению А. Маслоу), развитие заключается, скорее, в росте изнутри, чем в формировании извне.

Обобщив содержание различных толкований понятия «развитие», И.Ф. Бережная, А.В. Белошицкий пришли к выводу, что развитие (саморазвитие) – это внутренне детерминированный процесс актуализации личностью своих потенциалов, формирования и совершенствования свойств, с последующим преобразованием их в личностно значимые, социально и профессионально важные качества, на основе инициирования и реализации собственной активности под влиянием внешних условий [3]. Это определение довольно полно отражает психолого-педагогическую суть профессионально ориентированного иноязычного обучения студентов вуза. Вместе с тем нельзя говорить о развитии (саморазвитии) студента в отрыве от двух других составляющих дидактического цикла (усвоение знаний и их интеграция), которые в комплексе позволяют констатировать достижение обучающимся определенного уровня иноязычной подготовки (Таб.1).

Таблица 1
Дидактические модулируемые циклы профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов вуза

Модуль	Мероприятия	Результаты
1модуль У С В О Е Н И Е	1. Исследование базового уровня владения иностранным языком с помощью тестовых методик и текстовых переводов. 2. Распределение студентов по группам (по 4 чел.) на основе принципа добровольного участия и личностного интереса. 3. Разработка плана саморазвития группы с учетом требований учебной программы по дисциплине, специфики будущей профессии и общеуниверситетского плана внеучебных мероприятий. 4. Проведение по заранее утвержденному плану открытых междисциплинарных занятий и внеаудиторных мероприятий в различных игровых и интерактивных формах. 5. Оценка уровня развития языковой компетенции с помощью различных методов педагогического исследования, выработка индивидуальных заданий и рекомендаций, направленных на повышение уровня владения иностранным языком.	1.Выполнение групповых и индивидуальных заданий в соответствии с требованиями учебной программы. 2. Подготовка банка текстов с использованием профессиональных терминов и понятий на иностранном языке. 3. Выработка навыков аудирования, чтения и перевода текстов различной направленности, в том числе профессиональной. 4. Использование стандартизированных языковых конструкций иностранного языка в межличностном, межкультурном и деловом общении.

*Раздел IV. Профессиональная деятельность педагогов
в контексте проблемы обучения и развития*

2 модуль И Н Т Е Г Р А Ц И Я	1. Исследование уровня владения иностранным языком, усвоения профессиональных терминов и понятий на иностранном языке. 2. Выполнение индивидуальных и групповых заданий по иностранному языку, направленных на совершенствование профессиональной иноязычной компетентности. 3. Разработка и выполнение индивидуального плана участия в учебных и внеучебных мероприятиях с использованием навыков владения иностранным языком. 4. Разработка и представление индивидуального творческого проекта, созданного на иностранном языке, с использованием знаний и навыков по различным учебным профессиональным дисциплинам. 5. Оценка уровня развития языковой компетенции с помощью различных методов педагогического исследования, выработка индивидуальных рекомендаций по совершенствованию иноязычных лингвистических навыков.	1. Выполнение групповых и индивидуальных заданий в соответствии с требованиями учебной программы. 2. Подготовка развернутых банков текстов с использованием профессиональных терминов и понятий на иностранном языке в говорении, письме. 3. Выработка навыков аудирования, чтения, устной и письменной речи на основе развернутых текстов (высказываний) по профессиональной и общекультурной тематике. 4. Использование иностранного языка как средства коммуникации в межличностном, межкультурном и деловом общении. 5. Способность работать с различными видами иноязычных информационных источников.
3 модуль Р А З В И Т И Е	1. Исследование уровня владения иностранным языком, усвоения профессиональных терминов и понятий на иностранном языке, а также грамматических и лексических правил. 2. Выполнение упражнений и заданий высокой сложности в письменном и устном виде. 3. Разработка и представление индивидуального творческого проекта, включающего все виды коммуникативных средств: чтение, аудирование, говорение, письмо. 4. Участие в международных профессиональных проектах в условиях иной поликультурной среды. 5. Оценка уровня развития языковой компетенции с помощью различных методов педагогического исследования, выявление перспектив использования иноязычных навыков профессионального общения.	1. Выполнение групповых и индивидуальных заданий высокой сложности. 2. Подготовка информационных устных и письменных сообщений на общекультурные и профессиональные темы. 3. Свободное аудирование, чтение и письменное оформление информационных сообщений профессиональной и общекультурной тематики. 4. Свободное использование иностранного языка как средства коммуникации во всех видах общения. 5. Работа с различными видами иноязычных источников информации.

Первый модуль (усвоение) предусматривает усвоение базовых иноязычных знаний и навыков, выработку умения использовать стандартные языковые конструкции в иноязычной коммуникации, в основном, на общие и профессиональные темы с учетом введения в специальность. Распределение студентов в малые группы (по 4 человека) внутри учебного

коллектива является хорошим психолого-педагогическим фактором, позволяющим стимулировать иноязычную коммуникативную активность. Такое распределение осуществляется с учетом желаний и интересов студентов, дает возможность снять языковой барьер, организовать полноценное общение как в учебное время, так и в ходе выполнения самостоятельной работы. Кроме того, в начальный период отработки навыков чтения, говорения, аудирования, устного и письменного перевода целесообразно использовать групповые методы работы (например, работа в парах, в микро-группах под руководством преподавателя, выполнение заданий состязательного характера между группами, ролевые игры в мини-группах и т.д.). Данные виды учебной деятельности способствуют выработке не только необходимых знаний и навыков, но и воспитанию важных для коммуникативной деятельности психологических качеств, например навыки сотворческой и кооперативной деятельности, работы в команде, взаимоподдержки, толерантности и т.д. В ходе занятий используются различные учебные задания, выполнение которых способствует развитию творческих способностей, усвоению грамматических и лексических правил, умению использовать иностранный язык как средство коммуникации, формированию важных для общения личностных качеств.

Второй модуль в данном дидактическом цикле (интеграция) предусматривает овладение профессиональной терминологией, ее интеграцию в структуру общей иноязычной подготовки. Это достигается путем включения студентов в активную диалоговую деятельность за счет участия в различных мероприятиях, организуемых самостоятельно кафедрами иностранных языков, а также совместно с профилирующими кафедрами и другими подразделениями, участвующими в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов (бакалавров). Кроме того, реализация данного этапа (модуля) предусматривает создание различного вида творческих проектов профессиональной направленности в рамках выполнения учебных заданий, например, подготовка тематических текстов, глоссариев, участие в вебквестах, выступление на конференциях, круглых столах, создание презентаций, профессиональных проектов на иностранном языке и др. Когнитивная составляющая обучения в данном случае является преобладающей.

Третий модуль (развитие) предусматривает высокий уровень владения иностранным языком, широкий кругозор и знание лингвокультурных традиций наряду со способностью студента свободно общаться с носителями языка на общекультурные и профессиональные темы. При реализации данного модуля целесообразно использовать современные компьютерные средства коммуникации – Skype, он-лайн конференции, видео-мосты, вебинары и т.д. Мероприятия данного модуля могут включаться в программу как отдельные

элементы (при этом они способствуют повышению уровня профессиональной иноязычной компетентности), а также как средства реализации различных программ международного сотрудничества высших образовательных учреждений, развития межкультурных связей с другими странами.

Эмпирические исследования автора показывают, что поступательное иноязычное развитие студента может быть успешным, если все три модуля дидактического цикла используются последовательно, отрабатываются все элементы и мероприятия, описанные в данном процессе. Представленная система имеет одно неоспоримое достоинство—это преимущество в ее вариативности: в зависимости от уровня сформированности иноязычных компетенций студенты группы могут быстрее или медленнее осуществлять переход с одного модуля на другой. Преподаватель в этом случае выступает только в качестве «дирижера», помогающего правильно направлять вектор иноязычного развития студента во время обучения в вузе. Кроме того, дидактические модулируемые циклы профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов вузарассматривается как целостная система иноязычной подготовки специалистов определенного направления с целью формирования их профессиональной компетентности в соответствии с требованиями ФГОС ВПО нового поколения.

Делая вывод о развитии личности, следует отметить, что оно зачастую не возможно без профессиональноориентированного образования. Одним из его компонентов, согласно ФГОС ВО нового поколения, является иноязычное образование. Соответственно, можно утверждать, что качественное изменение коммуникативной деятельности, в которой личность выступает как субъект, влечет за собой развитие личности в целом (саморазвитие). Эти изменения происходят за счет модификации целей, задач, предметных действий, операциональной и мотивационной сторон деятельности, а также позиции самого студента, который, накапливая опыт, становится все более активным и самостоятельным.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова-Славская // *Психология формирования и развития личности*. – М., 1981. – С. 35.
2. Анциферова, Л. И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л. И. Анциферова // *Психологический журнал*. – 1991. –Т. 2. – № 2. – С. 6-12.
3. Бережная, И.Ф. Профессиональное развитие специалиста в образовательном процессе вуза [Текст] / И.Ф. Бережная, А.В. Белошицкий // *Вестник ТГУ – Выпуск 5 (85)*. – 2010. – С. 239-245

4. Божович, Л. И. *Избранные психологические труды [Текст] / Под ред. Д. И. Фельдштейна.* – М.: Педагогика, 1995. – 128 с.

5. Выготский, Л.С. *Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский.* – М.: Лабиринт, 1999. – 215 с.

6. *Психологический словарь [Текст] / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.; НИИ общ.пед. психологии АПН СССР.* – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

7. Сериков, Г. Н. *Взаимодействие социальных институтов в управлении образовательными системами [Текст] : учеб.пособие / М.А. Волкова, И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков.* – Челябинск: ЮУрГУ, 2003. – 79 с.

8. Фёдорова, Л. Л. *Теория речевой коммуникации и грамматика диалога./ Коммуникативные стратегии культуры и гуманитарной технологии [Текст]: научно-методические материалы /Л. Л. Фёдорова.* – СПб: ООО «Книжный Дом», 2007. – С. 103-135.

9. *Философский энциклопедический словарь [Текст] / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв и др. – 2-е изд. – М. : Сов.энциклопедия, 1989. – 815 с.*

10. Эльконин, Д.Б. *Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко.* – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

*Спивак И.М., Бирюкова Е.Г., Слипка М.И., Черномуров И.Н.
ФГБУ «Научный центр здоровья детей»
Министерства здравоохранения Российской Федерации*

РЕСУРСОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПЕРАТОРОВ CALL-ЦЕНТРА МНОГОПРОФИЛЬНОГО ДЕТСКОГО МЕДИЦИНСКОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В решении вопроса повышения качества медицинских услуг руководители лечебно-профилактических учреждений обращают все большее внимание на ту часть персонала, которая взаимодействует с пациентами на этапе телефонных контактов и регистрации. Значительная роль в этом процессе отводится операторам call-центра, которые формируют первое впечатление о медицинском учреждении и мотивируют потенциальных потребителей медицинских услуг к его посещению [5].

Анализ литературных источников по специфике работы call-центров указывает на ее сопряженность с высоким уровнем стресса и развитием у операторов неоптимальных функциональных состояний [1, 2, 6].

Имеющиеся литературные данные характеризуют деятельность call-центров коммерческих организаций. Научные данные об особенностях профессиональной деятельности операторов в учреждениях здравоохранения нам неизвестны, что определило актуальность нашего исследования.

Целью исследования было определение психологических и организационных ресурсов эффективной профессиональной деятельности операторов call-центра.

Методы исследования: интервью, тестирование, анкетирование, шкалирование, данные самоотчетов, проективные методы – незаконченные предложения, метод цветовых выборов.

Методики: Индивидуально-типологический опросник (ИТО) Л.Н. Собчик, Восьмицветовой тест Люшера в модификации Л.Н. Собчик, Шкала самооценки уровня ситуативной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина, оригинальная анкета.

Группу испытуемых составили операторы call-центра консультативно-диагностического центра ФГБУ «НЦЗД» Минздрава России – 7 чел. Все операторы женского пола. Возраст – от 31 до 39 лет. Стаж работы оператором – от 10 мес. до 4,5 лет. Семейный статус: замужем – 5 чел., не замужем – 2 чел.

Исследование выполнялось в несколько этапов. На первом этапе осуществлялось психодиагностическое обследование операторов. На втором этапе специалисты посещали сеансы психологической разгрузки.

Сеансы проходили в сенсорной комнате, оборудованной аудиовизуальным комплексом, позволяющим оптимизировать психоэмоциональное и функциональное состояние операторов с помощью музыкальных композиций и специально подобранного визуального ряда.

В начале и конце каждого сеанса специалисты оценивали свои самочувствие, активность и настроение по семибальной шкале от –3 до +3. Сравнение данных позволяло судить о динамике основных показателей функционального состояния в ходе психологической разгрузки. В конце каждого сеанса операторы давали ведущему обратную связь об индивидуальных итогах сессии.

Программа сеансов психологической разгрузки предусматривала последовательное выполнение специалистами упражнений, связанных с дыханием, управлением собственным сознанием, мысленной визуализацией, мышечной релаксацией, аффирмациями.

Психологическая разгрузка проводилась в группах до 3 человек. Продолжительность каждого сеанса составляла 40 минут. Операторы посещали сеансы психологической разгрузки с периодичностью один раз в две недели, что было обусловлено производственными возможностями call-центра. Профилактическое воздействие осуществлялось в течение четырех месяцев.

После завершения курса профилактического воздействия для определения индивидуальных итогов проводилось анкетирование и повторно-епсиходиагностическое обследование операторов.

Результаты и обсуждение.

Стрессогенными ситуациями в работе операторов при телефонном общении с пациентами являются: 1) нарушение пациентом культурных норм коммуникации (60%), 2) агрессивное поведение пациента (30%), 3) межролевой конфликт у оператора (10%).

Нарушение культурных норм коммуникации выражается в неготовности пациента принять информацию и его манере не слушать и перебивать оператора.

Агрессивное поведение пациента содержит прямые угрозы статусу и здоровью оператора и часто связано с перемещением на специалиста негативных переживаний, возникших в другой ситуации.

Ролевой конфликт возникает в результате неспособности оператора при фрустрации оставаться в профессиональной роли и идентификации себя с матерью больного ребенка.

Определение личностных ресурсов для сохранения высокого качества профессиональной коммуникации специалистов в условиях перманентного рабочего стресса указывает на исходно высокий уровень личностной тревожности у всех 7 операторов (ср. зн. – 47,85 баллов). При этом у 2 специалистов отмечается также высокий уровень ситуативной тревожности (ср. зн. – 48,50 баллов). У 5 операторов этот показатель умеренный (ср. зн. – 36,80 баллов).

Большинство операторов (6 чел.) указывает на психологическую поддержку своего рабочего коллектива в эмоциогенных ситуациях. Один оператор находит такую поддержку в позитивных откликах пациентов, что связано с индивидуальным графиком его работы отдельно от коллег.

Диагностика функциональных состояний до-после психологической разгрузки показывает улучшение в конце сеансов самочувствия у всех 6 чел. (1 специалист сеансы не посещал), активности – у 3 чел. и настроения – у 4 чел. После сеанса показатели активности снижаются у 3 специалистов, показатели настроения остаются неизменными у 2 специалистов.

При этом в динамике активности до-после сеанса отмечаются две равнозначные тенденции: показатель либо растет, либо снижается. Близкие результаты были получены нами ранее при комплексной коррекции эмоционального напряжения специалистов медицинского профиля: показатель активности либо рос (50% случаев), либо оставался неизменным и снижался (соответственно 33% и 17% случаев) [4].

Снижение активности в ходе сеанса указывает, на наш взгляд, на состояние хронического стресса и истощение адаптационных ресурсов специалиста.

*Раздел IV. Профессиональная деятельность педагогов
в контексте проблемы обучения и развития*

Анализ диагностических данных у операторов, чья активность в ходе сеансов снижалась, указывает на избыточную выраженность в их профилях личности таких черт, как сензитивность, тревожность, экстраверсия (8-9 баллов) и дезадаптирующие стили межличностного поведения – коммуникативность, конформность (по ИТО Л.Н.Собчик [3]). Это говорит в пользу нашего предположения о состоянии эмоциональной напряженности и трудностях адаптации указанных специалистов.

Сравнение уровней ситуативной и личностной тревожности у операторов в начале и после завершения профилактического курса демонстрирует ее снижение. При этом, изначально высокий уровень личностной тревожности, отмеченный у всех специалистов, снижается до умеренных значений у 3 чел. (ср. знач. по группе 47,9 – до; 43,8 – после), остается неизменным у 1 чел. Ситуативная тревожность снижается в области умеренных значений у 3 чел., переходит из области высоких в область низких значений у 1 чел. (ср. знач. по группе 40,1 – до; 31,3 – после). Последний результат говорит, скорее всего, о мощных механизмах психологической защиты, используемых специалистом для снижения интенсивности травматических переживаний, и дает основание ожидать от него рискованных форм поведения.

Нами были отмечены также следующие изменения личности и коммуникативного поведения операторов (методика «незаконченные предложения»): рост самоконтроля в коммуникативной ситуации с пациентом, повышение уверенности в себе и собственных силах, сохранение образа пациента как «нуждающегося в помощи», смягчение общей тональности высказываний (4 чел.); удовлетворение своих дефицитарных потребностей (2 чел.); формирование познавательных мотивов (1 чел.).

Важно заметить, что один специалист вышел из нашего исследования, результаты второго специалиста нами не учитывались, поскольку на заключительном этапе обследования он переживал кризисное состояние.

Данные анкетирования по индивидуальным итогам психологической разгрузки подтверждают полученные нами результаты. На то, что стали «спокойнее», «сдержаннее», «увереннее» указывают 3 специалиста.

Операторы высоко оценивают личную эффективность сеансов (ср. балл – 4,3 при max – 5 баллов). Большинство специалистов (5 чел.) отмечает положительное влияние психологической разгрузки на качество работы, 1 чел. указывает на краткосрочность положительного эффекта.

Все операторы говорят об усвоении техник управления стрессом во время профилактического курса и их применении в работе и повседневной жизни.

Для регуляции своего психоэмоционального состояния при коммуникации с пациентом специалисты используют дыхательные техники (4 чел.),

мысленную визуализацию (4 чел.) и мышечную релаксацию (1 чел.). При этом 3 чел. сочетают различные техники.

Для управления своим психоэмоциональным состоянием в быту специалисты применяют техники дыхания (5 чел.), техники мысленной визуализации (4 чел.), техники мышечной релаксации (1 чел.). При этом 4 чел. сочетают различные техники.

В своих отзывах и обратной связи операторы отмечают пользу для себя сеансов психологической разгрузки (4 чел.): возможность «расслабиться», «снять напряжение и усталость», «узнать новое», «побыть в тишине», «обратиться к себе». Специалисты также указывают на ощущение заботы о себе, свою готовность к продолжению профилактического курса в еженедельном режиме (6 чел.).

Таким образом, исходными психологическими ресурсами, которые обеспечивают эффективность профессиональной деятельности операторов, являются уверенность в себе, умеренная тревожность, самоконтроль, эмоциональная поддержка коллег.

Обучение техникам психологической разгрузки приводит к улучшению самочувствия и настроения, запускает в психике специалистов интеграционные процессы, сопровождающиеся снижением эмоциональной напряженности, формирует мотивацию к управлению стрессом и является организационным ресурсом эффективной профессиональной деятельности операторов call-центра.

Литература

1. Барабанищикова В.В., Епанчинцева А.В. Роль стабильности рабочих нагрузок в формировании функционального состояния сотрудников колл-центров. *Экспериментальная психология*. 2014; 7(2): 113-27.
2. Вольский В.В., Веселова О.В. Оператор колл-центра. От найма до увольнения. М.: Альфа-пресс, 2012.
3. Собчик Л.Н. Психодиагностика в медицине. Практическое руководство. М.: «Компания Боргес», 2007.
4. Спивак И.М., Бирюкова Е.Г. Использование эфирных масел в сеансах комплексной коррекции эмоционального напряжения специалистов медицинского профиля. *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Медицина. Фармация*. Выпуск 28/1. 2014; 24 (195): 40-1.
5. Черномуров И.Н., Дукоян С.А. Работа центра обработки телефонных вызовов в высокотехнологичном детском медицинском учреждении. *Педиатрическая фармакология*. 2014; 11 (5): 118-120.
6. Dollard M.F., Dormann C., Boyd C.M., Winefield H.R. Unique aspects of stress in human service work. *Australian Psychologist*. 2003; 38 (2): 84-91.

**К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ СУБЪЕКТ-ПОРОЖДАЮЩЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 14-06-00143.

Инклюзивная практика сегодня становится неотъемлемой частью образовательной системы страны, призванной решить задачи обеспечения равного доступа к школьному образованию всем без исключения детям, создания в школе условий, позволяющих встретить и принять всех учащихся, имеющих различные индивидуальные особенности, познавательные и другие возможности, отвечать особым образовательным потребностям учащихся с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивать процессы их социального развития и социальной адаптации. Решение данных задач не может быть осуществлено без обращения к бессмертным идеям Л.С. Выготского.

Как яркий представитель педологического подхода к детскому развитию Л.С. Выготский указывал на важнейшую роль окружающей социальной среды и ее влияние на обучение и развитие школьника: «...социальная среда является источником возникновения всех специфически человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия идеальных и наличных форм» [1, с. 265].

Опираясь на известное положение разрабатываемого Л.С. Выготским подхода к психическому развитию о том, что именно в социальной среде ребенок встречается с первичной (социальной) формой высших психических функций, которые затем интериоризируются человеком в совместной деятельности, сегодня в качестве ключевой задачи в реализации инклюзивного образования выделяется задача создания особой инклюзивной образовательной среды, которая «...является природосообразной возможностями ребенка, создает условия максимально благоприятствующие саморазвитию ребенка» [5, с 290].

Фиксируя определяющие значение социальной среды в развитии ребенка, Л.С. Выготский придавал решающее значение социокультурному механизму взаимодействия со взрослым. Ситуация обучения раскрывается им прежде всего как ситуация взаимодействия, смысл взаимодействий определен системой символов, в которых закрепляется вся совокупность социальных отношений, культуры [1].

В современных психолого-педагогических исследованиях, построенных на идеях Л.С. Выготского, и посвященных образовательной среде как части социокультурной среды, где протекает развитие ребенка [6, 8, 9, 10 и др.], образовательная среда школы понимается как система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а так же возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [10, с. 14]. В качестве определяющей характеристики развивающих возможностей образовательной среды В.И. Панов выделяет типы взаимодействия учащегося с образовательной средой: объект-объектный, когда взаимодействие имеет формальный характер и характеризуется пассивностью с обеих сторон; объект-субъектный, когда учащийся выполняет роль объекта педагогического воздействия со стороны педагогов; субъект-объектный, когда образовательная среда и педагог в ней выступают в качестве объекта пассивного восприятия и оценки со стороны ученика; субъект – субъектный, когда учащийся и среда активно взаимодействуют друг с другом. При этом, субъект – субъектное взаимодействие может проявляться в различных ипостасях: субъект-обособленный тип, при котором активное воздействие одного участника на другого осуществляется без принятия во внимание субъектной позиции этого другого; совместно-субъектный, когда взаимодействия имеют характер совместного действия; и субъект – порождающий, при котором взаимодействие имеет совместно-распределенный характер, требует взаимного обмена способами совместно выполняемых действий, их присвоения и, следовательно, изменения своей субъектности [7].

Проведенные нами исследования направленности и характера взаимодействий участников в инклюзивной образовательной среде с участием педагогов, учеников и их родителей в школах, включенных в программу инклюзивного образования [3, 4], показали, что, большинство из них отражают объект-субъектную позицию педагогов во взаимодействии с обучающимися. Так, описывая свою роль в реализации инклюзивного образования, порядка 70% педагогов акцентируют внимание на создании со своей стороны особых условий для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), включающие ограждение детей с особыми образовательными потребностями от работы в темпе, предлагаемом классу, недопущение «излишней» нагрузки участия таких детей во внеурочной деятельности и практически все педагоги указывают на то, что дети с ограниченными возможностями здоровья должны участвовать во внеурочной деятельности только вместе с родителями. 80% педагогов считают своим долгом опекать детей с ОВЗ, участвовать в разрешении возникающих конфликтов таких детей с

одноклассниками, всячески предотвращать возникновение трудностей и защищать их от неудач, как в учебе, так и в общении. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья выступает в образовательной среде в роли «слабого», не способного самостоятельно адаптироваться. И эта «слабость» создает предпосылки превалирования «объект – субъектного» взаимодействия с ним со стороны педагогов и соучеников. Педагоги ориентируются пока чаще на слабое звено в развитии детей с ОВЗ, вместо сильного. Это означает часто неосознанный отказ учителя от стимулирования ребенка к раскрытию его адаптационного потенциала в пользу его эмоциональной поддержки и опеки, что противоречит задаче развития его адаптационных возможностей. Ни какое развитие не возможно без активности самого индивида. Л.С.Выготский указывает: «...влияние среды на развитие ребенка будет измеряться среди прочих влияний также и степенью понимания, осознания, осмысления того, что происходит в среде» [2, с.127]. Согласно культурно-исторической концепции развития человека, обретение опыта и социализация идут как процесс саморазвития и воздействия на самого себя.

В данном контексте в построении инклюзивной образовательной среды значимым становится именно организация взаимодействия субъектов, обеспечивающего их личностное развитие и, прежде всего, развитие ресурсов социальной адаптации. Здесь, с наших позиций, перспективным представляется опора на активно разрабатываемый в последнее время в педагогической психологии экпсихологический подход [6]. В экпсихологической модели сама проблема развития ребенка рассматривается как проблема создания такой образовательной среды, где взаимодействие ее субъектов будет субъект – порождающим, то есть будет формировать способность участников быть субъектом образовательной среды, проявлять скрытые и развивать проявленные интересы и способности за счет участия в совместно-распределенной деятельности в детских и детско-взрослых общностях и формирования рефлексивной позиции, умения «смотреть и анализировать себя со стороны», отвечая на вопросы «Что я делаю?», «как?», «зачем?», «исходя из чего?» [6, с. 83]. Именно этот подход должен, на наш взгляд, стать ведущим в создании инклюзивной образовательной среды, содействующей социальной адаптации всех ее участников, включая детей с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках экпсихологического подхода адаптация рассматривается нами как активный с точки зрения субъекта процесс, осуществляемый при его взаимодействии со средой. Взаимодействие может быть рассмотрено с точки зрения целенаправленной организации процессов активности в системе «личность-среда». При этом, развитие начинается только в условиях

рассогласования требований (возможностей) среды и потребностей (возможностей) личности, следовательно, для стимулирования развития необходима встреча ребенка с трудными ситуациями, осознание этих ситуаций и овладение способами их преодоления. Напряженность образовательной среды – непереносимое условие развития и она может быть осознана ребенком через выявление и анализ трудных ситуаций, которые ему приходится преодолевать в процессе адаптации к образовательной среде. Исходя из этого, взаимодействие педагогов и детей в инклюзивной образовательной среде предполагает не «опеку» и защиту от трудностей, а поддержку в их осознании и преодолении. Взаимодействие педагогов с учениками в инклюзивной образовательной среде, направленное на поддержку в осознании и преодолении трудных ситуаций мы рассматриваем в качестве технологического воплощения субъект-порождающего взаимодействия.

Реализация субъект – порождающего типа взаимодействия предполагает создание условий для проявления скрытых и развития проявленных интересов детей, формирование способности быть субъектом образовательной среды, смещение акцента на совместно-распределенную деятельность участников среды, формирование детско-взрослых общностей как совокупных субъектов среды, создание условий для формирования рефлексивной позиции, когда индивид обретает способность смотреть и анализировать себя со стороны. [6, с 83].

Важнейшим направлением деятельности педагога становится «выращивание субъектной позиции ребенка» [5, с. 139]. Субъектная позиция предполагает развитие самосознания, способности к самостоятельному выбору, развитие волевых механизмов, концентрации внимания на деятельности и усилий для выполнения выбранных действий, развития умений проектирования и планирования собственной деятельности. Все это достижимо при условии, что ребенок, попадая в ситуацию трудности, которую он сам оценивает как помеху, имеет стремление ее преодолеть. Механизмом развития выступает становление в сознании ребенка представления о том, что для обретения независимости необходимо научиться решать собственные проблемы и понимать, почему они происходят.

При построении субъект-порождающего взаимодействия может быть использован метод рефлексии, когда педагог, взаимодействуя с ребенком, учит его не спонтанно действовать в ситуации проблемы, а размышлять: «почему возникла проблема; что хочу, чтобы появилось в результате действий по изменению ситуации; что могу сделать в осуществлении желаемого; что мешает достичь желаемого; как справиться с помехой; как отразятся мои действия на других участниках ситуации». Для этого педагог должен зафиксировать

факт трудности, помочь ребенку осознать то, что не устраивает в ситуации, осознать какое поведение привело к ней, что может сделать сам ребенок, чтобы снизить или преодолеть затруднение, что он не может пока сам и где взять помощь, как ее привлечь. Ключевыми вопросами для обсуждения с ребенком являются вопросы «что я хочу?» и «что я могу?».

Выращиванию субъектной позиции и построению субъект-порождающего типа взаимодействия обучающихся со средой способствует развитие социальной умелости и наработка личностных и социальных адаптационных ресурсов личности для преодоления трудных ситуаций. Это предполагает разработку и реализацию специальных программ, к участию в которых привлекаются дети с ограниченными возможностями здоровья, их здоровые соученики, родители учащихся класса и педагоги, работающие в инклюзивных классах. Программы направлены на выстраивание коммуникации между участниками инклюзивной образовательной среды, сплочение детского коллектива, вовлечение детей с ОВЗ в референтные группы сверстников, организацию совместно-распределенной деятельности детей с ОВЗ со взрослыми и сверстниками, обучение навыкам конструктивного преодоления трудностей.

Представленные направления работы не исчерпывают всего спектра проблем субъект-порождающего взаимодействия, а лишь намечают некоторые подходы к его реализации, содействующие становлению субъектной позиции участников в инклюзивной образовательной среде и, тем самым, способствующие решению важнейшей задачи современного образования – задачи обеспечения социальной адаптации всех детей с различными возможностями и особенностями развития.

Литература

1. Выготский Л. С. *Детская психология* // *Собрание сочинений в 6 т.* - Т. 4. / Под ред. Д.Б.Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
2. Выготский Л. С. *Проблемы общей психологии* // *Собрание сочинений: в 6 т.* – Т. 2 / под ред. В.В. Давыдова – М.: Педагогика, 1982. – 416 с.
3. Калинина Н.В. *Особенности адаптационных взаимодействий учащихся с инклюзивной образовательной средой* // *Фундаментальные исследования.* – 2014. – № 9 (часть 9). – стр. 2082-2086.
4. Калинина Н.В., Володина Т.В. *Трудности и барьеры взаимодействий педагогов с инклюзивной образовательной средой* // *Нижегородское образование.* – 2014, № 4 – с 61 – 68.
5. *Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие* / Отв.ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. – М: МГППУ, 2013. – 324 с.

6. Панов. В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

7. Панов В.И. Система экпсихологических взаимодействий в развитии психики // Экпсихологические исследования. Сборник материалов 5 Российской конференции по экологической психологии /Под ред. В.И. Панова. – М.: Психологический институт РАО, 2009. – с.37 – 55.

8. Рубцов В.В. Оценка образовательной среды школы // 2 Российская конференция по экологической психологии: тезисы (Москва 12-14 апреля 2000). – М, 2000. – с. 77-81.

9. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2 Российская конференция по экологической психологии: тезисы (Москва 12-14 апреля 2000). – М, 2000. – с. 172 – 176.

10. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.

Копытина М.Г.

кандидат психологических наук, доцент

*ГБОУ ДПО РО «Ростовский институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования»*

ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА — УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Достижение целевых ориентиров ФГОС ДО предполагает формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности. Важным условием реализации стандарта в системе дошкольного образования является готовность педагога осуществлять образовательный процесс с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

В настоящее время проблема психологической готовности к школьному обучению предстает как проблема перехода от одной ведущей деятельности к другой – от игры к учению. Такая постановка вопроса дает основание считать, что ориентация на требования принятой на сегодняшний день формы организации школьной жизни не может привести к выявлению сути психологической готовности к школьному обучению. Формирование у детей учебной деятельности в младшем школьном возрасте возможно лишь при условии, что в дошкольном возрасте ребенок получил полноценное психическое развитие, и у него сформировалась игровая деятельность. Итоги этого развития, согласно периодизации психического развития, следует искать в особенностях новообразования кризиса семи лет.

Проблему психологической готовности к школьному обучению следует понимать не как подготовку к существующим формам школьного обучения, а как проблему предпосылок и источников учебной деятельности в дошкольном возрасте.

В своем исследовании мы придерживались периодизации игровой деятельности дошкольников, разработанной Е.Е. Кравцовой, и исходили из выдвинутого Л.С. Выготским критерия игры – воображаемой ситуации, в которой происходит расхождение видимого (реального) и смыслового (значимого для ребенка) поля деятельности. Введение в обучение воображаемой ситуации позволяет органически соединить игру и обучение, использовать в обучении дошкольников разные виды игры, обеспечить целенаправленное формирование психологической готовности детей дошкольного возраста к школьному обучению.

Личностно-ориентированная модель воспитания и обучения требует разработки таких дидактических структур, которые в основе своей опирались бы на ведущую деятельность в конкретном возрасте, в частности на ведущую деятельность дошкольного периода «Детства», – игру, если речь заходит о построении системы обучения детей старшего дошкольного возраста. Именно через адекватные формы организации обучения и жизнедеятельности ребенок осваивает систему знаний, ценностей и норм.

При разработке учебного и игрового содержания:

► опирались на позицию Л.С. Выготского о том, что обучение дошкольников своеобразно и должно в отличие от школьного опираться не на логику науки, а создавать «общее представление о том, что потом будет предметом обучения», если, например, ребенку надо освоить естествознание, то ему «необходимо изучить живую и неживую природу вместе для того, чтобы потом он мог изучить их отдельно» [2, с. 30].

► придерживались логики, которая характерна для познания и освоения любого явления в окружающей действительности. Овладение элементами общечеловеческого культурного опыта происходит только тогда, когда они как бы воссоздаются заново в ходе индивидуального развития ребенка (Е.Л. Бережковская) и проходят три фазы:

- погружение в реальность, которой овладевает ребенок (манипулирование, экспериментирование с ее элементами);
- собственно присвоение, овладение способом;
- самостоятельное, творческое использование освоенного содержания.

При построении содержания обучения старших дошкольников с опорой на игровую деятельность учитывалось также то, что развитие игровой деятельности всегда опережает наличный уровень других возможностей ребенка

Проблема взаимоотношения игры и обучения в дошкольном возрасте всегда стояла достаточно остро. Л.С. Выготский писал, что уже трехлетний ребенок может усваивать достаточно сложные знания и понятия. Но особенности развития психики детей раннего и дошкольного возраста таковы, что дети раннего возраста могут обучаться только по своей собственной программе, в своем темпе, дошкольник может учиться только тогда, когда программа взрослого станет его программой, и лишь ребенок младшего школьного возраста может учиться по программе взрослого.

Проблема взаимосвязи игры и обучения существует не только в переходный (от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту) период, а имеет место на протяжении всего дошкольного возраста. От ее решения зависит как построение системы обучения в детском саду, так и обеспечение психологической готовности детей к обучению в школе.

В практике реализации проблемы можно выделить несколько направлений:

1. Д.Б. Эльконин (1999.С. 318-319) указывал на то, что предпринимаемые попытки объединить игру и учение на базе игровой деятельности, когда в игровую деятельность детей взрослый вводит учебные задачи – отмерить определенное количество, прочитать необходимый текст, нарисовать нужную фигуру и т.п. – не приводят к положительным результатам. Такие занятия, как правило, бывают очень интересны и привлекательны для детей, но, по мнению Д.Б. Эльконина, зачастую не выполняют своей задачи, так как игнорируют собственно учебные задачи, а их решение предлагают в свойственном игре условном плане.

2. Ряд авторов пытаются осуществлять взаимосвязь игры и обучения на основе специально организованных занятий. С этой целью предлагается вводить в учебное занятие игрушки (В.В. Гербова, Т.Н. Доронова, С.Г. Якобсон и др.). По мнению авторов, для того, чтобы у детей возникло желание выполнить учебное задание, воспитателю необходимо провести специальную работу, которая была бы направлена на формирование игровой мотивации. Зачастую такая игровая мотивация строится на внесении конкретного персонажа, игрушки, которому будет оказана помощь. Однако введение такой псевдоигровой мотивации взрослых вовсе не означает, что этот мотив стал мотивом ребенка.

3. Наконец, последнее из выделенных нами, направление предполагает построение единого процесса, где игра органично вводит ребенка в ситуацию обучения, а затем дает возможность реализовать в ней полученные в ходе обучения навыки (Т.И. Ерофеева, 1992; Е.Е. Кравцова, 1989).

Взаимосвязь обучения и игры осуществлялась временно и последовательно: игра – прямое обучение – игра.

В дошкольный период развития учение включено, как правило, в другие виды деятельности: ребенок общается со взрослым – и учится, он манипулирует с предметами – и учится, он играет – и учится.

Формула **И** — проблемная ситуация → **О** — решение проблемы → **И** может быть реализована на практике, лишь при учете специфики дошкольного возраста: обучение дошкольников требует создания проблемной ситуации, причем возникающая проблема должна иметь для ребенка **личностный смысл**.

Игра выполняет побудительную и смысловую функцию, т.е. задает цель той или иной деятельности. Например, изготовление поделок может стать подготовкой к предстоящей игре. В этом случае игра отодвигается в будущее, но она определяет смысл работы детей.

Проведенное нами исследование позволило установить специфические черты дошкольной дидактики:

- Обучение дошкольников порождается практически игровой ситуацией, в которой ставится проблема.

- В различных играх и упражнениях ребенок учится разрешать конкретную проблему.

- Многократное решение проблемы в различных ситуациях дает ребенку возможность овладеть конкретными знаниями, умениями и навыками.

- Воображаемая ситуация в каждом конкретном виде игры задается в определенной логике. Так, в режиссерской игре задание воображаемой ситуации происходит путем установления ребенком смысловых связей между реальными объектами; в образно-ролевой игре – это перевоплощение в образ, который не совпадает с реальностью; в сюжетно-ролевой игре – сопряжение ролей; в игре с правилами – правило. Таким образом, по тому, как достигается несовпадение смысла и реальности, можно выявить, с каким видом игры приходится иметь дело. Владение педагогом способами задания разных видов игры позволяет вводить тот или иной вид игры в обучение дошкольников.

- Переход от игры-деятельности к игре-форме проходит несколько этапов, определяющих особенности взаимодействия ребенка и взрослого:

- 1 этап – ребенок принимает и удерживает в совместной деятельности воображаемую ситуацию, предложенную взрослым;

- 2 этап – принимает воображаемую ситуацию, предложенную взрослым, но удерживает ее и развивает самостоятельно;

- 3 этап – ребенок самостоятельно создает и удерживает воображаемую ситуацию, но при этом ему необходимы реальные объекты в поле зрения;

- 4 этап – ребенок создает смысловое поле в уме без реального.

Лишь после того, когда ребенок может реализовать игру вне ее деятельностной стороны, вербализуя ее, игра становится для него

средством, формой, которую можно использовать в других видах деятельности, и в частности, в обучении.

Поворот детей на сверстников, появление взаимообучения оказывает сильное влияние на эффективность образовательного процесса. Так, обнаружилось, что дети гораздо быстрее и легче учатся у своих сверстников, нежели у взрослого. Вместе с тем, позиция обучающегося позволяет детям, с одной стороны, осознать имеющиеся у них умения и навыки, и, с другой – обеспечивает детям формирование личностной готовности к обучению в школе.

Целесообразно использовать индивидуальную форму обучения в начале, а групповые формы организации осуществлять лишь на основе развития и освоения детьми индивидуальной деятельности.

В разработанных нами сценариях предложена система постановки индивидуальной деятельности и установлено ее соотношение с микро групповой и коллективной формами организации обучения, что позволяет: освоить программное содержание, сформировать у старших дошкольников психологическую готовность к учению.

Результаты, полученные в исследовании, позволили сделать следующие выводы:

1. Целенаправленное формирование психологической готовности к школьному обучению предполагает использования таких форм занятий с детьми, где находят широкое применение все основные виды детской игры – режиссерская, образная, сюжетно-ролевая, с правилами.

2. Адекватное возрастным особенностям детей использование разнообразных видов игровой деятельности на занятиях в детском саду позволяет создать условия для овладения детьми такими позициями в содержательном общении, которые лежат в основе психологической готовности детей к школьному обучению.

3. Использование игровой формы на занятиях в детском саду предполагает предварительное овладение ребенком самой игровой деятельностью, а затем, развитие способности к реализации воображаемой ситуации в вербальном плане.

4. Использование игровой формы деятельности на занятиях в детском саду предполагает целенаправленное введение педагогом воображаемой ситуации в обучение детей.

5. Способы введения воображаемой ситуации на занятиях в детском саду обусловлены психологической сущностью основных видов игровой деятельности в дошкольном возрасте.

6. Содержание занятий с детьми старшего дошкольного возраста обусловлено многими моментами, среди которых важнейшим является

неотделимость от целостной жизни ребенка. Это диктует комплексно-синтетический характер учебного материала, строящегося на основе различных тем, соотнесенных с проживаемыми ребенком событиями.

7. Занятия с детьми старшего дошкольного возраста с целью формирования психологической готовности детей к обучению в школе предполагают развитие индивидуальной (самостоятельной) деятельности детей, являющейся основой формирования саморегуляции и произвольности в поведении.

Важнейшей формой организации занятий с детьми старшего дошкольного возраста, направленной на психологическую подготовку к школьному обучению, является работа с микро группами, где дети осваивают и реализуют такие позиции в общении и содержательной совместной деятельности, которые составляют психологическую основу учебной деятельности.

*Кузнецов Д.И.
Москва*

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ НАЧИНАЮЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛА

Под руководством О.Г. Носковой нами проведено исследование структуры системы деятельностей на разных стадиях профессионализации (на примере психологов).

Актуальность работы обусловлена противоречием между большим объемом фактического материала о соотношении профессиональной и внепрофессиональных сфер жизни в направлении Work-Life Balance [Cowling, 2005; Duckworth, Buzzanell, 2009; Eikhof, Warhurst, 2007; Evans, Carney, Wilkinson, 2013; Fenwick, Tausig, 2001; Lyons, Higgins, Duxbury, 2010; Michel, Daniel, Eduardo, 2012; Stey и др., 2011; и др.] и недостаточностью ролевых теорий для их анализа, что не позволяет в полной мере описать типы соотношений и механизмы их развития.

Теоретико-методологической основой исследования стал деятельностный подход, его положения о личности как продукте и субъекте системы ее деятельностей [Асмолов А.Г., Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Леонтьев А.А., Карпинский К.В., Столин В.В., Эльконин Д.Б. и др.]. В деятельностном подходе поставлены проблемы взаимосвязи деятельностей, их иерархии, типологии структур систем деятельностей [Леонтьев, 2005]; развития системы деятельностей в онтогенезе [Эльконин, 1989]. С использованием идеи системы деятельностей изучается самосознание [Столин, 1983],

связывается перспектива развития психологии личности (поступка, ценностей и смыслов) [Асмолов, 2007]. Изучение структуры системы деятельностей и ее развития актуально в связи с возможностью приложения к теории деятельности системного подхода [Барабанщиков, 2007; Ломов, 2003; Юдин, 1978]. Представления о личности как продукте системы деятельностей нашли определенное отражение в современной психологии труда [Гаранина, 2006; Карпинский, 2010; Карпов, 2008; Кузнецов, 2000; Кузнецова, Лузянина, 2014; Серкин, 2005 и др].

Для культурно-деятельностного подхода характерно изучение явления в процессе развития. Принимая во внимание, что наиболее распространенные модели профессионализации не учитывают внепрофессиональных деятельностей [Зеер Э.Ф.; Климов Е.А., Сыманюк Э.Э.], можно считать, что задача сравнительного изучения структуры системы деятельностей на разных стадиях профессионализации актуальна.

Общая гипотеза исследования: профессионалы на разных стадиях профессионализации отличаются своеобразием структуры системы деятельностей и степенью их интеграции.

В исследовании были использованы методики Самоактуализационный тест (САТ) [Алешина, Гозман, 1987], Интегральная удовлетворенность трудом (ИУТ) [Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002]; Шкала субъективного благополучия (ШСБ) [там же], а также разработанная авторская методика изучения параметров системы деятельностей профессионала (ПСДП), включающая определение количественного и качественного состава деятельностей личности респондента, их иерархии, интегрированности и т.д. Методика использовалась в вариантах полуструктурированного интервью и формализованного анкетирования.

В исследовании приняли участие 44 профессиональных психолога, проживающих в Москве, и 40 психологов, проживающих в Магадане. Все испытуемые работают по специальности в сферах образования и науки, здравоохранения, социальной сфере, на госслужбе и в бизнесе. Среди них: мужчин 28 чел. (33%), женщин 56 чел. (67%). Возраст – от 22 лет до 65 лет. До 5 лет стажа работы имеют 39 человек, от 5 до 10 лет стажа работы – 16 человек, от 10 лет и выше – 29 человек.

В результате применения многомерных методов статистического анализа (кластерный анализ результатов методик САТ, ШСБ, ИУТ), многоэтапной статистической проверки достоверности полученной классификации, в том числе с применением количественного анализа результатов ПСДП, на выборке психологов в целом было выделено четыре группы психологов. Они отличаются между собой по показателям самоактуализации,

субъективного благополучия и удовлетворенности трудом, анкетным данным и формализованным показателям методики ПСДП. Результаты качественного анализа интервью позволили сделать выводы о типах структур систем деятельностей, преимущественно представленных в эмпирически выделенных группах психологов. Это группы с гармоничной многовершинной, гармоничной одновершинной, компенсированной и конфликтной структурами системы деятельностей:

- гармоничная поливершинная структура системы деятельностей проявляется в «поддержании» – позитивном системном эффекте взаимовлияния деятельностей;
- гармоничная моновершинная структура обеспечивается иерархией, соподчинением деятельностей;
- компенсированная структура системы деятельностей, в которой определенный баланс достигается путем компенсирования проблем и затруднений в одной из деятельностей путем привлечения позитивных возможностей других деятельностей;
- конфликтная система деятельностей – это негармоничная, неустойчивая система с конкурирующими деятельностями.

Структуры систем деятельностей, представленные в эмпирически выделенных группах, в целом соответствуют теоретически выделенным А.Н. Леонтьевым. В данном исследовании не выявлены теоретически возможные структуры системы деятельностей: негармоничные (одновершинная и многовершинная), которые представляли бы собой варианты трудоголизма или хаотичной неинтегрированной активности. Это можно объяснить спецификой выборки: профессиональные психологи в достаточной мере уделяют внимание психогигиене и психопрофилактике. Вариант гармоничной одновершинной системы деятельностей представлен вариантом с наиболее значимой сферой семейных отношений. Но гармоничная одновершинная структура возможна и с ведущей профессиональной деятельностью (или какой-либо еще). То, что этот вариант не был выявлен в исследовании, можно объяснить ограниченным объемом выборки. Полученные результаты показали адекватность критериев уровня самоактуализации, субъективного благополучия, удовлетворенности трудом для эмпирического определения типов структур систем деятельностей профессионалов, отличающихся степенью гармоничности / конфликтности внутреннего строения, а также о достаточной эффективности всей предложенной эмпирической процедуры выделения типов структур систем деятельностей.

Далее в исследовании проводилась многоэтапное изучение своеобразия структур системы деятельностей у психологов на разных стадиях

профессионализации (неопытных психологов со стажем работы менее 5 лет и опытных психологов со стажем работы более 5 лет). Выявлено, что в группах с более высоким уровнем интегрированности деятельности (гармоничных поливершинной и моновёршинной) чаще встречаются опытные психологи, а в группах с более низким уровнем интегрированности (компенсированной и конфликтной) чаще встречаются неопытные психологи.

Затем на группах психологов с разным стажем работы эмпирически выделены подгруппы психологов, отличающиеся по самоактуализации, субъективному благополучию, удовлетворенности трудом. Также выявлено, что в выделенных подгруппах опытных психологов преобладают гармоничные интегрированные структуры в целом, и одновершинная и многовершинная структуры, в частности. В подгруппах неопытных психологов преобладают менее гармоничные и интегрированные структуры в целом, и компенсированная и конфликтная в частности. Таким образом, был сделан вывод, что психологи на разных стадиях профессионализации отличаются своеобразием структуры системы деятельности и степенью их интеграции. У неопытных психологов профессиональная деятельность еще не «вписалась» в систему деятельности, и нередко она вступает в конфликт с другими значимыми деятельностями. Такая «борьба деятельностей и их мотивов» представляет собой один из аспектов процесса профессиональной адаптации молодого специалиста. Включение профессиональной деятельности в существующую систему деятельностей требует усилий по перестройке системы (процесса профессионального самоопределения, в терминологии И.Ю. Кузнецова [2000]. Это подтверждает идею В.П. Серкина о необходимости адаптации не только к профессиональной деятельности, коллективу, но и к профессиональному образу жизни, под которым автор понимает систему деятельностей профессионала [Серкин, 2005]. Как показывают примеры из интервью, ситуация осложняется неблагоприятными условиями для профессиональной адаптации. Проблемы в других сферах жизни не позволяют непрофессиональным сферам жизни выступать средствами компенсации трудностей в профессиональной деятельности, как это происходит в случае компенсированной структуры. Примеры из интервью показывают, что у опытных психологов устанавливаются тесные связи между деятельностями, которые позволяют им и быть успешными в профессиональной деятельности и иметь высокое субъективное благополучие и самоактуализацию, что переживается как жизненный баланс. Однако эта закономерность не абсолютна, и те или иные причины могут внести изменение в систему и потребовать новой интеграции. В целом, результаты подтверждают общее положение о развитии личности в процессе профессионализации, если иметь в виду положение деятельностного подхода о системе деятельностей как основании личности.

*Раздел IV. Профессиональная деятельность педагогов
в контексте проблемы обучения и развития*

Перспективой развития исследования является более подробное изучение динамики развития системы деятельностей и на других стадиях профессионализации, а также изучение механизмов интеграции деятельностей профессионала, что позволит уточнить модели профессионализации и строить программы поддержки профессионалов на профессиональном пути. Что может послужить основой построения таких программ?

К полученным в исследовании результатам мы считаем возможным применить понятие зоны ближайшего развития Л.С. Выготского. Оно имеет объяснительные возможности и практическое применение и за пределами детских возрастов, а также не только по отношению к развитию высших психических функций (психологических систем), но и применительно к профессиональному развитию, включая развитие личности профессионала.

Спонтанно складывающаяся с началом профессиональной деятельности система деятельности начинающего профессионала недостаточно гармонична, противоречива, что приводит к конфликту деятельностей по времени и по энергетическим затратам. В то же время опытные профессионалы, как показало наше исследование, сумели не только выстроить гармоничные системы деятельностей, но и отразить способы профилактики возможных негативных системных следствий их взаимодействия.

На основе интервью с опытными психологами мы разработали ряд обобщенных рекомендаций.

Для профилактики негативного взаимовлияния деятельностей рекомендуется, во-первых, уменьшение рабочего стресса путем освоения более эффективных способов решения профессиональных задач, развития коммуникативной компетентности, навыков саморегуляции и организации времени. Средствами для этого являются повышение квалификации, супервизия, социально-психологические тренинги, методы релаксации, самоанализ, Time Management и т.п. Во-вторых, важно разграничение по времени профессиональной деятельности и внепрофессиональных сфер жизни. Рекомендуется сознательное отношение к отдыху, внепрофессиональным сферам и деятельности не только как к средствам восстановления ресурсов, компенсации профессионального стресса, но и как к важным сферам самореализации, личностного развития, что является профилактикой профессиональных деформаций. В случае проблем во внепрофессиональных сферах возможно обращение к психологу-консультанту.

Опыт психологов, успешно решающих задачи по усилению позитивных связей между деятельностями, показывает следующее. Наличие длительных увлечений и межличностных отношений придает системе деятельностей устойчивость, а открытость к новым занятиям и отношениям придает необходимую гибкость. Но при изменениях в системе деятельностей

(например, при адаптации к профессиональной деятельности, появлении семьи, рождения ребенка) требуется их оптимизация, перестройка и усиление позитивных связей между деятельностью. Возможности для этого предоставляют такие свойства деятельности как полимотивированность деятельности и возможность перестройки индивидуальной деятельности в совместную. Примеры из опыта психологов с гармоничной системой деятельности: совместные занятия спортом, хобби, творчеством и т.п. со значимыми людьми (семьей, детьми, друзьями); совместная с друзьями-психологами волонтерская работа в общественной организации или совместное участие в курсах повышения квалификации. Такие занятия обеспечивают одновременную реализацию многих мотивов, в том числе потребности в общении. Важным является получение помощи от близких в бытовых делах и воспитании детей.

Часть рекомендаций общеизвестна, но не всегда применяется на практике неопытными профессионалами-психологами. Мы считаем, что более эффективным было бы использование помощи наставников, которые владеют не только более совершенными технологиями выполнения профессиональных задач, но и способами гармонизации системы своих деятельности, включая профессиональную. Это создало бы условия практической реализации зоны ближайшего профессионального развития личности.

*Кузнецова Т.И.
Арзамасский филиал ННГУ
г. Арзамас, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

В настоящее время особый интерес в сфере профессионального образования вызывает проблема формирования профессиональной идентичности. Это связано с тем, что от степени осознания себя как субъекта предстоящей профессиональной деятельности зависит уровень качества выполняемой им профессиональной деятельности. Современный рынок труда заинтересован в том, что бы специалист был высокоорганизованной и всесторонне развитой личностью, способным решать задачи любой сложности поставленные перед ним.

«Профессиональная идентичность – это осознание принадлежности, отождествление личности с представителями какой-либо профессии по

тем или иным параметрам, которые вкуче образуют набор необходимых и достаточных дескрипторов соответствующей профессии» [Воеводова Е.В., 2011]. Исходя из данного определения, целесообразно выделить аспекты, способствующие становлению профессиональной идентичности:

1. Я-концепция, т.е. совокупность взглядов человека на себя, содержащих оценку личных качеств и набор установок, направленных на самого себя;

2. адекватность представлений о будущей профессии – соответствие ожиданий студента о его предстоящей профессиональной деятельности реальной действительности, что оптимизирует процесс адаптации при поступлении на работу;

3. мотивация выбора профессии – побуждение к удовлетворению потребности в интересующей сфере деятельности через соотнесение способностей и возможностей;

4. профессиональное самосознание, которое начинает формироваться в юношеском возрасте. Данный возрастной этап совпадает с периодом обучения в вузе. Именно в процессе обучения в вузе происходит осознание студентом себя как субъекта предстоящей профессиональной деятельности, так как, согласно концепции Л.С. Выготского, обучение способно перестраивать систему сознания. Кроме того, согласно ФГОС ВПО, до 60 % бюджета времени отводится на самостоятельную работу студента, что, в свою очередь, подразумевает высокий уровень профессионального самосознания и способствует становлению профессиональной идентичности.

Понятие «профессиональная идентичность» тесно связано с понятием «профессионализм». Под профессионализмом мы понимаем способность специалиста эффективно и качественно выполнять профессиональную деятельность любой сложности в различных условиях. Для достижения должного уровня профессионализма необходимо обладать личностными компетенциями [Кузнецова Т.И., 2014], ценностно-смысловыми ориентациями, мотивацией к профессиональной деятельности которые формируются и развиваются в процессе профессиональной подготовки в вузе, в частности, в процессе прохождения производственной практики [Щелина Т.Т., 2014].

Т.В. Кудрявцев [Кудрявцев Т.В., 1985] выделил 4 стадии профессионального становления:

1) возникновение и формирование профессиональных намерений – выбор профессии через сопоставление первых трех выделенных нами аспектов становления профессиональной идентичности;

2) профессиональное обучение и подготовка к профессиональной деятельности – через становление профессионального самосознания, формирования позитивного образа осваиваемой профессии и расширение

диапазона социально-профессиональных ролей, усваиваемых в периоды прохождения различного рода практик, а так же при осуществлении психолого-педагогического сопровождения и выстраивание индивидуальной траектории личностного и профессионального развития обучающегося.

3) вхождение в профессию, активное её освоение и нахождение себя в производственном коллективе. Данная стадия соответствует окончанию обучения в вузе и начало осуществления профессиональной деятельности;

4) полная реализация личности в профессиональном труде.

Для формирования профессиональной идентичности на второй стадии важно создание психологически-комфортного образовательного пространства в вузе, что подразумевает создание благоприятного микроклимата в академической группе и за её пределами. Также формирование профессиональной идентичности происходит в процессе изучения цикла профессиональных дисциплин. Особо важно позитивное прохождение данных стадий студентами, обучающимися по направлению «Социальная работа», т.к. социальная работа – это особый вид профессиональной деятельности, предполагающий взаимодействие специалиста с социально-уязвимыми категориями граждан для оказания им помощи и поддержки в трудной жизненной ситуации. Важно, что бы будущий социальный работник обладал необходимым набором личностных характеристик специфических для данной профессиональной сферы (высокий уровень эмпатии, терпимости, альтруизма, нравственности, выносливости и т.д.). Итогом обучения в вузе по данному направлению должно стать полное отождествление себя с осваиваемой профессией, принятие этических норм специфических для неё, т.к. отсутствие профессиональной идентификации может повлечь негативные последствия, как для социального работника, так и для его клиентов.

Исходя из вышесказанного, вуз как образовательная организация, обладающая высоким воспитательным потенциалом должна создать необходимые условия для формирования профессиональной идентичности, что обеспечит становление личности студента как специалиста востребованного на рынке труда.

**ОБРАЗ ПРОФЕССИИ У ВЫПУСКНИКОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ РАЗНОГО УРОВНЯ**

В недавнем времени в нашей стране произошли существенные изменения системы образования. На смену непрерывному пятилетнему обучению по специальности пришла двухуровневая система: бакалавриат и магистратура. Конечно, это потребовало формальных изменений (срока обучения, количества часов лекционных, семинарских, практических занятий и т.п.). Но вместе с тем произошли (и происходят сейчас) значительные содержательные изменения. Что мы имеем? С одной стороны, образовательный стандарт предписывает нам подготовку психолога для осуществления профессиональной деятельности под руководством опытного специалиста, магистра, способного осуществлять стандартные процедуры диагностики, интервьюирования (и т.п.), и продолжить обучение в магистратуре. С другой стороны, работодатели в большинстве своем в настоящее время не проводят разграничений между специалистом и бакалавром: диплом о высшем профессиональном образовании есть – значит, выпускник может работать. Но как мыслит себя в этом пространстве выпускник психологического факультета (не студент 4 курса, а выпускник), перед которым уже встают вопросы дальнейшего профессионального пути, профессионального самоопределения – начала профессиональной деятельности? Как он видит свое место в профессии, как представляет эту профессию? Здесь можно предположить изменения в структуре профессионального самосознания и профессиональной идентичности выпускника-психолога.

В современной литературе представлено достаточно много исследований профессионального самосознания, профессиональной идентичности, структуры и динамики образа профессии психологов/студентов психологических факультетов, факторов, влияющих на изменение образа профессии. (Чеботарева С.С., 2002, Ксенда О.Г., 2010, Клевцова В.А., 2008, Володина К.А., Колмогорцева Н.Н., 2014, Антропова М.В., Рудей О.А., 2009, Косолапова Е.В., 2012 и др.) Накоплено достаточно много данных сравнительных исследований образа профессии у психологов с разной специализацией, находящихся на различных этапах профессионализации. Исследования же, направленные на осмысление влияния происходящих изменений в системе образования на профессиональное самосознание и его компоненты на сегодняшний день единичны (например – Озерина А.А., 2011). Мы задались

вопросом о различиях в образе профессии у выпускников психологических факультетов образовательных программ разного уровня.

Образ профессии – динамическая структура, понимаемая как совокупность представлений человека о профессиональной деятельности, включающая в себя взаимодополняющие компоненты такие как: представления о смысле и цели профессиональной деятельности, внешних и внутренних средствах, необходимых специалисту в данной области, о предмете профессиональной деятельности, субъекте профессиональной деятельности и, собственно, о содержании профессиональной деятельности. (Литвиненко О.В., 2007, Антропова М.В., Рудей О.А., 2009, и др.) Образ профессии отражает не только знания о профессии, но и отношение к ней, к себе как профессионалу, профессиональную позицию.

Конечно, важным этапом в формировании образа профессии является начало профессиональной деятельности, но значительную роль в формировании образа профессии играет обучение в вузе, когда студент получает знания и умения, первый практический опыт работы, знакомится с представителями профессии, изменяет свои первые житейские представления о выбранной профессии. Сформированность образа Я, его структура напрямую связаны с профессиональным самоопределением, становлением профессиональной идентичности, стремлением к профессиональному развитию, самореализации в профессии.

Актуальная ситуация, когда во многих вузах одновременно появились первые выпускники бакалавриата и завершили свое обучение выпускники специалитета, позволила нам провести ряд исследований, в какой-то мере отвечающих на вопрос о различиях в образах профессии у выпускников психологических факультетов образовательных программ разного уровня, и, возможно, позволяющих сформулировать новые вопросы и новые задачи для осмысления и построения образовательной траектории будущих психологов. Далее мы хотели бы привести результаты нескольких пилотажных исследований обозначенной проблемы (эмпирические данные были собраны и описаны в рамках дипломных проектов Т.А. Чешуиной, И.Л. Прокопьевой под научным руководством Е.С. Мазаевой на базе ГБОУ ВПО МГППУ).

Выпускникам-психологам, завершающим обучение по программам бакалавриата и специалитета, было предложено описать в свободной форме, как они представляют профессию психолога. Полученные тексты были проанализированы с помощью метода контент-анализа, который позволил выделить компоненты образа профессии.

В целом, существенных отличий в представлениях о профессии у выпускников образовательных программ разного уровня нами не было

обнаружено. Описания профессии выпускников бакалавриата довольно общие, отличаются большей схематичностью. Подробно раскрывается только один компонент, связанный с представлениями о содержании профессиональной деятельности (перечисляются отдельные виды профессиональной деятельности, участники процесса и т.п.). В описаниях не раскрываются представления, связанные со смыслом профессиональной деятельности, ее высшей целью, практически отсутствуют представления о том, с чем конкретно предстоит работать в ближайшем профессиональном будущем, с какими психологическими явлениями иметь дело в профессиональной деятельности. Можно сказать, что представления бакалавров более «теоретичны», возможно, обусловлены меньшим объемом практической работы – и на данном этапе готовность к самостоятельной профессиональной деятельности не сформирована.

Описания профессии психолога, данные выпускниками-специалистами более подробны, в них не только перечисляются различные компоненты, но и «разворачиваются» представления о наполненности этих компонентов – все упоминаемые компоненты подробно описываются. Более подробно (в сравнении с предыдущей группой) описывается и субъект профессиональной деятельности (профессиональные качества, способности, знания, умения, навыки, требования, предъявляемые в профессии, и соответствие этим требованиям). Интересно, что именно в описаниях специалистов проявляется такой компонент как отношение к профессиональной деятельности. Выпускники размышляют о значении профессии, ради чего они занимаются именно этой профессиональной деятельностью, в чем смысл для них выбранной профессии, как менялось их отношение к профессии в процессе обучения, правильный ли это выбор.

В описаниях выпускников бакалавриата появились такие компоненты как значение результата деятельности и оценка себя и своих возможностей в выбранной профессии. В связи с этим, на наш взгляд, интересно привести результаты еще одного исследования, посвященного описанию особенностей самооценки у выпускников психологических факультетов, завершающих обучение по программе бакалавриата, в связи с тем, планируют ли они продолжать свое обучение психологии и начинать самостоятельную профессиональную деятельность.

Нами были выявлены высоко значимые различия между группами, которые планируют работать по профессии, и теми, кто не планирует, при оценке себя по шкале «авторитет у сверстников». Кроме того, в первой группе выпускники, оценивая себя как профессионалов, дают более высокую оценку своих профессионально важных качеств, успешности в учебно-профессиональной

деятельности, профессиональных умений и навыков. При оценке себя как профессионала в будущем значимые различия были выявлены по шкале «авторитет у коллег». Можно предположить, что для выпускников-бакалавров является значимой именно внешняя оценка их профессионализма.

Подытоживая, можно сказать, что у психологов, обучающихся по программе специалитета, к моменту завершения обучения сформированы все аспекты образа профессии: когнитивный, эмоциональный и оценочный. У выпускников бакалавриата сформирован когнитивный аспект образа профессии. Говоря же об эмоциональном и оценочном аспектах, стоит отметить ориентацию на внешнюю оценку, и предположить, что выпускники-бакалавры на данном этапе профессионализации не готовы к осмыслению своей профессиональной позиции, своего места в профессии и своего отношения к профессии.

*Максимова Н. Ю.
Арзамасский филиал ННГУ
г. Арзамас, Россия*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Перед современной системой высшего профессионального образования в России стоит задача подготовить компетентных специалистов, способных эффективно решать профессиональные задачи. Успешность ее решения будет определяться как педагогической и воспитательной средой вуза, так личностно, а именно направленностью студентов на освоение профессии. Важной задачей вуза в данных обстоятельствах является формирование и развитие активности обучающихся в освоении теоретических аспектов будущей трудовой деятельности и готовности к применению полученных знаний, умений, навыков в практике.

В контексте профессионального становления будущего специалиста на стадии обучения в вузе важная роль отводится именно развитию профессиональной мотивации, которая выступает как базовый компонент профессионально направленной личности и условие успешного выполнения деятельности. В данной сфере личности необходимо уделить внимание положительному отношению к профессии, поскольку этот мотив связан с конечными целями обучения и является внутренним движущим фактором развития профессионализма и личности, так как только на основе ее высокого уровня формирования, возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности.

В эксперименте М. Н. Чарковой (2001, 2005) продемонстрировано влияние высокого уровня мотивации на оптимизацию когнитивных процессов, результатом чего является высокий уровень продуктивности испытуемых даже с низким уровнем мышления [8].

Именно внутренняя мотивация в исследованиях И.А. Васильева, О.В. Митиной и В.В. Кобанова значительно коррелирует с продуктивностью мыслительной деятельности человека по сравнению с внешней мотивацией, поэтому первостепенной задачей в период обучения является формирование внутреннего интереса к данной деятельности.

Сформированность профессиональной мотивации до поступления в вуз повышает успешность данной категории студентов, что доказано в эксперименте В.И. Ковалева [3]. В.А. Сластенин утверждает, что «профессиональная направленность предусматривает осознание студентами профессиональной необходимости углубленного изучения специальных дисциплин для успешного и компетентного выполнения профессиональных функций» [7, с. 406]. Активность студента в период освоения профессиональных компетенций обусловлена сформированностью системы мотивов, отношения к задачам, содержанию и объекту деятельности (В.Н. Мясищев), направленностью, которая проявляется в избирательности его деятельности (Б.Ф. Ломов).

На этапе обучения в вузе происходит преобразование мотивации, ценностных ориентаций учащейся молодежи, также содержание мотивов деятельности студентов усложняется, они ставят все более значимые для себя цели. В процессе профессиональной подготовки возможен «кризис профессионального выбора», который может быть преодолен сменой учебной мотивации на социально-профессиональную» [7, с. 433]. А.К. Маркова отмечает, что изменение иерархии мотивов в осуществлении конкретной деятельности происходит индивидуально и зависит от личностных особенностей, организации деятельности и условий труда [5].

Важным обстоятельством изменений в мотивационной сфере является то, в какие общественные отношения включен человек и каким образом он их осознает [2].

Следует иметь в виду, что любая деятельность является полимотивированной, то есть имеет в своей основе наличие определенных потребностей, которые могут быть удовлетворены только в конкретной деятельности. Например, среди мотивов профессионального выбора могут быть необходимость реализовать собственные способности, родительские установки, интерес к профессии, общественный престиж, полоролевые факторы и т.д.

Иерархия мотивов в процессе обучения меняется (М.В. Вовчик-Блаkitная, Р.С. Вайсман, А.И. Гебос и др.), немаловажную роль при этом играет профори-

ентационная работа (Е.А. Климов), организация производственной практики студентов (В.Д. Шадриков), а также возможность дальнейшего трудоустройства. Итак, социальные условия, созданные высшим образовательным учреждением, существенно влияют на мотивацию обучения студентов.

К А. Абульханова-Славская рекомендует учитывать то, что «мотивация, которая служит мобилизации человека в процессе деятельности, не находя подкрепления в этой деятельности, неизбежно приводит к личностным противоречиям, которые приобретают застойный характер и приводят к снижению его активности» [1, с. 228].

Мотивы придают личностный смысл деятельности. Повышение эффективности учебно-профессиональной деятельности студентов связано, прежде всего, с развитием их социально-ценных мотивов в соответствии с требованиями учебного заведения и будущей профессии. «Мотивация как новое качество личностной активности связана со становлением личности субъектом деятельности, ее включением в общественно значимую деятельность. Мотивация есть ценностно-динамическая сторона этого становления, способ организации всех уровней деятельности» [1, с. 332].

Профессиональная мотивация представляет собой систему внутренних побуждений, которые вызывают трудовую активность человека, направляют ее на достижение профессиональных целей и регулируют структуру и функции деятельности. А.А. Вербицкий и Н.А. Бакшаева (2000) отстаивают позицию, что основой для развития профессиональной мотивации являются познавательные мотивы личности.

Развитие мотивации профессиональной деятельности осуществляется в двух направлениях: в превращении общих мотивов личности в профессиональные и в изменении системы профессиональных мотивов в связи с изменением уровня профессионализации [6]. Реализация первого направления заключается в том, что в ходе профессионального развития, потребности человека находят свой предмет в профессиональной деятельности. Мотивация человека наполняется профессиональным содержанием. Личность оценивает профессию с точки зрения возможности удовлетворения в ней все большего числа своих потребностей. Чем больше возможностей предоставляет профессия для удовлетворения потребностей и интересов человека, тем выше его включенность в профессиональную деятельность. Наивысшей эффективности в трудовой деятельности человек достигает тогда, когда профессия приобретает для него смысл. Смысл определяется личностной значимостью профессии для человека, а для достижения успехов в профессиональной деятельности человек должен уметь «видеть» все новые смыслы профессии. Отсутствие такой способности приводит к потере интереса к работе и при малейших трудностях – к падению

эффективности деятельности и удовлетворенности трудом [5].

Другое направление формирования мотивов студента связано с изменением мотивации на разных этапах профессионального становления. Традиционно в психологии выделяют две группы мотивов трудовой деятельности: внутренние мотивы, связанные с самим процессом труда, и внешние мотивы, находящиеся вне его содержания. В первом случае процесс труда доставляет человеку удовольствие и радость, активизирует личность на приобретение новых знаний и навыков, развитие профессиональных способностей. Во втором случае в качестве мотивов выступают значимые для личности факторы, например материальная выгода, социальное признание и т.д. На различных этапах профессионального развития разные мотивы оказываются доминирующими, обеспечивая наибольшую включенность субъекта в освоение и выполнение деятельности. В процессе овладения профессией возрастает роль внутренней мотивации, связанной с самоутверждением себя как профессионала, что определяется наполнением личности обучающегося профессиональным содержанием [5].

Важную роль в формировании адекватного представления о профессии играет содержание профессионального обучения, в частности, соотношение между теоретической и практической его частью, то есть организация учебно-воспитательного процесса в учебном заведении определяет профессиональную мотивацию студентов.

Согласование внутренних и внешних факторов детерминации активности человека находит свое отражение в мотивации, которая определяет настоящую и будущую ситуацию, представленную в целях деятельности и средствах ее достижения [4].

Таким образом, профессиональная мотивация – это направленность личности на реализацию конкретных побуждений человека, связанных с осознанным выбором профессии, ее осмысленным освоением и выполнением соответствующих ей обязанностей. В учебном процессе для того, чтобы студент являлся не только пассивным объектом и простым накопителем знаний, но и субъектом познавательной деятельности и активным ее участником, необходимо сформировать профессиональную мотивацию будущего специалиста, ведь во многом именно она является предпосылкой успешности и результативности профессиональной подготовки. Учитывая изменения современной системы образования, важной задачей психологии и педагогики высшего образования является дополнение научного понимания профессиональной мотивации, а также определение условий и путей ее становления к усвоению студентами профессиональной деятельности и компетенций, которые рассматриваются как характеристики профессионального развития, когда выпускник будет способен осуществлять самостоятельную профессиональную деятельность.

Литература

1. К.А. Абульханова-Славская *Деятельность и психология личности*. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
2. Б.Ф. Ломов. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. – М.: Наука, 1999. – 350 с.
3. Ковалев В.И. *Мотивы поведения и деятельности*. – М.: Наука, 1988. – 191 с.
4. Леонтьев В.Г. *Психологические механизмы мотивации*. – Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1992.
5. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
6. Поваренков Ю. П. *Психология профессионального становления личности: основы психологической концепции профессионализации*. – Курск, 1991. – 130 с.
7. Сластенин. – М.: Издательский дом Магистр-Пресс, 2000. – 488с.
8. М.Н. Чаркова *К вопросу психологического мониторинга качества развития когнитивных процессов в условиях высшей школы // Стандарты и мониторинг в образовании*. – 2002. – № 6. – С. 54-55.

*Мишина М.М.
ИП РГТУ Россия, Москва*

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Рассматривая феномен интеллектуальной деятельности личности в качестве психического процесса, мы определяли его функциональную роль в структуре личности и выявляли те качества личности, которые непосредственно связаны с развитием изучаемого феномена. Действительную основу личности составляет то особое строение ее интеллектуальной деятельности, которое возникает на определенном этапе взаимодействия субъекта с миром.

Необходимость исследования феномена интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде обусловлена противоречиями между:

- объективной потребностью российского общества в повышении национального интеллекта в связи с переходом к новому технологическому укладу в современной экономике и отсутствием стратегии развития феномена интеллектуальной деятельности личности в образовательной системе;

*Раздел IV. Профессиональная деятельность педагогов
в контексте проблемы обучения и развития*

- постоянно растущим уровнем требований, предъявляемых к личности, характеру интеллектуальной деятельности в современных условиях, и отстающим от него уровнем ее продуктивности;
- уровнем интеллектуального потенциала личности и степенью его реализации в интеллектуальной деятельности;
- усложнением структуры феномена интеллектуальной деятельности личности и психологическими барьерами его проявления;
- изменением места деятельности в современной жизни, порождением ее новых видов и отсутствием научно обоснованной психологической концепции проявления и развития интеллектуальной деятельности личности;
- необходимостью разработки концепции проявления интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде и высокой степенью сложности выявления теоретико-методологических оснований, построения экспериментальных программ по психологическому обеспечению развития у личности высокого уровня изучаемого феномена;
- развитием интеллектуальной деятельности личности с учетом ее типологии, возрастных и половых особенностей и отсутствием научно-методического обеспечения практики психолого-педагогического сопровождения изучаемого феномена [4, 5, 6].

Мы разделяем классическое понимание особенностей деятельности, сформулированное С.Л. Рубинштейном: 1) это всегда деятельность субъекта (т.е. человека, а не животного и не машины); 2) деятельность есть взаимодействие субъекта с объектом, т.е. она обязательно является предметной, содержательной; 3) она всегда творческая и 4) самостоятельная [7].

У А.Н. Леонтьева деятельность является «молярной единицей бытия человека», «системой, включенной в систему отношений общества». В целом, это включенная в систему общественных отношений единица жизни человека, отражающая процесс взаимоперехода субъекта и объекта (переход от объективного к субъективному; переход от знака к проблеме сознания).

Мы также разделяем позицию А.В. Брушлинского, который подчеркивает, что «нет ни бессубъектной деятельности, ни бездеятельного субъекта». Действия и поступки не бывают безличными, человек – их автор, творец и исполнитель, несущий ответственность [2].

Мы принимаем и освещаем в работе позицию Б.Ф. Ломова о том, что «в анализе деятельности задачей психологии является изучение закономерностей формирования и развития системы психического отражения как «внутреннего условия» (в том смысле, в котором употребляет этот термин С.Л. Рубинштейн) как одной из важнейших характеристик субъекта деятельности ... *Деятельность, рассматриваемая безотноситель-*

но к ее субъекту никакими характеристиками не обладает. Ими обладает только субъект деятельности [3].

Реализуемый нами в исследовании интегративный подход с опорой на сложившуюся в отечественной психологии теоретико-методологическую базу изучения деятельности, а также проведенное эмпирическое исследование, позволило нам сформулировать собственное определение изучаемого феномена:

Интеллектуальная деятельность личности – это динамическая, иерархическая, смысловая система единства «внешнего и внутреннего»; взаимодействия субъекта с самим собой, другими людьми, окружающим миром и информацией. В процессе этого взаимодействия происходит: *проявление* интеллектуальной активности, напряженности и действий в решении теоретических и практических задач (контроль содержания и результата интеллектуальной деятельности, его оценка и моделирование); *адаптация* к новым условиям проблемных ситуаций, *развертывание* интеллектуальных действий и операций (понимание, анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, сравнение, различение и сопоставление понятий, конструирование, ассоциирование, аналогии, аргументирование, установление связей, выяснение значений и смыслов, индукция, дедукция, доказательство и интерпретация) на основе рациональной и интуитивной трансформации знаний; *преобразование предмета в продукт* (соответствие знаний и навыков целям, сформированным на основе ценностей личности и ее представлений о конечном результате; новизна и авторское видение решения актуальных задач; выведение закономерностей; творческое преобразование или создание новых теоретических и практических разработок; генерация идей и новой информации; познание себя и других; успех в жизни).

Проанализировав структуру интеллектуальной деятельности, мы выделили показатели когнитивного, мотивационного, эмоционального, регулятивного и результативного компонентов. Далее, на основе интегративного подхода с аспектами целостно-функционального были выявлены существенные признаки интеллектуальной деятельности личности: *осознанность и принадлежность субъекту* (возможность определять и регулировать цель путем осуществления ценностно-смысловой самоорганизации действий и осознанной саморегуляции).

Выявлено, что в психологической структуре интеллектуальной деятельности личности наблюдаются тесные корреляционные межкомпонентные связи на достоверно значимом уровне между когнитивным и результативным компонентами и между мотивационным и результативным компонентами.

Обнаружена отрицательная корреляционная связь между эмоциональным и регулятивным компонентами. Это свидетельствует о том, что чем выше уровень развития эмоционального компонента интеллектуальной

деятельности личности, тем ниже уровень ее регулятивного компонента.

Выявлены межкомпонентные связи интеллектуальной деятельности личности между следующими показателями: самомотивация мотивационного компонента и эмоциональная стабильность эмоционального компонента; разнонаправленность жизненных предназначений мотивационного компонента и смелость регулятивного компонента; отрицательная взаимосвязь между показателями эмпатия эмоционального компонента и нетолерантность регулятивного компонента. Следовательно, чем выше уровень эмпатии, тем ниже уровень нетолерантности.

Существенными барьерами являются барьеры: понимания, ценностно-смысловой, аффективный, волевой и нормативный.

Преодоление психологических затруднений и барьеров достигается посредством учета выявленной системы детерминант и внедрения комплексной экспериментальной программы «Техника интеллектуального труда», которая позволяет преодолевать внутренние и внешние противоречия и обеспечивает продуктивность изучаемого феномена. Оптимальными способами снятия психологических затруднений и барьеров являются: формирование целей, побудительных мотивов, интеллектуальной активности, а также активизация знаний и регуляция эмоциональных состояний в зависимости от типологии структурной организации интеллектуальной деятельности личности.

Литература

1. Агапов, В.С. Изучение профессионального Я личности в когнитивной психологии / В.С. Агапов // *Акмеология*. – 2011. – № 3. – С. 71-78. ISSN 2075-7577
2. Брушлинский, А.В. С.Л. Рубинштейн – основоположник деятельностного подхода в психологической науке / А.В. Брушлинский // *Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы*. – М. : Наука, 1989. – С. 61-102.
3. Ломов, Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Педагогика, 1991. – 296 с. – С.155.
4. Мишина, Е.И. Феномен рефлексии в психологии // *Вестник МГОУ*. – 2015. – № 2. – С. 6-10. ISSN 978-5-7017-1014-4.
5. Мишина, М.М. Специфика интеллектуальной деятельности личности / М.М. Мишина // *Вестник МГОУ*. – 2014. – № 1. – С. 6-12. ISSN 978-5-7017-1014-4.
6. Мишина, М.М. Психолого-педагогические технологии развития интеллектуальной деятельности личности / М.М. Мишина. // *Вестник МГОУ*. – 2015. – № 2. – С. 43-46. ISSN 978-5-7017-1014-4.
7. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн. // *Вопросы психологии*. – 1986. – № 4. – С.101-107.

Мурсалыева Г.М.
ГБОУ Школа №170 им. А.П.Чехова, Москва

ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС ИССЛЕДОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ В ПСИХОЛОГИИ

Впервые, понятие «идентификация» мы встречаем в исследованиях З. Фрейда, который рассматривал ее с позиции психоанализа. Э. Эриксон расширяет данное понятие и вводит термин «состояние кризисной идентификации». М. Кастельс выделяет основные аспекты идентичности: 1) чувство идентичности; 2) процесс формирования идентичности и 3) идентичность, как результат и различает три формы ее построения *легитимизирующую*, (связанную с рационализацией, социальным фактором принадлежности к доминирующим социальным институтам); *сопротивления* (возникает в результате борьбы за выживания), *проектирующую* (конструируют новую идентичность).

«Этническая идентичность» – это переживание личностью своей принадлежности к определенному этносу, осознание наличия типичных для его представителей качеств, оценка этнически обусловленных предпочтений в сфере общения и деятельности [1].

Термин «*ethnic identity*» ввел социолог Д. Рисман, который понимал его как, потребность индивида ощущать себя частью той или иной этнической группы. Проблема этнической идентичности по-разному рассматривается в разных школах. Одни школы считают, что это реакция отстающих в развитии народов на порождающую этнокультурное разделение труда экономическую и технологическую экспансию более развитых народов, другие выдвигают гипотезу о том, что это влияние мировой социальной конкуренции. Основными механизмами воздействия на актуализацию этнической идентификации являются: 1) глобальные изменения социально-политической сферы; 2) гетерогенность/гомогенность этнического окружения.

Ю. Бромлей, Л.Н. Гумилев рассматривали этническую идентификацию в примордиалистском ключе. В частности Л.Н. Гумилев своеобразно трактовал этническую идентификацию в своей книге «Начало и конец всего», где для примера он ссылается на биографию своей матери, великой русской поэтессы А. Ахматовой, не знающей русского языка в детстве, общавшуюся только на французском, но не ставшей француженкой. Л.Н. Гумилев считал этническую идентичность как базисное составляющее личности, это изначальное состояние, на которое ни общество, ни язык не имеют влияния [2]. Ю. Бромлей так же считал примордиалистский подход, доминирующим в изучении этнической идентификации.

Концепция конструктивизма в изучении этнической идентичности связана с именами В.И. Козлова, Е.М. Колпакова, В.А. Тишкова, С.В. Чешко и др. [3]. Сам термин «этническая идентификация» вызывает множество мнений, одни ученые принимают данный термин, другие активно отвергают, так как звучит не по – русски. Ученые, которые отвергали понятие «Этническая идентификация», предлагают назвать это понятие как «этническое самосознание», либо создавали универсальный международный язык науки, для того, чтобы в дискуссиях, полемиках могли делиться эмпирическими и теоретическими информационными базами [5].

Единого мнения в вопросе этнической идентификации не сложилось. Исследователи выдвигают разные гипотезы для определения этнической идентификации. Этнолог Б. Андерсен считает нацию, как «воображаемым сообществом» [3]. Ориентир этнической идентификации зависит от политических и исторических обстоятельств. При исследовании этнической идентификации необходимо обращать внимание как на исторический, так и на идеологический аспект развития общества. Однако идентичность предполагает стремление объективизировать ее, ограничиваясь от других, по «этническим признакам», служащим формой этнической идентичности [3]. Этническая идентификация меняется с потоком информации и фактором глобализации.

Свою трактовку на актуализацию этнической идентификации выдвигает Т.Г. Стефаненко, которая рассматривает факт социально-экономической нестабильности, а также природные и техногенные катаклизмы. Она определяет этническую идентификацию, как составную часть социальной идентичности личности, связанную с осознанием своей принадлежности к определенной этнической общности, в результате когнитивно-эмоционального процесса. При этом индивид отождествляет себя с одним этносом и отделяет от других. В результате когнитивно – эмоционального процесса происходит переживание своего тождества с одной этнической общностью. Выделяется два основных компонента: 1) когнитивный – знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя ее членом на основе этнодифференцирующих признаков; 2) аффективный – оценка качеств собственной группы, отношение к членству в ней, значимость этого членства

Этническая идентификация имеет свои собственные, специфические признаки. Ж. Девос выделяет *направленность на прошлое*, (исторически сложившиеся культурные традиции), Г.У. Солдатова выделяет *мифологизированность* [3; 5].

Для понимания сути этнической идентификации, особую роль играет такое понятие, как *этнодифференцирующие признаки*. Этнодифференцирующие признаки так же подвергались изменениям под влиянием времени. Основным

этнодифференцирующими признаками считаются *родной язык и культура*. С течением времени, язык и народ воспринимаются как единое целое, общность исторической судьбы, является так же этнодифференцирующим признаком.

Крысько В.Г. выражает *национальное самосознание*, как тождественное этнической идентификации. Национальным сознанием, согласно мнению ученого, обладает каждый народ, каждая нация, это продукт длительного исторического развития. Национальное самосознание – это ядро национального сознания. «Национальное самосознание представляет собой результат осмысления людьми своей принадлежности к определенной этнической общности и положения последней в системе общественных отношений» [3].

Национальное самосознание включает в себя историческое прошлое и традиции народа, нормы поведения. Язык выражает национальное самосознание, которое не проявляется в детском возрасте, а формируется под влиянием другого этноса. В монокультурной среде этническая идентификация не выражается. Основой различия в выражениях национального самосознания являются исторически сложившиеся отношения между представителями двух разных этносов, при условии, что исторически отношения были дружными, поддерживающими вырабатывается положительная установка, в противном случае, индифферентны. В состоянии длительных военных конфликтов, вырабатывалась негативная установка.

Выделяют три уровня национального самосознания: *заниженной*, (человек не знает возможностей своего народа, отрекается от своего этноса); *адекватно низкой*, (человек осознает ценность и значимость своего народа и принимает тот факт, что его этнос не внес значительного вклада в мировую историю); *адекватно высокой*, (человек гордится своим народом, знает сколько внес представители его народа в мировую культуру); *завышенной*, (человек переоценивает вес собственной нации ущерб другим этносам) [3].

Арутюнян Ю.В. считает рычагом управления этнической идентификации *поведенческий компонент*. В этом видим общность взглядов В.Г. Крысько и Арутюнян Ю.В. Один из элементов когнитивно – эмоционального компонента в структуре этнической идентификации являются этнические стереотипы. Этнические стереотипы были изучены Г.У. Солдатовой. Г.У. Солдатова рассматривает этнические стереотипы в взаимосвязи. *Автостереотипы* – «этноинтегрирующие атрибуты представления о действительных или воображаемых чертах группы» и *гетеростереотипные* – «этнодифференцирующие атрибуты – представления о других группах».

Арутюнян Ю.В. выделяет семь типов этнической идентификации в отличие от Крысько В.Г.

1. Нормальная идентичность, при которой образ своего народа воспринимается как положительный, благоприятное отношение к его культуре, истории, естественный патриотизм, не переходящий в фаворитизм, толерантные установки на общение с другими народами.

2. Этноцентричная идентичность, акцентированности на значимость этничности, ориентированности на нее, ее безусловного некритического предпочтения.

3. Этнодоминирующая идентичность этническая идентичность становится первостепенной среди других видов идентичностей, достижение целей, интересов народа (возможно и ложно понимаемых) начинает восприниматься как безусловно доминирующая ценность.

4. Этнический фанатизм – готовность идти во имя них на любые жертвы и действия, вплоть до использования терроризма. Данный тип представляет собой крайнюю форму агрессивной идентичности.

5. Этническая индифферентность, равнодушны к проблемам этничности и межэтнических отношений, ценностям своего и других народов; они свободны от норм и традиций.

6. Этнонигилизм–отрицание этничности, этнических, этнокультурных ценностей; декларирование свободы от всего, связанного с этническим феноменом; демонстрация себя как <человека мира>.

7. Амбивалентная, невыраженная, а иногда <сдвоенная!> или даже <строенная!> идентичность. Этот тип этнической идентичности достаточно распространен в этнически смешанной среде [3].

Волгогонова О.Д. и Татаренко И.В. этническую идентичность человека отводят на периферию личностной мотивации. Этническая идентификация меняется не только под влиянием объективной социальной ситуации, но и под воздействием ряда субъективных факторов, например уровень образования. Авторы отмечают ситуативность значения этнической идентификации.

Одним из фактов повышающих уровень этнической идентификации, является миграция, при котором наблюдается высокий уровень этнической идентификации у представителей этнических меньшинств. В том числе, Волгогонова О.Д. и Татаренко И.В. отмечают целенаправленное формирование этнической идентификации, в конструктивистском ключе, при этом особо отмечая значимое место элиты этноса, которая играет важную роль в направлении этнической идентификации. Существуют три основные фазы процесса становления этнической идентификации; *этнодифференциации*–осознание особенностей своей общности, отличий «мы» от «они»; *-выработки авто – и гетеростереотипов*(представления о национальном характере, психическом складе, темпераменте типичного представителя

общности). Для описания такого типичного представителя обычно используется либо термин «модальная личность», либо понятие «этноиндивидуальности»; *формулирования национального идеала* (представление о социально-исторических задачах, предназначении, о господствующих ценностных ориентациях, специфических для данной общности). Основной функцией национальных идеалов является интеграция общности.

Изучая этническую идентификацию Волкогонова О.Д., Татаренко И.В. подчеркивают основную роль этностеретипов. Автостереотипы это «Образ Мы», гетестереотипы это «образ Они». Авторы ссылаются на явление, описанное в трудах Л.Н. Гумилева как «внутриэтническая комплиментарность», то есть симпатия к членам своей общности. Волкогонова О.Д., Татаренко И.В. отмечают позитивную эмоциональную окрашенность автостереотипов [2].

Взгляды Г.У. Солдатовой о «мифологизированности этнической идентификации» так же подтверждается авторами: «Именно миф может быть рассмотрен как основная форма упорядочивания сложной социальной реальности. Спецификой мифологического мышления является неразличение реального и идеального, мифологическое восприятие своей этнической общности является ведущим в переходные социальные эпохи: в мифологии оппозиция «должного» и «сущего» стирается, общность абсолютизируется, что является эффективным психологическим стабилизатором сознания» [5].

Подводя итог краткого обзора литературы посвященной изучению этнической идентификации в России и за рубежом, можно отметить, что пока существует общество, состоящее из разных народов, не угаснет интерес к развитию и формированию этнической идентификации.

Литература

1. Баронин А.С. *Этническая психология*/А.С. Баронин – Киев, 2000. 264с.
2. Волкогонова О.Д., Татаренко И.В. *Этническая идентификация русских, или искушение национализмом*/Волкогонова О.Д., Татаренко И.В.// *Мир России: сборник научных трудов. №2-Т10-2001* с.6-21
3. Гумилев, Л.Н. *Конец и вновь начало*/Л.Н. Гумилев – М., 2001. 103с.
4. Крысько, В.Г., *Этническая психология*/В.Г. Крысько// учебное пособие: серия: *Высшее профессиональное образование* – Академия, 2008. 165с.
5. Стефаненко, Т.Г., *Этнопсихология*/Т.Г.Стефаненко – М., 2004. 368с.

УЧЕНИЧЕСКАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Особое значение с введением Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) приобретает ступень начального образования. Именно в этот период ученик получает не только основы предметных знаний, навыки самостоятельной учебной деятельности, но и личностную мотивацию к развитию образовательной компетентности в течение всей жизни. Проектная деятельность, как лично значимая для ребенка, имеет при реализации планируемых результатов ФГОС огромное значение.

Смена парадигмы общего образования приводит к ожидаемым педагогическим рискам. Повсеместное увлечение, своеобразная «мода на проекты» сопровождается уже традиционным набором заблуждений, поверхностным подходом, формализмом и ошибками, за каждой из которых можно рассмотреть детское разочарование и первые опыты неуспешности для ребенка. Массовое внедрение проектного метода в большинстве случаев сопровождается следующими проблемами:

- **«Поточное производство»**, когда выполнение очередного проекта становится регулярным домашним заданием. Такая ситуация существенно увеличивает учебную нагрузку на ребенка, да и на его родителей, с одной стороны. С другой – не формируя личностной мотивации, этот подход вызывает утомление и разочарование в учебе, подменяя развивающую деятельность рутинным и утомительным занятием.

- **Приоритет формального результата**. Вся современная система конференций и конкурсов детских проектных работ направлена на внешнее оценивание результатов деятельности школьника. Неизбежно из этого возникает нацеленность работы ребенка над проектом не на решение жизненной проблемы, а на получение соответствующей глянцевой грамоты. А значит, происходит искажение личностной мотивации ребенка, формирование в его сознании приоритета видимого карьерного атрибута успеха над личностной или социальной значимостью своей деятельности.

- **Программирование ситуации неуспешности**. Во взрослом научном сообществе распространена практика конференций, как способа общения, презентации дискуссионных результатов научного поиска, новых идей и форм сотрудничества, взаимного обучения, продуктивного общения компетентных личностей. И если конкурсный формат выступления может соот-

ветствовать возрастным особенностям подростков и помогает им сформировать адекватную самооценку, то для детей младшего школьного возраста условия конкуренции несут слишком высокие риски. Прежде всего, опыт неуспешности для ребенка этого возраста может катастрофическим образом зафиксировать «синдром неудачника» на все последующие годы.

• **Нарушения научной этики.** При подготовке проектной работы ребенком взрослый руководитель неизбежно формирует нравственно-этическую ориентацию школьника. Некорректное цитирование источников, пренебрежение к научной достоверности используемой литературы, подмена авторства работы, чрезмерное участие взрослых в выполнении работы и вместо ребенка, в том числе – все это, зачастую, присутствует в детских проектах.

Перечень проблем, возникающих при методическом и организационном сопровождении проектной и исследовательской деятельности учащихся далеко не исчерпывающий. Ни в коей мере не претендуя на непогрешимость и абсолютное знание «самого правильного» пути решения этих сложностей, педагогический коллектив Лицея пытается выстроить собственную концепцию включения проектно-исследовательской деятельности в лицейское образовательное пространство. С 2008 г. Лицей активно участвует в программах, организуемых Всероссийским общественным движением творческих педагогов «Исследователь» и его региональным Московским областным отделением. При активном сотрудничестве со специалистами кафедры начального обучения АСОУ Московской области с 2012 года Лицей выступает в роли организатора Московской областной конференции исследовательских и проектных работ младших школьников «Ломоносовские чтения».

Ученическая конференция проводится в формате выставки, что многократно повышает интенсивность включения каждого участника в происходящее. Участие в конференции позволяет ребенку почувствовать себя значимым для своих близких – родителей, педагогов, сверстников, много раз рассказать о своей работе не только экспертам, но и всем посетителям выставки. Юный возраст наших ученых требует крайне бережного отношения к их первым шагам к самореализации. Поэтому, перед экспертами ставится задача не только оценить и выбрать лучших, но и найти в каждой детской работе свою «изюминку» заслуживающую похвалы. Внимание к каждому ребенку, обеспечение ему комфортных условий для выступления, общая доброжелательная и праздничная атмосфера – ключевая задача организаторов. Такой подход позволяет рассматривать конференцию не как конкурсное, а как обучающее мероприятие.

Принципиальное отличие проектно-исследовательской деятельности в младшем возрасте – активное участие взрослых в работе над детским проектом. И эта особенность для всех очевидна, но, как правило, никак не

учитывается при разработке критериев оценивания детской работы и организационной модели конференции. Наблюдая за детьми на разных этапах конференций, беседуя с ними, можно заметить, что младшему школьнику значима сама возможность выступить и быть услышанным, увериться в своей личной значимости. Наблюдения за ходом конференции помогли осознать, что результат, место, награда, итоги – это значимые категории для взрослых, которые детей сопровождают, а для самих юных участников собственную ценность имеет уже процесс выступления и защиты. На примере самых маленьких участников – первоклассников, особенно отчетливым становится диссонанс между ожиданиями от выступления у ребенка и у его родителей. Первоначально казалось, что педагогами должны ставиться совершенно иные задачи развития в первый год обучения в школе, и участие в конференции таких маленьких школьников не приносит им пользы. Но оказывается, что для ребенка работа над проектом может стать тем пространством, где он реализует свои творческие задумки в совместной деятельности со значимым взрослым, и именно это должно становиться основным содержанием самого первого детского проекта. Тогда естественная мотивационная позиция выступающего первый раз ребенка – показать, что он делал сам, что он понял сам, поделиться своей радостью от совместной с взрослым работы и получить ответную реакцию собеседника. Для него в этом уже заключена самооценочность конференции, ее позитивный результат. Если взрослые вокруг него понимают и принимают эту позицию, то участие малыша в конференции будет продуктивным.

Успешность любой конференции или конкурса в большой степени определяется качеством экспертной работы. На данный момент жюри конференции формируется из числа взрослых, проявляющих интерес к детскому творчеству и имеющих различный опыт такой работы. Можно выделить три группы экспертов:

Компетентная группа – специалисты, имеющие значительный опыт и единообразную позицию в оценивании детских работ. Представители этой группы многократно участвовали в экспертизе и дают максимально объективные оценки.

Заинтересованная группа – представители общественных организаций, родительского сообщества, спонсоров. В числе таких экспертов оказываются, как правило, доброжелательные слушатели, далекие от собственно педагогики, но имеющие, в той или иной степени, опыт совместной с детьми деятельности. Привлечение этой группы взрослых к экспертизе позволяет ребенку выстраивать свое обсуждение со специалистами в различных областях деятельности, имеющими различный жизненный опыт, высказывающими оригинальные суждения по заявленной в проекте задаче.

Группа повышения квалификации – состоит из учителей, не имеющих опыта экспертной работы. Привлечение к экспертизе учителей оказалось еще и содержательным компонентом повышения методического уровня педагогов. Теоретические положения, которые обосновывают реализацию ФГОС НОО, остаются для педагогов-практиков сухими и формальными, до тех пор, пока не испытаны в практической деятельности, а участие педагога в работе конференции становится именно тем необходимым практическим опытом, который помогает осмыслить научные тезисы.

Практика включения учителей в работу жюри встречается повсеместно, но деятельность учителя в качестве эксперта обычно не оценивается и не корректируется. В рамках нашей конференции учителям ставится целью освоение экспертной позиции и педагоги справляются с этой задачей достаточно профессионально. Что закономерно, так как умение оценивания – одна из ключевых компетенций учительской деятельности. При составлении сводной таблицы результатов по каждому начинающему эксперту проверяется корреляция его оценок с оценками компетентной группы. Безусловно, ребенок в ходе конференции выступает по-разному. Можно предположить, что последний эксперт услышит более уверенный и раскрепощенный рассказ, некоторый разброс оценок может присутствовать. Но систематическое отклонение оценки одного и того же взрослого будет сигнализировать о его неопытности, предвзятости или недобросовестности. Такие оценки при подведении итогов исключаются из рейтинга.

Анализ работы по обучению учителей экспертной деятельности, выясняет что, систематически, из года в год, наблюдается феномен, связанный скорее не с квалификацией эксперта, а с его исходными этическими установками. Основными источниками необъективности в работе учителей-экспертов становятся попытки оценивать «своих» и «чужих» детей с разной меркой. «Подсуживание своим» возникает в большей или меньшей степени всегда, когда учителя имеют возможность оценивать своих учеников на конкурсах. Об этом говорится за спиной организаторов, и это ключевой фактор, который создает репутацию конкурсу. При описанной системе организации экспертной работы у нас есть возможность зафиксировать такой феномен на основе корреляционного анализа средних оценок по параметру «свой-чужой» в сравнении с компетентной группой.

Откровенное обсуждение с учителями ситуации предвзятого оценивания дает такое толкование учительской позиции: «Я же не могу не поддерживать своего ученика, раз он видит, что я тоже сужу», «Я потому и взялась посудить, чтобы помочь своему», «Ребенок должен ощущать, что я его защищаю», «Все так же делают, почему мой ребенок должен быть обде-

лен». Причем, искренний и заботливый взрослый понимает, что в своем желании помочь и защитить, нивелирует и, фактически, уничтожает собственное достижение своего ученика. Так как, в случае победы, у ребенка останется повод для сомнения, что награда получена честно, а в случае низкого результата появляется риск уронить свою самооценку соображением «я так плох, что мне даже помочь было нельзя». Осознание этической нечестности наставников может приводить только к снижению доверия к взрослым, повышению тревожности из-за опасностей, от которых его не защитили, нарушению самооценки и мотивации.

У всех взрослых участников – организаторов, учителей, родителей – должно быть ясное понимание происходящего на детской конференции, взаимное согласие по вопросам адресной аудитории, целевых установок, структурной модели мероприятия. Для детей-участников конференции сам процесс подготовки, размещения материалов, ожидания, выступления, защиты и подведения итогов воспринимается скорее как игра, в которой установлены четкие и понятные правила. Это – самая органичная картина происходящего в глазах ребенка. Родители, паникующие из-за результатов выступления, нарушают гармоничность происходящего тем, что придают большую значимость только одной стороне игры, воспринимая все остальное как обузу и тяготы и тем самым, деформируют детскую позицию. Учителя, реализующие свою «благую» миссию подсуживания нарушают очевидные и понятные ребенку правила справедливости в игре.

Пятилетний опыт проведения конференции и работы с юными исследователями и их педагогами в настоящее время приводит к пониманию того факта, что ***каждое подобное мероприятие становится своеобразным эталоном, на который ориентируются в процессе подготовки будущие участники. Сама по себе конференция такого уровня и такого содержания становится и инструментом управления качества проектной деятельности учащихся в регионе, и способом трансляции передовых учительских практик и опытов внедрения проектно-исследовательской технологии в образовательный процесс.***

Литература

1. Громова Л.А. Проектная деятельность младших школьников в ходе внедрения образовательных стандартов. Методическое пособие. М.: УЦ Перспектива, 2013–148с.
2. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования// *Вопр. психол.* 1991. №6
3. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М. 1989

4. Слободчиков В.И. Младший школьник как субъект учебной деятельности// *Вопр. психол.* №3-4, 1992 г. с. 14-19

5. Слободчиков В.И., Исаев Е.А. *Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов.*—М.: Школьная пресса. 2000—416с.

6. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте// *Вопр. психол.* 1990. №3

7. *Педагогическая психология: учебник для бакалавров/ под редакцией В.А. Гуружапова.*—М.: Издательство Юрайт, 2014. —493 с.

8. Цукерман Г.А. Предметность совместной учебной деятельности// *Вопр. психол.* 1990. №6

9. Эльконин Д.В. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения// *Возрастные особенности младших школьников/ под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова.* М., 1966

*Луция Рутка
Рудите Андерсоне
Латвийский университет*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Введение.

В наши дни предъявляются высокие требования к профессиональной компетенции педагога (учителя или преподавателя высшего учебного заведения). Для того, чтобы понять их сущность, необходимо знать цель образовательного процесса и особенности педагогического процесса. Европейская программа улучшения качества образования предполагает переход в педагогическом процессе от тенденции к накоплению знаний к стимулированию развития личности, уделяя особое внимание социализации молодого поколения. Главной задачей улучшения качества образования является способствовать получению школьниками и студентами новых знаний и навыков в сотрудничестве с педагогом, стимулировать самостоятельность, ответственность, самореализацию и социализацию, что соответствует следующим задачам образования XXI века, выделенными Международной комиссией UNESCO (UNESCO Task Force on Education for the Twenty-first Century, 1997, <http://www.unesco.org/delors/>): учиться, чтобы знать (learning to know), учиться делать (learning to do), учиться жить вместе (learning to live together), учиться жить (learning to be).

Вышеупомянутые задачи образования реализуются в обществе высоких достижений и стремительных изменений, в мультикультурной среде, где к профессиональной компетенции педагога предъявляются новые требования, а для возникающих современных педагогических ситуаций необходимы новые решения. Данные задачи образования относятся не только к школьникам и студентам, но и к учителям и преподавателям.

Научная основа современного педагогического процесса базируется на гуманистическом подходе к воспитанию, и его основная задача – развитие личности учащегося как целостной системы. Цель обучения направлена на реализацию личных надобностей учащегося и стимулирование его взаимодействия с социальной средой. В этом процессе особенное значение имеет благоприятная учебная среда и профессионализм педагога, особенно, его способность решать психологические педагогические проблемы (Lefrancois, 2000; Simkin, 2006). Таким образом, появилась необходимость развивать психологическую компетенцию в рамках профессиональной педагогической компетенции. В мире идея психологической компетенции развивается уже с конца XIX века, но понятие „психологическая компетенция» известно примерно 20 лет и в Латвии еще не исследовано.

Цель статьи: исследовать сущность и механизм развития психологической компетенции педагога. Метод исследования: анализ научной литературы и научных источников. В статье рассмотрено развитие идей психологической компетенции, проанализирована сущность психологической компетенции, определена её структура и раскрыт механизм её развития.

Психологическая компетенция педагога.

Понятие психологической компетенции в мире известно достаточно давно, но в большей степени его начали использовать в 80-е годы, особенно в сфере услуг, где психологическая компетенция для работы с клиентами и подчиненными необходима как обслуживающему, так и управляющему персоналу. В медицине это понятие появилось (Grisso, 1981) в связи с психологической компетенцией врача в процессе взаимодействия с пациентом, а также в связи с психологической компетенцией самого пациента. В случае лечения пациента психологическая компетенция интерпретируется как понимание, эмпатия, поддержка, конструктивное видение и управление процессом выздоровления. Особое внимание уделяется психологической компетенции пациента (Scherer, Melloh, Bruyck, 1996; Ambuel, Rappaport, 2005; Zanelti-Dalenbach, Tschudin, Lapaire, Holzgreve, 2009) в процессе выздоровления после хронических и раковых заболеваний. Авторы подчеркивают, что особенно важно отношение пациента к своему заболеванию, преодоление негативных эмоций и переживаний, вера в собственные силы и в компетенцию врача. Это

способствует сотрудничеству пациента и медицинского персонала, а также конструктивному поведению пациента в процессе выздоровления.

В. Циммерман (Zimmerman, 1988) пишет о психологической компетенции детей и юношей, подчеркивая необходимость ее развития в сотрудничестве со взрослыми. Это помогает детям и юношам решать различные проблемы взаимоотношений со сверстниками, родителями и педагогами. Позднее эта идея выразилась в создании служб психологической поддержки (Nastasi, Pluymert, Moore, 2002), способствующих стимулированию у детей и молодежи умения самим справляться с различного вида проблемами.

А. Кочубей (Кочубей, 2001) рассматривает психологическую компетенцию сотрудников как основной элемент культуры организации, а также как главное средство для освещения темных мест во внутреннем мире человека в целях достижения психологического равновесия. Автор подчеркивает, что нам обычно приятны те коллеги, с которыми можно общаться, сотрудничать, обсуждать различные вопросы. В то же время мы держим дистанцию с коллегами, которые постоянно на все жалуются и всем недовольны. А. Кочубей формулирует следующие качества психологически компетентного работника: способность найти общий язык с разными людьми, являться положительным примером для окружающих, способность преодолевать трудности и конструктивно действовать в стрессовых ситуациях, внутренняя уравновешенность.

На домашней страничке одной из служб психологической поддержки (http://www.teenfad.ph/beintheknow_content.php) психологическая компетенция рассматривается как жизненно важный навык и определяется как личная возможность и умение эффективно справляться с ежедневными проблемами, сохраняя хорошее самочувствие и демонстрируя адаптивное, позитивное поведение во взаимодействии с другими людьми и их культурной средой. Психологическая компетенция важна для поддержания физического и нравственного здоровья, кроме того, она определяет самочувствие индивида в социальной среде. Структуру психологической компетенции составляют принятие решений, решение проблем, творческое мышление, критическое мышление, эффективная коммуникация, способность к сотрудничеству, самоанализ, эмпатия, управление эмоциями и контроль над стрессом. Такие структурные элементы психологической компетенции как принятие решений, решение проблем, эффективная коммуникация, способность к сотрудничеству являются составными частями любой профессиональной компетентности, а творческое мышление, эмпатия, управление эмоциями и контроль над стрессом – показателями психологической компетенции. В профессиональной деятельности педагога

особенно важно творческое мышление, которое реализуется в поведении, а также эмпатия и эмоциональная саморегуляция. Важность этих компонентов объясняется тем, что современному педагогу необходимо решать не только задачи, связанные с учебным процессом, но также помогать учащимся решать проблемы взаимоотношений и понимать особенности мультикультурной среды, одновременно способствуя развитию собственной личности и профессиональной карьеры.

П.Блукерт (Bluckert, 2007, стр.97) рассматривает психологическое мышление в качестве основного элемента психологической компетенции и выявляет следующие механизмы его развития: 1) рефлексирование своих чувств и причин поведения, а также чувств и причин поведения других людей, 2) поиск связи между последующими событиями и предыдущим опытом.

Некоторые авторы (Lefrancois 2000; Зинченко, 2002; Simkin, 2006) все проблемы, связанные с педагогическим процессом, называют психологически-педагогическими и рассматривают обучение (Lefrancois, 2000, стр.14) как принятие решений и решение задач, развитие духовного потенциала школьника и студента, мыслительный процесс, мастерство и карьеру педагога.

Педагогу все время необходимо принимать решения. Решения, принятые до процесса обучения, связаны с планированием деятельности педагога и школьников или студентов. Решения, принятые в процессе обучения, относятся к коррекции деятельности, наблюдению за результатами, прогнозированию и модификации. Решения, принятые после обучения, включают рефлексю, прогнозирование процесса обучения и изменений. Задачей педагога является научиться принимать решения и анализировать их эффективность. Для того, чтобы педагог мог эффективно принимать решения, ему необходимо уметь прогнозировать и рассматривать психологические аспекты ситуации. Это возможно только в том случае, если педагог разбирается в особенностях когнитивной сферы школьника или студента, эмоциональных и поведенческих особенностях разных возрастов, понимает их выражение, чувствует себя уверенным в своей компетентности, умеет анализировать недостатки, достижения и переживания в своей жизни. Педагогу важно понимать не только порядок организации и цель конкретного урока, лекции или семинара, но также цель образования в общем и механизмы обеспечения развития духовного потенциала школьников и студентов. Здесь важно не только предложение различных возможностей, но также стимулирование и поддержка. В.Зинченко (Зинченко, 2002) наряду с термином „teachering» предлагает термин „mothering», подчеркивая значение поддержки, заинтересованности, эмоциональности и заботы о достижениях школьника или студента.

Многие авторы (Damon, Lerner, Eisenberg, 2006) отмечают, что современный педагогический процесс происходит в мультикультурной среде, которая характеризуется многообразием взаимоотношений и взаимных влияний. В.Деймонд, Р.Лернер и Н.Айзенберг считают, что психологическую компетенцию определяет аффективное качество межличностных отношений (affective quality), которое характеризуется следующими показателями (Damon, Lerner, Eisenberg, 2006, стр. 43): 1) наблюдение за чертами лица партнера, его голосом и другими физическими проявлениями, а также их изменениями, 2) прогнозирование и понимание ожидания и поведения партнера, 3) представление о партнере как о личности (с субъективным менталитетом, с интернациональной точкой зрения), которое развивает качество межличностного общения. Вышеупомянутые авторы добавляют, что качество взаимоотношений зависит от уровня развития личности, который характеризуется социальными навыками, социальными ожиданиями, управлением эмоциями, поведенческой саморегуляцией, доверием к другим людям, социальным и эмоциональным пониманием, развитием совести и эмоционального самочувствия.

В.Симкин (Симкин, 2006) понятие психологической компетенции рассматривает в контексте психологической культуры образовательного процесса и подчеркивает, что в современном образовательном процессе важно развивать социализацию молодого поколения. В этом случае «компетенция» становится ключевым словом не только в образовании, но и в общественной жизни. В.Симкин психологическую компетенцию называет социально-психологическим феноменом и подчеркивает, что основным элементом каждой компетенции является психологическая компетенция – определенная система психологических свойств, которая включает минимум социально-психологических знаний и умение применять эти знания в процессе разнообразного взаимодействия с внешним миром, другими людьми и самим собой. Автор рассматривает, то, что недостаток психологической компетенции влечет за собой различные трудности и конфликты в процессе социального взаимодействия с другими людьми и подчеркивает, что причиной различных педагогических проблем является недостаток психологической компетенции педагогов, в результате чего современные педагогические подходы оказываются неэффективными как в учебном, так и в воспитательном процессе.

Опираясь на анализ научной литературы и научных источников, можно сказать, что психологическую компетенцию педагога образуют: психологические знания, психологическое мышление, важные профессиональные свойства личности, способность к самоанализу, эмпатия, умение принятия

решений, умение оказывать психологическую поддержку, эмоциональная саморегуляция, умение управлять стрессом. Возможно, данный список психологической компетенции педагога можно ещё дополнить. Для более полного понимания данного вопроса необходимы теоретические и практические исследования. Тем не менее, ясно, что психологическая компетенция способствует не только успешной профессиональной педагогической деятельности, но и повышению качества жизни каждого человека.

Рефлексия как механизм развития психологической компетенции.

Многие авторы (Korthagen et al., 2001; McCormick Davis, 2005; Loughran, 2006; Sense, 2007; Korthagen, Verkuyl, 2007; Russel, 2007) указывают на то, что рефлексия является важным механизмом профессионального развития учителя. Она помогает глубже понять свое поведение и поведение других людей, отношения, ценности, взаимоотношения и применять это понимание для выбора модели поведения или поступков.

Рефлексия определяется как когнитивный стиль или мыслительный процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений с и к другим., своих задач, назначения, с одновременным поиском путей разрешения проблем (A Dictionary of Psychology. (2001) By A.C.Colman. Oxford University Press, p.624.; Большой психологический словарь, 2005, с.469). Рефлексия это очень личный процесс, тесно связанный со всеми составными элементами личности: процессом познания, характером, темпераментом, эмоциями, отношениями, переживаниями, ценностями, поведением, социальным статусом и др. Это определяет уникальность и единственность любого педагогического взаимодействия. Обучение является как бы последовательностью поведения и различных поступков, возникающих в процессе взаимодействия, во время которого педагогу необходимо ответить на следующие вопросы: Как поступить? Что сказать? Как реагировать? Что делать после этого? В современной педагогической деятельности рефлексия особенно важна как развитие процесса глубокого понимания. Всё чаще авторы (McCormick Davis 2005; Russel 2005; 2007, Loughran, 2006, Sense, 2007) переходят от термина «рефлексия в деятельности» к термину «рефлексивная деятельность», подчеркивая необходимость рефлексии в ежедневной деятельности учителя. Благодаря рефлексивному процессу педагог может принимать адекватные решения, реализовывать их и брать на себя ответственность за результат.

Рефлексия – это сложный, многогранный процесс, развитие и углубление которого происходит шаг за шагом в процессе саморефлексии (self-reflection) и супервизий.

Развитие рефлексии педагога в процессе деятельности включает (Loughran, 2006; Sense, 2007, стр. 54 – 56): 1) умение увидеть проблемную ситуацию, возникшую в процессе деятельности, и ее рационализация, 2) развитие профессиональных знаний, 3) поиск альтернативных и инновативных способов решения проблем, 4) коллаборативные (collaborative)-общие сессии, 5) балансирование между экспериментированием и экспертизой, 6) консультации с коллегами и администрацией, 7) наблюдение и исследование класса, 8) участие в конференциях и мастерклассах, 9) анализ достижений и обсуждение опыта с другими.

Анализируя сущность рефлексии, видно, что полноценное развитие психологической компетенции может происходить только в процессе рефлексивной деятельности, когда педагог обращается к своему опыту, знаниям, эмоциям, переживаниям, суждениям, убеждениям, отношениям и анализирует эффективность их использования.

Выводы.

Опираясь на теоретическое исследование, можно сказать, что психологическую компетенцию педагога составляют психологические знания, психологическое мышление, профессионально значимые особенности личности, способность к самоанализу, эмпатия, способности к принятию решений, эмоциональная саморегуляция, умения оказывать психологическую поддержку, способности управлять стрессом. Психологическая компетенция развивается в период рефлексивной деятельности, осуществляемой во время мыслительного процесса, направленного на познание, анализ и понимание своих поступков, поведения, языка, опыта, эмоций, возможностей, характера, отношений и убеждений в контексте взаимодействия с другими людьми, выполнения собственных задач и функций в условиях поиска решений различных проблем.

Содействовать рефлексивной деятельности можно с помощью накопления профессиональных знаний, поиска альтернатив, инновативных методов решения проблем, проводя педагогические исследования, участвуя в супервизиях, делясь опытом и анализируя профессиональные достижения.

Литература

1. A Dictionary of Psychology.(2001) By A.C.Colman. Oxford University Press, p.624.
2. Bluckert P. (2007) Psychological Dimension of Executive Coaching. – McGraw-Hill International, 168 p.
3. Damon W., Lerner R.M., Eisenberg N. (2006) Handbook of Child Psychology: social, emotional, and personality development. John Willy and sons, 1128 p.

4. McCormick Davis S. (2005) Developing Reflective Practice in Pre-service Student Teachers: what does art have to do with it?//Teacher Development. An International journal of teachers' development. Volume 9, Nuber 1, – Wallingford, Oxford OX10 0YG, UK, p. 9.-21.
5. Nastasi B., Pluymert K., Varias K., Moore R. (2002) Exemplary mental health programmes: School psychologists as mental health service providers. – Bethesda, MD. NASP.
6. Loughran J.J. (2006) Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching. London: Routledge.
7. Promoting Psychological Competence. http://www.teenfad.ph/beintheknow_content.php
8. Russel T. (2007) How experiance changed my values as a teacher educator.// Enacting a Pedagogy of Teacher Education. Values, relationship and practices. – Routledge Taylor & Francis Group, London and New York, p.1182.-191.
9. Senese J.C. (2007) Providing the necessary luxuries for teacher reflection.// Enacting a Pedagogy of Teacher Education. Values, relationship and practices. –Routledge Taylor & Francis Group, London and New York, p.45.-59.
10. UNESCO Task Force on Education for the Twenty-first Century. (1997) <http://www.unesco.org/delors/>
11. Большой психологический словарь.(2005) Под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. – С – П: Прайм Еирознак, Москва: Олимп Пресс, 469 с.
12. Кочубей А. (2001) Психологическая компетенция. http://www.metaprofit.ru/?lang_sess=rus&action
13. Лефрансуа Г. (2005) Психология для учителя. – Санкт – Петербург: Прайм Еврознак, 408 с.
14. Симкин В. (2006) Психологическая культура. [http:// www.pokrov_forum.ru/science/prav_psycholog/simikin](http://www.pokrov_forum.ru/science/prav_psycholog/simikin)
15. Зинченко В. (1998) Психологическая педагогика. – Самара: Самарский дом печати, 296с.
16. Зинченко В. (2002) Психологические основы педагогики. – Москва: Гардарики, 431 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБРАЗОВАНИЮ

Рассмотрим в своей статье идею о горизонтальном обучении. Что это такое и что оно даёт в жизни молодому поколению людей, родившихся в эпоху интернета? Идея распределённого образования на основе сотрудничества строится на платформе совместного решения проблемы. В этом случае коллективный опыт скорее всего приводит к желаемым результатам. На данном этапе мы используем традиционные формы обучения. Учитель или профессор просто передаёт знания учащимся и студентам, при этом он устанавливает авторитарные взаимоотношения с каждым учеником. Взаимоотношения всегда вертикальные, сверху вниз и один на один с учителем. Знания каждого ученика оцениваются персонально. Коллективное суждение считается подсказкой и наказывается выставлением плохой отметки. Интерес к знаниям и свободным рассуждениям пропадает. Отвечать надо только то, что написано в учебнике и говорить надо то, что желает слышать учитель. Они начинают хитрить и говорить то, что нравится учителю.

Совсем по другому принципу строится горизонтальное обучение. Знание рассматривается не как объективный, самодостаточный феномен, а как разъяснение друг другу поставленной проблемы.

Найти истину-значит понять, как всё взаимосвязано. Когда мы тесно взаимодействуем друг с другом, тогда открываем эти взаимосвязи.

Учёба в школе напоминает дрессировку в цирке. Ученики обязаны реагировать на поставленные вопросы и отвечать то, что от них ожидают.

Горизонтальное обучение смещает центр внимания с отдельной личности на взаимосвязанную группу. Роль учителя в данном случае заключается в поддержании разговора и управлении работой учащихся.

При горизонтальном обучении учащиеся превращаются из пассивных получателей мёртвых знаний, в активных участников процесса своего собственного образования. Цель такого обучения в научении масштабно мыслить и размышлять, а не исполнять и повторять чужие мысли.

Горизонтальное обучение преобразует организацию взаимодействия в аудитории во взаимную и сетевую.

Каждый из учащихся отвечает за получение знаний другими. Это обязывает учеников понимать других, принимать разные взгляды и точки зрения. Горизонтальное обучение усиливает чувство сопереживания, позволяет каждому встать на чужое место и понять, что чувствует и думает другой.

Научному сообществу тоже необходимо переходить от изолированных дисциплин к сетям на основе сотрудничества, в различных областях знаний. Необходимо подходить к системной постановке общих вопросов для междисциплинарных решений стоящих перед обществом задач.

Появляются новые междисциплинарные области: поведенческая экономика, эко психология, социальная история, эко философия, биомедицинская этика, социальное предпринимательство. В школах при таком обучении снижается агрессия, другие асоциальные проявления поведения, улучшается дисциплина, крепнут межнациональные связи, появляется тяга к учёбе и развиваются умственные способности учащихся.

*Траллманн А.М.В.
МГОУ Россия, Москва*

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Перед системой высшего профессионального образования стоит сложная задача – повышения компетентности будущего специалиста, что связано с развитием мотивационного компонента. В современной науке затронуты такие значимые проблемы как: соотношение познавательных интересов учебных мотивов будущих специалистов, выявление их сущности, природы и структуры; индивидуальных особенностей и формирования мотивации учения в современных условиях.

С целью успешной организации учебной мотивации будущего специалиста следует изучать широкие и узкие познавательные и социальные мотивы, а также мотивы самообразования. Наиболее высокий уровень развития учебной мотивации связан с формированием мотивов социального сотрудничества, которые имеют следующие содержательные характеристики: осознанность, самостоятельность, обобщенность и распространение на несколько преподаваемых предметов. Следует иметь в виду динамические характеристики мотивов: устойчивость, силу, выраженность и эмоциональную окраску мотивов.

Положительная динамика становления учебных мотивов будущих специалистов связана с их реальными активными действиями по самообразованию, формирующему направленность личности профессионала. Поведение человека всегда мотивировано, причем возможно отрицательное отношение к будущей профессиональной деятельности, что сопряжено с узостью мотивов, неумением ставить цели, неспособностью преодолевать

трудности. Положительное отношение связано же с четкой постановкой новых целей, развитым самоконтролем, самооценкой и переходом к творческой деятельности.

Важно чтобы преподаватель использовал авторитетный стиль в работе со студентами и учитывал их возрастные индивидуальные особенности, что позволяет сформировать предвидение последствий обучения (связанные с включенностью современного студента в разновозрастную студенческую среду).

Формирование полноценной учебной деятельности связано с опорой на ее основные структурные компоненты: мотивационно-побудительный, операционно-действенный и контрольно-оценочный. Правильно поставленная учебная задача создает побудительный мотив, что определяет ее цель, содержание, способы действия и результат. Использование педагогом контрольно-оценочного компонента, позволяет студенту понять степень усвоения учебного материала. Оценка дает возможность определить, действительно ли верно решена учебная задача. Главная цель оценки – стимулировать познание.

Содержание процесса саморегуляции учебной деятельности можно понять из работ О.А. Конопкина, исследовавшего структуру саморегуляции. О.А. Конопкин предлагает в качестве первого функционального звена системы осознанной целенаправленной саморегуляции рассматривать «принятую субъектом цель» (системообразующий фактор, придающий процессу деятельности статус «векторного образования»). Цель осознается субъектом, она задает направленность отбора всей доступной информации, а специфика субъективного опыта определяет понимание личностью содержательных характеристик цели учебной деятельности [1].

Далее, в качестве основных функциональных звеньев О.А. Конопкин выделяет «модель значимых условий» и «программу исполнительских действий», которая выработана субъектом. Выделяя звено «программа исполнительских действий», автор выделяет принятые субъектом способы действий и их специфические характеристики. На основе комплекса необходимой информации, которой владеет субъект, создается «модель значимых условий» [1].

Объединение цели и субъективной модели значимых условий деятельности детерминируют формирование личностью «программы исполнительских действий», которая включает в себя определение оптимального способа достижения цели деятельности. При этом учитываются как «внешние» условия, способствующие реализации программы исполнительских действий, так и «внутренние», к которым относятся психофизиологиче-

ские характеристики самой личности как субъекта деятельности. Кроме того, О.А. Конопкин выделяет «субъективную модель», как динамическое образование, претерпевшее изменения в ходе деятельности. Субъективная модель является регулирующим звеном, позволяющим субъекту осуществлять деятельность на осознанном уровне. Автор в концепции функционального строения процесса саморегуляции отмечает, что субъективная модель условий и программа исполнительских действий не связаны между собой жестко, но связаны с целью и реализуются в разных видах деятельности, в том числе и интеллектуальной [1; 2].

Звеном функциональной структуры саморегуляции, по мнению О.А. Конопкина, является система критериев успешности деятельности, которая выполняет функцию эталона результата. Мы полагаем, что звено, заключающее в себе систему критериев успешности интеллектуальной деятельности личности, формируясь на основе целеобразования и рефлексивности, опираясь на «модель значимых условий» и «программу исполнительских действий», проецируется на звено процесса саморегуляции О.А. Конопкина – «реализация программы». При сформированной интеллектуальной деятельности личности главной задачей, стоящей перед личностью, является выбор оптимального способа ее выполнения, а его реализация определяется имеющимся у субъекта опытом и волей [1; 2; 3].

Волевая регуляция позволяет личности сознательно регулировать интеллектуальную деятельность личности, преодолевая трудности. К волевым чертам личности относятся: решительность, целеустремленность, смелость, настойчивость, выдержка, самостоятельность, организованность и др. Эти качества следует рассматривать не только как волевые, но и как характерологические, связанные с морально-ценностными ориентациями. Личность, обладающая сильной волей, четко осознает свои цели, имеет интенсивное стремление к их достижению. У нее достаточное количество мотивов, обоснованный выбор и стойкая реализация идеи.

Саморегуляция учебной деятельности личности тесно связана с волевой регуляцией, включает в себя анализ, оценку субъектом конкретных результатов деятельности и результаты самоизменения. Регуляторные функции оценки в психологии общеизвестны, нельзя переоценить их роль и в осуществлении саморегуляции интеллектуальной деятельности личности. Оценка фиксирует меру достижения конечных целей, а промежуточные сведения о мере успешности реализуемых действий в учебной деятельности личности происходит на основе актов самоконтроля, который реализуется по механизму самооценки и выступает важным средством саморегуляции [1; 2; 3].

Существуют различные барьеры, которые препятствуют удовлетворению интеллектуальных потребностей будущих специалистов. Ценностно-смысловые барьеры связаны с низким уровнем развития внутренней мотивации, что снижает продуктивность деятельности будущих специалистов. Аффективные барьеры могут быть представлены в виде переживаний. При этом несоответствие между требованиями образовательной среды и интеллектуальными возможностями будущих специалистов ведет к возникновению внутриличностных конфликтов, эмоциональной напряженности. Включаются механизмы психологической защиты, и формируется неадекватная самооценка, нарушаются механизмы эмоциональной и волевой саморегуляции.

Волевые барьеры связаны с внешними обстоятельствами и реакциями, обусловленными внутренним препятствием интеллектуальному росту. При этом имеют место барьерная значимость и определенная оценка события.

Нормативные барьеры в процессе обучения будущих специалистов опосредованы внешними и внутренними факторами. Их различие распознается при фиксации «объекта», осуществляющего интеллектуальное действие [2; 3].

Итак, резюмируя вышесказанное, для организации продуктивной учебной деятельности будущего специалиста необходимы:

- осмысленная деятельность педагога высшей школы (необходимость создания доверительных отношений с будущими специалистами);
- формирование учебной мотивации (соответствие формы подачи материала уровню развития учебных способностей, создание условий для успешного усвоения материала; познавательные интересы);
- развитие внутренней мотивации через понимание и принятие учебных задач, которые ставятся ним в ходе учебно-профессиональной деятельности; доминирование мотивов достижения);
- готовность к целенаправленной деятельности.

Литература

1. Конопкин, О.А. *Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития* / О.А. Конопкин // *Вопр. психол.* – 2004. – № 2.
2. Мишина, М.М. *Специфика интеллектуальной деятельности личности* / М.М. Мишина // *Вестник МГОУ.* – 2014. – № 1. – С. 6-12. ISSN 978-5-7017-1014-4.
3. Мишина, М.М. *Психолого-педагогические технологии развития интеллектуальной деятельности личности* / М.М. Мишина. // *Вестник МГОУ.* – 2015. – № 2. – С. 43-46. ISSN 978-5-7017-1014-4.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
СИСТЕМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Проблема формирования теоретических понятий неизменно привлекала к себе внимание исследователей на всех этапах развития психологической и педагогической науки.

Исходным основанием формирования понятий и развития умственной деятельности в отечественной педагогической психологии являются работы П.П. Блонского (2). Он вводит в психологию генетический принцип и принцип ассоциаций. Анализ психических явлений в рамках генетического подхода позволил П.П. Блонскому сформулировать генетическую теорию памяти, вскрыть ее связь с речью, мышлением, имеющих большое значение при формировании теоретических понятий. П.П. Блонский считал, что мышление начинает свою деятельность с образования понятий. В разработанной им общей схеме формирования понятий выделено две стадии: 1) стадия слабо дифференцированных и поверхностных понятий; 2) стадия, на которой понятия отражают не только тождество и единство обобщаемых объектов, но и их противоречия, противоположности, связи и отношения, а процесс оперирования понятиями приближается к диалектическому мышлению.

Большое значение в развитии понятий в процессе мыслительной деятельности исследователь отводил памяти, а речь рассматривал как средство для мышления в понятиях, как ту область, где памяти мышление сливаются и переходят одно в другое.

Идеи генетического принципа развития психики и умственной деятельности активно развивал Л.С. Выготский. Он связывал формирование понятий с развитием основных психических функций, считая ведущим принципом единство мышления и речи (8, 9). Главным при формировании понятий Л.С. Выготский считал определение средств оперирования с ними. В качестве основных он выделял знаки, слова, которые рассматривал как инструмент мыслительной деятельности и формирования понятий (8). Основным признаком усвоения понятий, по мнению Л.С. Выготского, является осознанность – понимание учащимися места данного понятия в системе других понятий и их отношений.

Существенный вклад в исследование проблемы формирования понятий внес С.Л. Рубинштейн (35). Он впервые выделил мышление как процесс, как

деятельность, указывая на аналитико-синтетический характер мыслительной деятельности. Основной формой мыслительной деятельности С.Л. Рубинштейн считал анализ через синтез. Именно эта форма дает возможность рассмотреть предмет изучения с разных сторон, в новых контекстах и связях и раскрывает его многообразное содержание. Характер конкретного содержания определяет состав, последовательность и внутреннюю связь умственных действий. С.Л. Рубинштейн писал, что если материал, исходные данные проблемы ясны, их содержание не четко, тогда на первых этапах неизбежно более или менее длительное время в мыслительном процессе будет преобладать анализ. Если, наоборот, к началу мыслительного процесса все данные выступают перед мыслью с достаточной отчетливостью, тогда мысль сразу пойдет по преимуществу по пути синтеза. В качестве мыслительных операций, обеспечивающих мыслительный процесс по пути синтеза, С.Л. Рубинштейн выделил обобщение и абстракцию, которые проявляются в обучении в двух формах – генерализация и понятийное обобщение. Он выделил характерные черты теоретического обобщения и этапы овладения знаниями. К характерным чертам теоретического обобщения он относит вскрытие внутренней связи объектов класса на примере анализа одного факта и обобщения на основе этой связи всех других фактов данного круга явлений. В качестве этапов (стадий) усвоения знаний он предлагает «первичное ознакомление с материалом, или его восприятие в широком смысле слова, его осмысление, специальная работа по его закреплению и, наконец, овладение материалом, в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике» (35, с. 608).

Умение выделять существенное, выраженное в понятиях С.Л. Рубинштейн считал показателем ума.

Основопологающие идеи П.П. Блонского, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна легли в основу создания современных концепций научения, образования и усвоения понятий и формирования учебной деятельности.

Знаковая концепция образования понятий А.Н. Леонтьева (26, 43) реализует идеи Л.С. Выготского о взаимосвязи мышления и речи, развитии семиотической функции. Сущность этой концепции состоит в том, что овладение понятиями есть развитие отношений между словом как носителем понятий и их значениям, обобщением как объективным предметом изучения. Слово, обобщение и интеллектуальная, особенно дискурсивная деятельность, – необходимые условия усвоения понятий. Большое внимание А.Н. Леонтьев уделял механизму и внутренней характеристике этого процесса, взаимосвязи в нем индукции и дедукции, интериоризации и экстериоризации.

Существенный вклад в решение проблемы формирования понятий внесли экспериментальные исследования П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной (10, 11, 12, 39). Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий, предложенная П.Я. Гальпериным, Н.Ф. Талызиной строится на операциональном подходе, на идее интериоризации. Основное положение данной концепции заключается в том, что усвоение знания происходит в процессе выполнения определенной системы действий. Психическая деятельность рассматривается как результат поэтапного перенесения внешних «материальных» действий во внутренний план, т.е. план восприятий, представлений, понятий. В каждом действии две основные части: ориентировочная и исполнительская. Операциональную структуру мышления составляют практические действия над предметами, перенесенными в идеальный план, процесс усвоения понятий проходит несколько этапов: 1) составление ориентировочной основы действия; 2) действия с реальными предметами и их моделями; 3) формирование действия как внешне речевого; 4) выполнение действия про себя; 5) перевод внешних действий во внутренний план, в план внутреречевой деятельности.

Таким образом, теория поэтапного формирования умственных действий объясняет превращение внешних «материальных» и «материализованных» действий во внутренние, что позволяет целенаправленно планировать усвоение понятий. Условием успешной выработки умений является ориентировочная основа деятельности – система ориентировки и указаний. Вместе с тем эта концепция не обеспечивает формирование понятий, знаний, требующих сложной аналитико-синтетической деятельности не поддающейся алгоритмизации, затухает дальнейший процесс экстериоризации, важный в творческом структурировании содержания и применения основных функций.

Следуя определению С.Л. Рубинштейна, что мышление исходит из проблемных ситуаций, они разработали психологические основы проблемного обучения и его разные формы реализации. Проблемное обучение направлено на формирование теоретического мышления у учащихся сопорой на развитие основных систем понятий.

Следуя знаковой концепции образования понятий Л.С. Выготского, Н.Г. Салмина отмечает, что в развитии мыслительной деятельности большая роль принадлежит символическим, знаковым моделям. В основе осмысленного их построения и применения лежит процесс экстериоризации. Символика и знаковые модели, лежащие в основе усвоения понятий, позволяют реализовать творческие замыслы, переносить имеющиеся знания в новые условия и применять их для построения новых моделей (36).

Вопрос об условиях и источниках развития научно-теоретического мышления вывел исследователей на проблему интенсификации процесса формирования основных систем понятий. Интенсификация формирования понятий и продуктивного мышления предполагает систематическое включение их в структуру учебных действий по оперированию понятиями и добыванию новых знаний, оптимально высокий уровень познавательной деятельности учащихся. Основой интенсивного обучения должно быть не запоминание информации со слов учителя, а активное приобретение ее с усилением способности самообучаться.

Основные усилия исследователей в области психологии обучения в настоящее время направлены на выявление оптимальных условий формирования и развития самостоятельного творческого мышления и познавательной деятельности школьников.

В формировании теоретических понятийных систем главную роль играет рефлексирующее теоретическое мышление, предметным содержанием которого являются некоторые целостные системы объектов (33).

Механизм рефлексирующего мышления, по мнению А.З. Рахимова в категориальном синтезе, а его критерии: способность к постановке новых проблем; способность к анализу; способность к действиям в уме; способность к моделированию; способность к рефлексии (33).

Существует мнение, что высшим уровнем овладения системами понятий является творческий. Сущность творчества раскрывается в работах В.В. Давыдова. По мнению автора, чтобы сформировать у учащихся полноценное теоретическое, индуктивно-дедуктивное мышление, необходимо обеспечить учащемуся возможность осмысленного продвижения в двух взаимосвязанных направлениях: от абстрактного к конкретному и от конкретного к абстрактному с приоритетом первого над вторым (65). Эта идея легла в основу содержательно-генетической концепции формирования понятий в обучении В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, А.К. Марковой (15, 28, 42, 45). Данная концепция создана на основе учебных программ, проектирующих формирование у школьников научно-теоретического мышления и ориентирована на предметы с высокой абстрактностью понятийного аппарата (математика, языки), который сложно образовать индуктивным путем.

Образование теоретических понятий по этой концепции осуществляется на основе дедуктивно-теоретического обобщения. Центральным моментом здесь является выделение всеобщего отношения как генетически исходного для построения частных случаев явлений.

Как отмечает В.В. Давыдов, иметь понятие о каком-либо предмете, значит владеть общим способом его построения знанием его

происхождения (14). Такой подход называют содержательно-генетическим. Он требует специального структурирования учебного материала, которое обеспечивает движение познания от абстрактного к конкретному. Реализация способа восхождения от абстрактного к конкретному в учебном процессе необходимым образом определяется двумя условиями: 1) внутри учебного предмета необходим специальный анализ для выявления сущности данного предмета, которая выражается в виде понятия о генетически-исходной «клеточке». Развитие этого понятия вело к образованию базовой науки, лежащей в основе учебного предмета; 2) раскрытие основных противоречий в этой «клеточке» и поиском способа их решения. Вслед за этим следует восхождение от абстрактно-всеобщей сущности предмета к единству его многообразных сторон, т.е. к конкретному. Основная задача построения предмета по способу восхождения сводится к переработке понятийного содержания так, чтобы школьники на основе усвоения генетически исходных понятий могли вывести все многообразие конкретных явлений рассматривая усваиваемый объект в процессе развития, расчленения его и выявляя частные формы проявления. Раскрытие теоретической сущности понятия требует организации особого вида предметной деятельности, которая позволяет воспроизводить генетико-исходные действия, лежащие в основе понятия и раскрывать их содержание. Учащиеся воспроизводят сущность понятий посредством особых моделей (чертеж, график, схемы, знаковые системы и т.д.). В процессе предметно-практической деятельности с помощью понятий могут реконструироваться, трансформироваться, расчленяться представления о вещах, предметах, сформированные в результате этой деятельности. Фиксируя содержание понятий, учащиеся с разных точек зрения воспроизводят систему связей и соотношений внутри объекта, что помогает выявить сущность конкретного. При этом основное внимание сосредотачивается на тех связях и соотношениях, которые имеют первостепенное значение в процессе образования объекта. Материализованное воспроизведение этого процесса одновременно обеспечивает формирование понятия без каких-либо формально-логических определений. Способ восхождения от абстрактного к конкретному обеспечивает формирование теоретического анализа и синтеза. Формирование теоретических приемов позволяет выявить всеобщий характер понятия и все это представить в виде содержательной абстракции. Опираясь на содержательную абстракцию, учащиеся обнаруживают ход развития данной науки и процесс образования понятия.

Диалектика всеобщего и единичного, целого и частного, сущности и явления и т.д. — все это генетически связано с содержательными абстракт-

циями и обобщением. Учащиеся, используя содержательные абстракции и обобщения в своей деятельности, открывают различные формы выражения этих понятий, их развитие и развивающие функции. Концепция теоретического обобщения требует, чтобы усвоение содержания учебных предметов осуществлялось с помощью самостоятельной организации учебной деятельности. Формирование школьников научно-теоретических понятий требует формирования адекватной деятельности. Внутри учебной деятельности выделяются ее основные структурные компоненты: потребность, мотив, задачи и операции. Потребность учебной деятельности конкретизируется в познавательных мотивах, способствующих формированию теоретического отношения к действительности. Основной целью учебной деятельности является решение учебных задач, осуществляемое на особом образе организованной предметно-практической деятельности, направленной на выявление общественно-исторического пути образования научных понятий. В процессе предметно-практической деятельности, организованной особым образом, учащиеся открывают содержание понятий, их всеобщую сущность. Они одновременно открывают содержание генетико-исходных абстракций и обобщений, развитием которых конструируется система данной науки. Учебно-познавательная деятельность включает в себя не только познавательные, но и мотивационные компоненты. Мотивы С.Л. Рубинштейн рассматривал как внутренние условия деятельности (35). Важное значение для развития мышления, как социального явления, имеет общение. Мышление, включенное в общение, приобретает форму коллективной деятельности. Индивидуальное мышление именно через понятия, как продукты общественно-исторического развития, приобретает социальное значение (8, 9).

В осуществлении процесса обучения важно учитывать индивидуальные и возрастные особенности учащихся и типологию их обучаемости. Исследования психологических особенностей подросткового возраста, в частности, познавательной деятельности, убедительно доказывают, что между 11-м и 15-м годами жизни в когнитивной области происходят существенные структурные изменения, выражающиеся в переходе к абстрактному и формальному мышлению. Они завершают линию развития, начинающуюся в младенчестве формированием сенсорных структур и продолжающуюся в детстве вплоть до предпубертатного периода становления конкретных умственных операций. (34).

На ранней стадии взросления развитие познавательных процессов (ощущения, внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения) достигает такого уровня, что подростки оказываются практически готовыми

к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека. Их не удовлетворяет роль пассивных слушателей. «Они не склонны, как ученики начальных классов, слушать подробные объяснения учителя, а ждут новых форм знакомства с новым материалом, в которых были бы реализованы их активность, деятельный характер мышления, тяга к самостоятельности. ...Они склонны задаваться вопросами о глубоких причинах явлений, живо включаться в выдвижение и обсуждение различных точек зрения. Соответственно на уроках в школе подростки любят такие формы работы, как самостоятельное формирование выводов и обобщений, подбор фактов или цитат к заданной проблеме, самостоятельные и лабораторные занятия с приборами, механизмами, моделями» (28, С.6). Скачок в развитии познавательной сферы объясняется тем, что познавательные процессы становятся произвольными и приобретают такие качества, которые делают их совершенными и гибкими. На этой ступени психического развития завершается формирование когнитивных процессов, и прежде всего мышления. Мысль окончательно соединяется со словом, в результате чего образуется внутренняя речь как основное средство организации мышления и регуляции других познавательных процессов. Интеллект в своих высших проявлениях становится речевым, а речь интеллектуализированной. Возникает полноценное теоретическое мышление, которое характеризуется стремлением к широким обобщениям.

Спецификой среднего школьного возраста является и то, что подростки могут усваивать отношения между крупными единицами материала, т.е. усваивать знания в их системе, логически мыслить, заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом. Отмечается способность делать общие выводы на основе частных посылок, и, напротив, переходить к частным умозаключениям на базе общих посылок, т.е. способность к индукции и дедукции. Все это способствует развитию способности оперировать гипотезами, что является важнейшим приобретением подросткового возраста в анализе действительности. Наряду с этим идет активный процесс формирования научных понятий, содержащих в себе основы научного мировоззрения в рамках тех наук, которые изучаются в школе. Умственные действия и операции с понятиями, опирающиеся на логику рассуждений и отличающиеся словесно-логическое, абстрактное мышление от наглядно-действенного и наглядно-образного, приобретают окончательные формы.

К старшему школьному возрасту, дети усваивают многие научные понятия, обучаются пользоваться ими в процессе решения различных задач, в оформлении собственных мыслей – письменной и устной речи. Это означает сформированность у них теоретического или словесно-логического мышления.

В подростковом возрасте возникает и новый процесс – самостоятельное приобретение знаний вне школы (чтение дополнительной литературы, поиски других источников информации). Сфера познавательных, в том числе, учебных интересов подростков выходит за пределы школы и приобретает форму познавательной самостоятельности – стремление к поиску и приобретению знаний, к формированию полезных умений и навыков. Подростки находят занятия и книги, соответствующие их интересам, способные дать интеллектуальное удовлетворение. Стремление к самообразованию – характерная особенность подросткового и раннего юношеского возраста (29). Рост интеллектуальных возможностей ранней юности создает благоприятный фон и основу для усложнения всех видов деятельности, разнообразия способов работы. Интеллектуальная продуктивность позволяет старшеклассникам осуществлять глубокий анализ материала, вскрывать закономерности, выявлять широкие аналогии. Важной особенностью учащихся является также расположенность к усвоению научных способов познания, к широкому охвату и систематизации знаний. Итак, следует отметить, что в возрастной и педагогической психологии имеется большое количество экспериментальных исследований, направленных на решение проблемы формирования теоретических понятий и ориентирующих на учет возрастных и индивидуальных различий при усвоении системных знаний в процессе обучения. Несомненно, результаты этих исследований должны учитываться при разработке дидактических и методических основ процесса обучения в средней школе.

В создании дидактико-методических основ формирования понятий – большая заслуга принадлежит П.П. Блонскому, Е.П. Брунову, Н.М. Верзилину, М.А. Данилову, И.Д. Звереву и другим дидактам (2, 4, 16, 19, 20, 21, 37). В дидактике определены принципы отбора понятийного содержания, этапы, средства и методы формирования и развития понятий на основе эмпирической схемы (2), разработаны графики генетического развития понятий (39), выявлена роль самостоятельных работ (17, 40, 41).

Ориентация современной дидактики на формирование системных знаний учащихся в процессе обучения отражается в многочисленных исследованиях. Одну и ту же систему знаний можно упорядочить разными путями в зависимости от подходов и принципов структурирования. При этом важно группировать учебный материал вокруг центральных понятий и располагать в последовательности, отражающей логическую структуру самой дисциплины (38).

Повышение системности и интегративности понятий, укрупнение единиц их усвоения непосредственно связаны с дидактическим решением проблемы межпредметных связей (18, 22, 27).

По мнению Л.В. Занкова (17), системы понятий можно сформировать лишь при условии активной понятийно-теоретической деятельности учащихся. Данные экспериментальных исследований П.И. Пидкасистого (31, 32) подтверждают, что активизация учебно-познавательной деятельности учащихся зависит от организации процесса обучения, направленного на сознательное усвоение предлагаемых знаний с учетом развития всех компонентов обучения, в частности, синхронизацию деятельности учителя и учащихся, как основы их межсубъектных отношений. Выход на межсубъектный уровень отношений в значительной степени обеспечивает развитие познавательной самостоятельности, самоорганизации и самообразования учащихся (13).

Реализация возможностей содержания и функций понятий в обучении, организации совместной деятельности учителя и учащихся в значительной степени зависят от методов обучения, направленных на раскрытие сущности и взаимосвязей понятий в процессе их формирования, на их обобщение и применение в творческой деятельности учащихся. Показателем оптимального выбора методов является эффективность их применения. В условиях предметного обучения имеют место общепсихологические методы. В этом плане интересна работа В.Ф. Паламарчука (30), в которой с дидактических позиций раскрываются пути ввода новых понятий, приемы осуществления операций сравнения, определения и обобщения понятий, выделения главного в учебном материале.

Анализ педагогической литературы показал, что, несмотря на многочисленность и разнообразие дидактических исследований в русле решения проблемы отбора, структурирования и выработки оптимальных условий формирования научных понятий можно констатировать, что недостаточно четко определен целостный характер процесса формирования и развития основополагающих понятий в процессе обучения. Хотя можно выделить целый ряд дидактических исследований, направленных на разрешение отмеченной проблемы. Так, например, рассматривая понятия, как логическую категорию содержания А.В. Усова проанализировала процесс их формирования, базируясь главным образом на формальной логике и психологических концепциях Н.А. Самарина, Н.А. Менчинской, П.Я. Гальперина, определила совокупность дидактических средств и методов их изучения. Автором определены критерии усвоения ключевых понятий, установлены коэффициенты полноты усвоения содержания, объема и связей понятий. По мнению автора, односторонние пути формирования понятий, предложенные в различных психологических концепциях, часто не оправдывают себя в предметном обучении. В зависимости от содержания понятий, уровня развития и обученности детей формирование естественнонаучных понятий может идти разными путями, определяющими эффективность их усвоения (40, 41).

В методике биологии на протяжении нескольких лет доминировали индуктивный подход в выборе этапов формирования понятийного содержания курса биологии и условий организации познавательной деятельности учащихся в процессе обучения (6,7). Авторами проделана огромная работа по выбору, структурированию, определению методических условий и этапов формирования понятий школьного курса биологии. Однако индукция как условие усвоения предлагаемого содержания не обеспечивает в полной мере формирование системы теоретических понятий биологии как школьного предмета. Достижения современной биологии и знания, предлагаемые школьникам в процессе обучения, носят все в большей и большей степени теоретический характер. Большинство теоретических конструкций биологии не могут быть раскрыты на основе наглядно-образных представлений как результата чувственного восприятия. В современной методике определены другие подходы к решению вопроса формирования понятийной структуры школьного курса биологии. Основной акцент педагогических исследований направлен на выявление оптимальных условий развития и формирования системы теоретических положений биологической науки. Авторами (1, 3, 4, 5, 6, 7, 23, 24, 25, 44) определены системы общебиологических понятий школьного курса биологии и разделов учебного предмета, в частности, выявлены существенные взаимосвязи между элементами знаний данной системы, выбраны понятия, осуществляющие системообразующую функцию в процессе формирования системных знаний. Это позволило определить логику и этапы формирования выбранных понятий, отражающие научную позицию автора в решении данной проблемы.

Мы считаем, что основным системообразующим понятием при обучении биологии в общеобразовательной школе должно стать понятие «Обмен веществ и превращение энергии».

Задача формирования системы знаний в обучении биологии в большей степени отвечает концепция Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. На наш взгляд, положения данной концепции и достижения современной психологии в области понятийной памяти, теоретического рефлексирования мышления, минимизации знания, развития, мотивации и материализации учебной деятельности, интенсификации обучения, является основой формирования адаптированной целостной системы научных знаний в процессе обучения биологии в общеобразовательной школе.

Литература

1. Анастасова Л.П., Казакова О.В., Короткова Л.С., Мишина Н.В., Тарасова Г.А. Развитие общебиологических понятий в школах взрослых. – М.: Просвещение, 1967. – 120 с.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х томах. – М.: Педагогика, 1979. – Т.2. – 384 с.
3. Бруновт Е.П., Зверев И.Д. Методика обучения анатомии, физиологии и гигиене человека. – М.: Просвещение, 1978. – 302 с.
4. Верзилин Н.М. Проблемы развития понятий в процессе обучения // Советская педагогика. – 1966. – №12. – С. 53 – 63.
5. Верзилин Н.М. Проблемы методики преподавания биологии. – М.: Педагогика, 1974. – 223 с.
6. Верзилин Н.М., Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии. – М.: Просвещение, 1987. – 381 с.
7. Всесвятский Б.В. Системный подход к биологическому образованию в средней школе. – М.: Просвещение, 1985. – 143 с.
8. Выготский Л.С. Развитие высших функций. – М.: Педагогика, 1985. – 500 с.
9. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Просвещение, 1991. – 519 с.
10. Гальперин П.Я. Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий / Доклады АПН РСФСР, 1958, – 58 с.
11. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственной деятельности // В кн.: Психологическая наука в СССР. – М., 1959. Т.1. – 105 с.
12. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий / Вестник МГУ, 1979. Серия 14. № 4. С. 22 – 46.
13. Громцева А.К. Формирование у учащихся готовности к самообразованию. – М.: Просвещение, 1994. – 144 с.
14. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1992. – 424 с.
15. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
16. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. – М.: Учпедгиз, 1960. – 221 с.
17. Занков Л.В. Обучение и развитие. – М.: Просвещение, 1975. – 440 с.
18. Зверев И.Д. Взаимная связь учебных предметов. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
19. Зверев И.Д. Основы системы обучения анатомии, физиологии и гигиене в средней школе. – Л.: Просвещение, 1971. – 406 с.
20. Зверев И.Д. Интеграция и интегративный предмет. // Биология в школе. – 1991. – №5. – С. 46-49.

21. Зверев И.Д. Научно-педагогические проблемы содержания общего образования на современном этапе развития средней школы. – М.: АПН СССР, 1975. – 75 с.
22. Зверев И.Д. Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. – М.: Педагогика, 1981. – 157 с.
23. Зверев И.Д. Мягкова А.Н. Общая методика преподавания биологии. – М.: Просвещение, 1985.-190 с.
24. Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования. – М.: Просвещение, 1991.-157 с.
25. Комиссаров Б.Д. Общебиологические понятия в содержании и логической структуре школьного курса биологии // В сборнике научных трудов «Развитие общебиологических понятий в процессе обучения биологии», АПН НИИ СиМО.-М.: 1981. С
26. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х томах. – М.: Педагогика. 1983. – 320 с.
27. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. – 1975. – N 2. С....
28. Маркова А.К. Психология обучения подростка. – М.: Знание, 1975. – с. 6.
29. Немов Р.С. Психология образования. Книга II. – М.: 1994. – с.114.
30. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. – М.: Просвещение, 1979. – 145 с.
31. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Педагогика, 1980. – 249 с.
32. Пидкасистый П.И., Коротяев Б.М. Организация учебной деятельности учащихся на уроке – М.: Знание, 1985. – 80 с.
33. Рахимов А.З. Сущность творческого мышления учащихся // Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности. Меж. сб. н. тр. Уфа. Изд-во БГПИ, 1985. – 102 с.
34. Ремшмидт Х. Подростковые и юношеский возраст. Проблемы становления личности. – М.: Мир. 1994. – С. 99.
35. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1960. – 116 с.
36. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М.: Изд-во МГУ, 1988.
37. Содержание обучения биологии в средней школе / Под ред. Е.П. Бруновт. – М.: Педагогика, 1971 – 224 с.
38. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. – М.: Педагогика. 1974. – 186 с.
39. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1975. – 343 с.
40. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 179 с.

*Раздел IV. Профессиональная деятельность педагогов
в контексте проблемы обучения и развития*

41. Усова А.В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий: Учебное пособие к спецкурсу. – Челябинск, 1986. – 85 с.
42. Формирование учебной деятельности школьников /Под ред. В.В.Давыдова, Ломтшиера И., А.К.Марковой. – М.:Педагогика, 1982 – 216 с.
43. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии /Подред. Л.С.Ильясова, В.Я.Ляудиса. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – С.161-186.
45. Цузмер А.М. Развитие общебиологических понятий и прочность знаний учащихся //Биология в школе. – 1977. – №6. – С.28-34.
46. Эльконин Д.Б., Давыдов В.В. Возрастные возможности усвоения знаний/ Под. Ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1988 – 48 с.

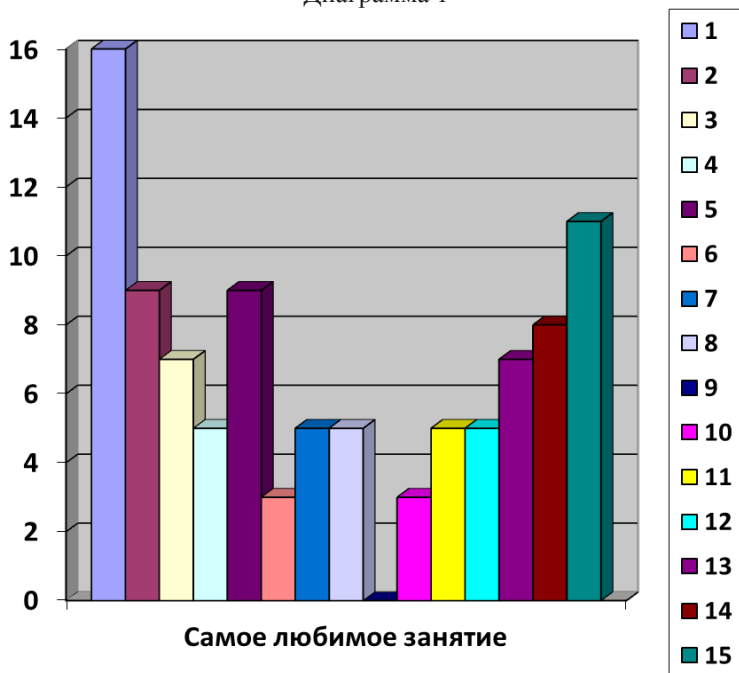
*Ховрина Г.Б.
ИП РГГУ, Москва
Лобырева О.В.
педагог – психолог, ГБОУ СОШ 777 г.Москва*

**ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В КОНТЕКСТЕ
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

В соответствии с Федеральным законом РФ «Об образовании в Российской Федерации» получение начального общего образования в образовательных организациях начинается по достижении детьми возраста шести лет и шести месяцев. Однако по данным психологических исследований дети этого возраста, в своем большинстве, не готовы к обучению в школе. Не готовность детей к обучению в школе проявляется в рассогласовании между паспортным и психологическим возрастом. По паспортному возрасту ребенок может приступить к обучению в школе и покинуть стены детского сада, но по уровню психического развития он является дошкольником. Причины рассогласования между паспортным возрастом и психическим развитием могут быть разные. Это может быть связано с индивидуальным темпом развития, ребенок развивается гармонично, но отстает в своем развитии от сверстников. А может быть связано с нарушениями в сфере развития предметной деятельности, являющейся ведущей в период раннего детства. И в первом и во втором случая у детей диагностируется отсутствие учебной мотивации, низкий уровень развития игровой деятельности, нарушения в развитии воображения, нарушения в сфере общения со взрослыми и сверстниками, что является необходимым условием проживания кризиса семи лет и вхождения в младший школьный возраст.

Изучение сферы интересов первоклассников подтверждает тот факт, что у 57 опрошенных детей из 98 человек (58%) отсутствует интерес к учению и узнаванию чего-то нового. Опрос проводился в сентябре 2015 года в одной из московских школ. С целью получения информации о предпочтениях детей, им предлагалось внимательно рассмотреть картинки, на которых были изображены дети, занятые какой-либо деятельностью, и выбрать самое любимое занятие. Всего детям предлагалось 15 картинок. В числе самых любимых занятий по результатам опроса оказались: игра с друзьями, помощь маме, смотреть телевизор и играть на компьютере. Никто из детей не выбрал занятие, когда ребенок играет один, и три человека выбрали чтение. Учиться и узнавать что-то новое выбрали только 8 человек (8%) из 98 опрошенных (диаграмма 1).

Диаграмма 1

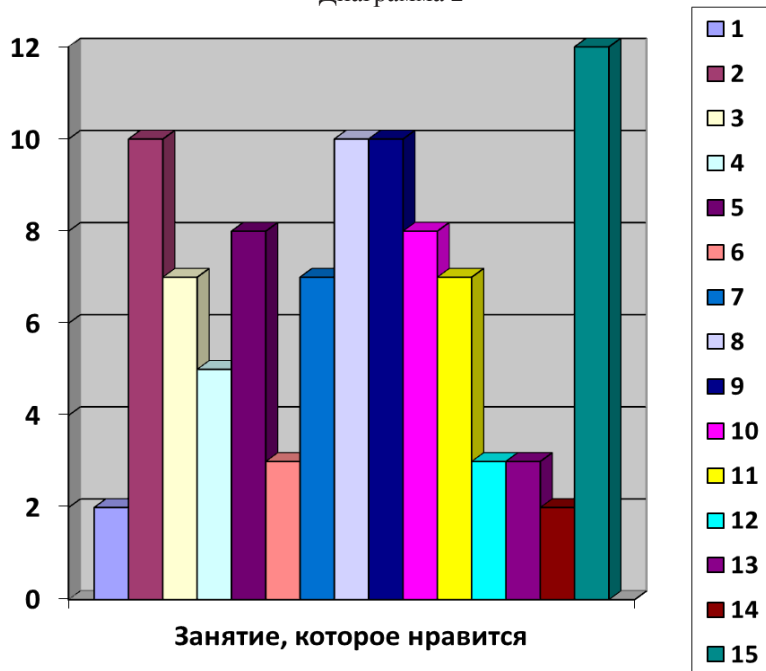


Играть с друзьями (1), смотреть телевизор (2), рисовать (3), гулять (4), играть на компьютере (5), наряжаться (6), заниматься спортом (7), есть что-то вкусное (8), играть одному (9), читать (10), спать или лежать на диване (11), заниматься папой разными делами (12), красоваться перед зеркалом (13), учиться и узнавать что-то новое (14), помогать маме (15).

*Раздел IV. Профессиональная деятельность педагогов
в контексте проблемы обучения и развития*

Первоклассникам было предложено сделать еще один выбор и выбрать занятие, которое им нравится. По результатам второго выбора в числе приоритетных занятий оказались: помощь маме, просмотр ТВ, есть что-нибудь вкусненькое, играть одному. Учиться и узнавать что-то новое выбрали только два человека (диаграмма 2).

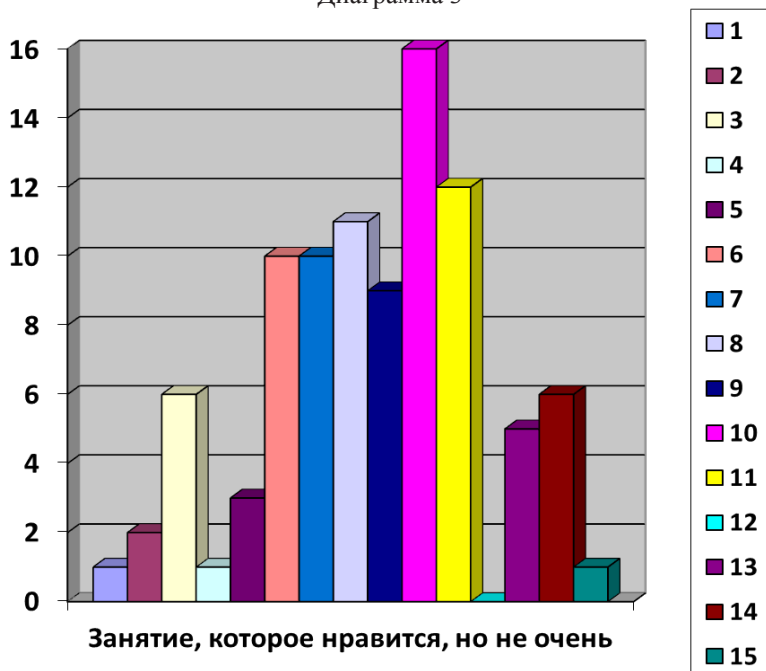
Диаграмма 2



Играть с друзьями (1), смотреть телевизор (2), рисовать (3), гулять (4), играть на компьютере (5), наряжаться (6), заниматься спортом (7), есть что-то вкусное (8), играть одному (9), читать (10), спать или лежать на диване (11), заниматься папой разными делами (12), красоваться перед зеркалом (13), учиться и узнавать что-то новое (14), помогать маме (15).

Третий выбор, который предлагалось сделать детям, был связан с выбором такого занятия, которое им нравится, но не очень. По результатам выбора оказалось, что детям нравится, но не очень: читать, спать или лежать на диване, есть что-нибудь вкусненькое, заниматься спортом, наряжаться (диаграмма 3).

Диаграмма 3



Играть с друзьями (1), смотреть телевизор (2), рисовать (3), гулять (4), играть на компьютере (5), наряжаться (6), заниматься спортом (7), есть что-то вкусное (8), играть одному (9), читать (10), спать или лежать на диване (11), заниматься папой разными делами (12), красоваться перед зеркалом (13), учиться и узнавать что-то новое (14), помогать маме (15).

В работах Л.И. Божович выделяется несколько параметров психического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе. Наиболее важным в психологической готовности ребенка к школе ею признавался мотивационный план. Она выделяла две группы мотивов учения:

1) широкие социальные мотивы учения, или мотивы, связанные «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желаниями ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений»;

2) мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями» [1, с.23-24]

Сплав этих потребностей, по мнению Л.И. Божович, способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного ею «внутренней позицией школьника» (1968). Этому новообразованию она придавала очень большое значение, считая, что «внутренняя позиция школьника» может выступать как критерий готовности к школьному обучению.

По результатам опрошенных первоклассников только 8 человек отметили в числе самых любимых занятий учиться и узнавать что-то новое, 2 человека отметили, что им нравится учиться и узнавать что-то новое и 6 человек отметили, что им нравится учиться, но не очень. Исходя из полученных данных, можно говорить о том, что у большинства первоклассников (58%) отсутствуют мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, не сформирована «внутренняя позиция школьника», что является свидетельством не готовности детей к изменению социальной позиции и переходу на новую возрастную ступень – младший школьный возраст. На диаграмме 4 представлены результаты по трем выборам.

Диаграмма 4



Играть с друзьями (1), смотреть телевизор (2), рисовать (3), гулять (4), играть на компьютере (5), наряжаться (6), заниматься спортом (7), есть что-то вкусное (8), играть одному (9), читать (10), спать или лежать на диване (11), заниматься папой разными делами (12), красоваться перед зеркалом (13), учиться и узнавать что-то новое (14), помогать маме (15).

Результаты опроса первоклассников были проанализированы с учетом выбора занятий, предполагающих общение со взрослыми и сверстниками. Анализ результатов по всем трем выборам показал, что у 68 опрошенных первоклассников предпочтения связаны с деятельностью не связанной с общением со сверстниками. Они предпочитают помогать маме, смотреть телевизор, играть на компьютере, играть одному, заниматься с папой каким-нибудь делом, есть что-нибудь вкусненькое. Выбор таких занятий может быть связан с отсутствием потребности в общении со сверстниками или неумением общаться со сверстниками.

По данным исследований Кравцовой Е.Е. «...для успешного обучения в школе у детей должны сложиться формы общения, строго соответствующие специфическим задачам и условиям нового вида ведущей деятельности – учебной» [6, с.25]. Развивая эту мысль, автор выделяет три значимых компонента психологической готовности детей к школьному обучению – непосредственно связанные с уровнями общения ребенка со взрослым, со сверстником и с отношением ребенка к самому себе. Несмотря на их разнообразие в совокупности они характеризуют единое целое – психологическое новообразование кризиса семи лет [6, с.207]. Выявив сложную взаимообусловленность двух сфер сотрудничества ребенка: со взрослыми и сверстниками, автор показывает их значение в развитии отношения ребенка к самому себе. Кравцова Е.Е. утверждает, что «... изменения в отношениях ребенка со взрослым, проявляющиеся в новом контекстном общении, знаменуют вступление ребенка в кризис семи лет, то есть его предкритическую фазу. Появление «кооперативно-соревновательного» отношения ребенка со сверстниками – показатель собственно критического возраста, его критической фазы. Наконец, возникновение нового отношения ребенка к себе – итог кризиса, характеризующий посткритическую фазу» [6, с.142].

Результаты опроса первоклассников свидетельствуют об отсутствии у них интереса к занятиям, связанным с общением со взрослыми и сверстниками, а у 32 человек было зафиксировано отсутствие потребности в общении со сверстниками и интереса к учению и узнаванию чего-то нового. Это еще одно свидетельство не готовности детей к обучению в школе.

С целью изучения мотива учебной деятельности первоклассникам было предложено выбрать из четырех картинок ту, на которой изображен настоящий ученик. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у 76 опрошенных первоклассников было зафиксировано преобладание внешнего мотива учения, направленного на получение одобрения со стороны родителей и учителя. Преобладание внешнего мотива является еще одним подтверждением личностной незрелости первоклассников. Детям, психологический возраст которых соответствует дошкольному возрасту, нравится внешние атрибуты школьной

жизни (портфель, дневник, форма и др.), но они не столько учатся, сколько играют в школу. У этих детей есть представления о хороших и плохих школьниках. Подтверждением являются результаты диагностики знаний о правилах поведения в школе. Детям предлагалось рассмотреть картинку, на которой изображены ученики во время урока, и найти себя на этой картинке. На картинке изображены дети, которые внимательно слушают учителя, играют с игрушкой, смотрят в окно, пишут что-то в тетради. Ученики, внимательно слушающие учителя, сидят на первой парте и на второй парте. Ученики, скучающие и играющие на уроке, тоже сидят на первой и на второй парте. Результаты диагностики показали, что 82 ребенка выбрали себя в числе учеников, которые сидят на первой парте и внимательно слушают учителя. Но эти результаты расходятся с интересами учащихся. Интересы первоклассников связаны с игрой, просмотром телевизионных передач и не связаны с изучением чего-то нового, но видят себя дети в числе хороших учеников, которые внимательно слушают учителя и соблюдают правила поведения в школе, потому что хороших детей любят родители и хвалят взрослые, а это проявление детского эгоцентризма и отличительная особенность детей дошкольного возраста (Ж.Пиаже).

Подводя итоги, можно предположить о наличии рассогласования между паспортным и психологическим возрастом у 16 (16%) первоклассников. Они лишь по паспортному возрасту являются школьниками, по психологическому возрасту – дошкольниками. У 52 (53%) первоклассников зафиксированы нарушения в сфере общения со взрослыми и сверстниками или отсутствие мотивации учебной деятельности, что может служить причиной застревания в кризисе 7 лет и психологической не готовности к обучению в школе [5].

Детям не готовым к обучению в школе хорошо бы задержаться еще на один год в детском саду для «дозревания», новыпускник старшей подготовительной группы не может оставаться в детском саду, и он вынужден приступить к обучению в школе. А в некоторых случаях родители сами не хотят, чтобы ребенок задерживался в детском саду, объясняя это тем, что на следующий год он будет старше своих одноклассников и школу закончит в возрасте 18 лет и старше.

С позиции знаний о сензитивных периодах развития, периодах особо чувствительным к внешним воздействиям, «...слишком поздние сроки являются такими же плохими для обучения, как и чрезмерно ранние... слишком позднее обучение не играет той роли в развитии, какую оно играет тогда, когда оно происходит в оптимальные сроки» [3, с.352]. Оптимальный срок начала обучения Л.С. Выготский связывает с актуальным уровнем развития ребенка. Он писал, что ребенок в своем развитии должен достигнуть известной степени зрелости, он должен приобрести в ходе развития известные предпосылки – память, внимание, моторику и т.п., для того, чтобы самое обучение данному предмету сделалось возможным [3, с.352].

Решение этой проблемы возможно при условии, если обучение в первом классе будет организовано с учетом психологических особенностей детей, поступающих в первый класс. При организации обучения дошкольников, а таковыми по своему уровню психического развития является большинство первоклассников, прежде всего, следует исходить из того, что дети дошкольного возраста легко обучаются тому, что находится в сфере их интересов и деятельности, в чем они испытывают потребность. А это характеристика спонтанного типа обучения (термин Л.С.Выготского), при котором программе обучения определяет сам ребенок[3]. При традиционном школьном обучении «...удельный вес собственной программы ребенка незначителен по сравнению с предлагаемой ему программой» учителя»[3]. Обучение по программе учителя относится к реактивному типу обучения. Выготский Л.С. писал «у дошкольника обучение занимает переходное место между первым и вторым. Оно может быть названо спонтанно-реактивным» [3,с.351]. В процессе развития ребенок переходит от спонтанного обучения к реактивному типу. И если в младшем дошкольном возрасте в процессе обучения ребенок может «делать только то, что совпадает с его интересами, а ребенок школьного возраста может делать то, чего хочет учитель, то у дошкольника отношение определяется таким образом, что он делает то, что хочет, но он хочет то, что я хочу. ... дошкольник способен учиться в меру того, что программа учителя становится его программой» [3,с.351].

Классификация видов обучения по типу спонтанного и реактивного, предложенная Л.С.Выготским, исходит из признания того, что источником саморазвития является сам человек. При спонтанном обучении обучающийся учится по своей собственной программе и даже если он учится по программе другого при реактивном обучении, то это возможно лишь тогда, когда он сам выражает готовность учиться по программе другого. Примером может служить обучение вождению машины, занятия с репетитором с целью подготовки к поступлению в институт, освоение профессии и др. Спонтанное и реактивное обучение – это как выражение готовности внутреннего состояния личности к обучению.

Процесс обучения, по мнению Л.С. Выготского, связан с переходом зоны ближайшего развития в зону актуального развития, что приводит к появлению у ученика субъектной позиции в обучении и изменению личности, в чем и заключается психологический смысл обучения. Ключевой фигурой в процессе обучения является **личность ученика, его внутренний мир и личностная деятельность**. «В основу воспитательного процесса должна быть положена личностная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность. В процессе воспитания учитель должен быть релсами, по которым свободно

и самостоятельно движутся вагоны, получая от них только направление собственного движения... Учитель является, с психологической точки зрения, организатором воспитывающей социальной среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с воспитанником» [2, с. 82-83].

Соответственно, обучение первоклассников, чей психологический возраст соответствует дошкольному, будет успешным, если организовать процесс обучения по типу спонтанно-реактивного. Авторы учебного пособия «Психология и педагогика обучения дошкольников» Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. отмечают: «...реактивному обучению можно придать спонтанный характер, который позволяет взрослому целенаправленно обучать детей. И несмотря на то что задачи, цели и даже смысл обучения являются продуктом взрослого, характеристики этого вида обучения позволяют ребенку чувствовать себя его полноценным субъектом» [4, с.33]. На практике реализация принципов развивающего обучения может быть представлена в форме комплексных уроков. Во время таких уроков ученики решают практические задачи, связанные с созданием схем, планов, с указанием на плане места нахождения, спрятанных «сокровищ», составлением текста письма для учащихся другого класса и чтением писем, шифровок, которые приходят от сказочных или литературных героев и т.п., а «...взрослый конструирует ситуацию» [4, с.32] и направляет деятельность учащихся.

Психологический закон обучения, сформулированный Л.С. Выготским, «... гласит: прежде чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельностью» [2, с.118].

Литература

1. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте.* – М., 1968. – 464 с.
2. Кравцова Е.Е. *Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе.* – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
3. Л.С.Выготский. *Психология развития ребенка.* – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2003. – 512 с.
4. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. *Психология и педагогика обучения дошкольников: Учебное пособие.* – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2013. – 264 с.
5. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е., Ховрина Г.Б. *Между детством и отрочеством.* – М.:Левъ, 2010. – 124 с.
6. Кравцова Е.Е. *Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе.* – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.

РАЗДЕЛ V

ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

Беловол Е.В., Бойко З.В

МППУ, Москва

Шурупова Е.Ю.

*директор центра психолого-педагогического
сопровождения детей и подростков «Веселые шаги»*

Москва

ОБУЧЕНИЕ ЛИЦ «ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА»:

ДИНАМИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ И ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ¹

В современной литературе существует некоторая терминологическая неоднозначность в употреблении слов «старость» и «старение» – они часто используются как синонимы для обозначения и состояния и процесса, который одновременно может быть индивидуальным и общественным. Но если общества могут становиться как моложе, так и старше в зависимости от рождаемости или смертности населения, то отдельный человек неизбежно стареет в течение всей своей жизни.

Старение человека является процессом, который с одной стороны обусловлен биологическими факторами, такими как генетическая предрасположенность, особенности метаболизма и в целом – функционированием каждой отдельной клетки (Strehler, 1986, Yu & Yang, 1996). С другой стороны, процесс старения чувствителен к влиянию факторов окружающей среды, которые вносят свои коррективы в особенности его протекания (Arking, 1991).

Внешние признаки старения являются очевидными: на лице появляются морщины, волосы седеют, изменяется походка, тело теряет свои четкие очертания и пр. Человек начинает чаще болеть, изменяется его характер. Еще мыслители древности отмечали существенные изменения, которые происходили с людьми при старении. Более двух тысячелетий назад в своем трактате «О старости Цицерон так описывал старость: «...и действительно, всякий раз, когда я обнимаю умом причины, почему старость

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №14-06-00974

может показаться жалкой, то нахожу их четыре: первая – в том, что она будто бы препятствует деятельности; вторая – в том, что она будто бы ослабляет тело; третья – в том, что она будто бы лишает нас чуть ли не всех наслаждений; четвертая – в том, что она будто бы приближает нас к смерти» (Цицерон, 1993). На ограничения, накладываемые возрастом на жизнедеятельность, указывается и в «Государстве» Платона: «...когда мы соберемся, большинство из нас с сокрушением вспоминает вожделенные удовольствия юности – любовные утехы, попойки, пирушки и тому подобное – и брзжат, словно теперь это для нас великое лишение: вот тогда была жизнь, а *это разве жизнь!*» (Платон, 1994, стр. 329).

Таким образом, внешние, очевидные для других признаки описываются и изучаются, тем более интересным является тот факт, что врачи древности не считали, что мозг и когнитивные функции являются достаточно важными, чтобы их включать в перечень гериатрических проблем (Raz, 2000).

Проблемы старения мозга и его взаимосвязь с когнитивными функциями стали предметом активных нейропсихологических исследований во второй половине 20 века с появлением таких средств его изучения как компьютерная томография, магнитно-резонансная томография, мозговое кровообращение и пр. Так, например, приводившиеся изучения стареющего мозга показывают, что старение сопровождается умеренной линейной потерей веса и объема мозга (Esiri, 1994, Kemper, 1994). Исследования живого мозга с помощью МРТ также подтвердили снижение объема мозга с возрастом, однако корреляции были достаточно слабые $r = -.40$ (Raz, 1996) или даже $r = -.20$ (Raz 1997, 1999). Такие низкие значения коэффициентов корреляции позволили предположить, что возрастные изменения мозга носят нелинейный характер и изменения в когнитивном функционировании мозга начинаются тогда, когда структурные изменения достигают определенного порога (Boone, 1992, DeCarli, 1995).

Старение мозга сопровождается не только изменением объема мозга, но и структурными изменениями в таких базовых элементах центральной нервной системы (ЦНС) а именно в нейронах. При этом следует отметить, что, несмотря на то, что возрастные изменения нейронов и их взаимосвязей не подвергаются сомнению, однако вопрос снижения их количества находится на стадии изучения и обсуждения (Kemper, 1994, Anderson, 1996, Bertoni-Freddari, 1996). Часть исследователей считает, что размеры потери нейронов могут быть преувеличены за счет артефактов процедуры исследования (Raz, 2000), при этом другая часть исследователей считает, что уменьшение количества нейронов может быть более важным показателем старения мозга, чем их изнашивание (Esiri, 1994, Naug, 1985).

Несмотря на несколько противоречивый характер результатов исследования стареющего мозга, в целом они показывают, что старение связано со снижением ряда его структурных и функциональных свойств. Эти результаты необходимо учитывать при изучении особенностей когнитивного функционирования в старости.

Анализ исследований по когнитивному старению показывает, что основная часть возрастных изменений в протекании тех или иных когнитивных процессов объясняется одним из двух фундаментальных факторов – либо снижением скорости переработки информации (Meyerson, 1990, Salthouse, 1996) за счет снижения структурной однородности белого вещества (Kail, 1998), либо снижением эффективности рабочей памяти (Meyerson, 1990, Salthouse, 1996, Verhaeghen, 1997).

Таким образом, исследования биологических факторов когнитивного старения связывают этот процесс с изменениями в структуре мозга и его функциях. Однако их результаты не позволяют ответить на вопрос о роли психологических факторов в когнитивном старении. Действительно ли психологические корреляты когнитивного старения связаны со снижением когнитивного функционирования на уровне биологических факторов, или наблюдаемое в психологических исследованиях снижение эффективности выполнения разнообразных когнитивных задач связано с самой процедурой исследования, где очень часто основным критерием эффективности является время выполнения этого задания. Так же остается неясным вопрос о роли ожиданий, как индивида, так и социума относительно эффективности когнитивного функционирования в старости. На изучение именно этих вопросов и было направлено наше исследование.

Гипотезой нашего исследования выступает предположение о том, обучение лиц «третьего возраста» приводит к изменению психологического статуса пожилого человека – стабилизируются психические состояния, повышается уровень самооценки, снижается уровень беспокойства и пр., что, как следствие – способствует улучшению не только качества жизни пожилого человека, но будет способствовать активации познавательных когнитивных процессов, тем самым замедляя процесс когнитивного старения.

Испытуемые.

В исследовании принимают участие 21 человек, из них 19 женщин в возрасте от 51 до 63 лет и 2 мужчин в возрасте 57 и 59 лет. Все респонденты являются слушателями программы профессиональной переподготовки по специальности «Практическая психология», рассчитанной на 2,5 года. Все испытуемые на момент начала программы не работали, все они имеют базо-

вое высшее образование (инженеры, экономисты, учителя), но психологического не было ни у кого (это для программы было ключевым моментом). Таким образом, обучение психологии является для них новой сферой знаний.

Методики

Для диагностики психологического статуса испытуемых использовался опросник «Выявление сфер беспокойства» (The Worry Domains Questionnaire (WDQ) (Tallis, Eysenck, & Mathews, 1992). Опросник позволяет вывить те жизненные сферы, с которыми связан повышенный уровень беспокойства, а также те сферы, в которых человек чувствует себя наиболее уязвимым: взаимоотношения, неуверенность, бессмысленное будущее, работа и финансы.

Мнение респондентов о причинах, вызывающих беспокойство изучалось опросником «Представления о причинах своего беспокойства» (The Metacognitions Questionnaire – MCQ), разработанный Андрианом Веллсом (Wells A., 1995; Wells A, Cartwright-Hatton S., 2004) и адаптированный нами для реализации целей исследования. Методика А. Веллса акцентирует внимание на пяти самых общих причинах беспокойства: убеждение позитивного беспокойства («Беспокойство помогает мне избежать проблем в будущем»); убеждения о неконтролируемости и опасности беспокойства («Мое беспокойство опасно для меня»); убеждения о когнитивной уверенности и компетенции («Я не уверен действительно ли я сделал что-то, или только представил это»); необходимость контролировать свое беспокойство («Если я не контролирую беспокоящую мысль и затем она воплотилась в жизнь, это была бы моя ошибка») и когнитивное самосознание («Я много думаю о своих мыслях»). Для диагностики общего психологического состояния человека, степень его психологического комфорта оценивалась с помощью опросника «Индекс жизненной удовлетворенности» (Никофоров, 2007)

Характеристикой познавательных процессов в исследовании являлись показатели свойств внимания: избирательность внимания (тест Мюстенберга), концентрация внимания (тест Торндайка) устойчивость внимания (корректирующая проба Бурдона) и умственная работоспособность (счет по Э. Крепелину).

Процедура.

Опросники психологического статуса обучающихся предъявлялись испытуемым в течение учебного года три раза – в начале обучения, после окончания первого семестра и после окончания второго семестра. Характеристика познавательных процессов оценивалась в течение учебного года каждые два месяца. Во избежание научения стимульный материал каждый раз видоизменялся.

Результаты.

Полученные результаты позволяют говорить о статистически значимых сдвигах изучаемых переменных. Так, статистически значимые изменения наблюдаются в сфере социальных взаимоотношений, неуверенность в собственной компетентности и восприятие будущего как бессмысленного. Все изменения статистически значимы, что подтверждается значениями критерия Краскелла-Уоллиса, все они значимы на уровне значимости $p \leq 0,01$. В результате обучения слушатели стали чувствовать себя увереннее в сфере социальных отношений, в целом у них повысилась уверенность в собственных силах и компетенции, будущее перестало для них выглядеть бессмысленным. Практически не произошло изменений в сфере финансов. Эта сфера все время является предметом беспокойства пожилых обучающихся. Данный факт является вполне закономерным в условиях экономического кризиса 2014-2015 годов.

Что касается причин беспокойства – то статистически значимое изменение наблюдается в сфере когнитивной сферы. Обучающиеся стали более уверены в своих когнитивных способностях и у них значимо вырос показатель когнитивного самосознания (все изменения статистически значимы на уровне $p \leq 0,01$)

Индекс жизненной удовлетворенности так же вырос, однако следует отметить, что существенные изменения индекса наблюдались в течение первого семестра обучения. Изменения в течение второго семестра, также были статистически значимы ($p \leq 0,05$). Однако абсолютное изменение было ниже во втором семестре по сравнению с первым (увеличение на 16 баллов в первом семестре по сравнению с 7 баллами во втором).

Изменения в когнитивном функционировании пожилых оценивалось с помощью интегрального показателя, в который с разными весовыми коэффициентами вошли результаты изучения свойств внимания и умственной работоспособности. Максимально возможное значение интегрального показателя – 100 баллов.

Изучение динамики интегрального показателя эффективности когнитивного функционирования показывает, что обучение в первом семестре не привело к значимым изменениям в показателях внимания и умственной работоспособности, резкие, статистически значимые изменения наблюдаются с начала второго семестра первого года обучения ($p \leq 0,001$). Авторы предполагают, что такой тип изменений отражает тот факт, что для значимых изменений на уровне структуры нейронных связей необходима длительная интеллектуальная деятельность пожилых.

Обсуждение.

Проведенное исследование убедительно показало, что обучение в пожилом возрасте оказывает существенное влияние на психологическое благополучие пожилых обучающихся. Этот факт был достаточно предсказуем и ожидаем. Действительно, люди включаются в новую для себя активность, расширяется круг их социальных контактов, появляется мотивация к познанию нового, необходимость выполнять учебные задания и пр. Несколько неожиданным был тот факт, что уже после первого семестра обучения у студентов изменяются представления о своем собственном когнитивном функционировании, они считают, что их память, внимание, работоспособность, когнитивная осознанность становятся существенно выше, в то время, как объективные измерения соответствующих когнитивных показателей не подтверждают правильность этих представлений. Реальные улучшения когнитивного функционирования начинают наблюдаться только во втором семестре, т.е. через полгода после начала обучения. Предполагается, что это обусловлено изменениями на уровне нейронных структур, для качественного и количественного изменения которых необходимо более длительное время.

Таким образом, проведенное исследование показало, что для повышения психологического благополучия лиц пожилого возраста достаточно не очень длительной образовательной программы (правда в этом случае остается вопрос об устойчивости таких изменений). Однако, если целью обучения становится предотвращение когнитивного старения личности – обучение должно быть более длительным.

Елисеев О.П.
ИП РГГУ, Москва

**ПРЕДМЕТНЫЙ СТАТУС ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗРАСТА
В СИСТЕМНО-ГЕНЕТИЧЕСКОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ ОНТОГЕНЕЗА**

Традиционно, классификация природного образования человека в процессе онтогенеза осуществляется по объективному критерию физического времени. Доминанта единственного фактора объективного времени в современной цивилизации человека напоминает античные представления о фатальном значении этого параметра, несмотря на попытки противопоставить ему понятие времени субъективного. Диада объективного–субъективного, будучи

философски востребованной, остаётся неконструктивной и непродуктивной гипотезой на уровне методологии науки, если не приобретает **предметного**, содержательного наполнения. Поэтому, например, в психологии личности предпочтительнее исходить из того, что и в науке, и в жизни **человек мыслит предметно, а не объективно или субъективно**, как это видится в различных философских концепциях. Именно в силу абсолютизации идей объективного и субъективного времени, а также вследствие упрощённых математических подходов, за подтверждением применяемых эмпирических закономерностей каждая отдельная отрасль науки оказывается вынужденной обращаться не столько к философии, сколько к смежным наукам.

Так, на протяжении XX и начала XXI веков, в поисках решений насущных задач образования и здравоохранения, перед биологией неоднократно ставился вопрос: если образование индивида определяется возможностями развития вида, то чем и как определяются сами эти видовые возможности? Поиск ответа выводил за пределы биологии человека – в сферы генетики и физики, где снова обнаруживалось, что основным параметром онтогенеза является всё то же самое, объективное физическое время.

В результате, поиск истины о развитии человека и человечества, казалось бы, принципиально ограничивается именно на уровне ключевого понятия «возраст», поскольку единственным объективным критерием остаётся время. Критерий времени присутствует во множестве возрастных классификаций, также как и во всех формах статистики народонаселения. Логический круг частных эмпирических обобщений оказывается замкнутым.

Но является ли, в свою очередь, параметр времени фундаментальным основанием всей современной науки? Ответ на этот вопрос требует обращения к наиболее общим закономерностям природы и общества, где **параметры времени и пространства неразделимы с объективным содержанием изучаемых процессов**, и в космосе, и на Земле, в производственном коллективе и в психологии человека. На уровне глубокого теоретического обобщения наука работает уже не с эмпирическим материалом, а с понятиями и фактами самих эмпирических наук, подвергая сомнению применяемые в них логические и математические способы обработки количественных данных.

С позиций чёткого обоснования задач научного исследования процессов развития и образования человека, при адекватном понимании действительно значения параметров времени и пространства, лучшим примером является не утратившая актуальности работа Д.И. Менделеева по вопросу о народонаселении России, в котором он осуществляет «численное доказательство прогресса нашего времени по сравнению с прошлыми веками». [4; 33, 90] На протяжении всего XX века подобных исследований вообще не проводилось

в силу не только идеологических, но и вследствие разрозненности сведений о численности и составе населения по отдельным странам; при том ещё, что обработка этих данных проводилась без достаточного научного обобщения. Поэтому актуальность исследования Д. И. Менделеева не снизилась, а только возросла на протяжении более чем ста истекших лет. Возможно, что в настоящее время, наконец, состоится подобное повторное исследование, уже заранее имеющее статус фундаментального и сравнительного: по результатам переписей начала XX и, соответственно, – начала XXI веков.

Из соображений научной этики, Д.И. Менделеев, отдавая должное «опытным наукам», на самом деле полностью перестраивает их подход, не подчёркивая при этом значения своего, **качественно иного подхода, состоящего в изменении способа обобщения эмпирических количественных данных.** Оговаривая не самую острую актуальность полового, в общем, примерно симметричного распределения, Д.И. Менделеев формулирует главную проблему народонаселения: «Распределение по возрастам... имеет громадное значение во всех социальных отношениях, так как все они определяются *трудом людей ... и ... там, где степень образованности и богатства народного близки между собою, там распределение по возрастам оказывается поразительно сходственным*». [4;45] (Смысл «сходственности» здесь именно в том и состоит, что распределение является **НОРМАЛЬНЫМ**, а не иным, – искажённым или неполным. (Выделено мною, – Е.))

Д.И. Менделеев рассматривает физический возраст человека (заметим, – возраст, но не параметр физического времени) в инструментальном плане, «считая 5 лет за единицу, ... – при этом делается, конечно, предположение, что в течение 5 лет возрастание идет арифметически пропорционально годам. ...Выражаясь алгебраически, всякую небольшую долю кривой линии можно представить в виде прямой линии. Но это, конечно, не относится ко всей совокупности чисел, потому что они выражаются не прямою, а *кривою линиею, которая одна и представляет свой особый интерес, выражая собой изменчивые отношения между числом лет и числом жителей данного возраста*, которое мы обозначаем через «Y». (Выделено мною, – Е.) [4;47]

Из приведенного описания основ исследования особенно отчетливой становится мысль Д.И. Менделеева о необходимости установления особенностей **нормального распределения населения по возрасту.**

Суть менделеевского подхода состоит в том, что параметр времени – это существенная, но не определяющая характеристика нормального распределения человечества, также как и нормального процесса образования человека. Само по себе время вне конкретного процесса – не более, чем абстракт-

ное понятие. В адекватно понимаемом времени, как характеристике или понятии, нельзя ни находиться, ни перемещаться. Физическое, социокультурное, биологическое или психологическое понимание процесса образования человека прежде всего выражается в соответствующей характеристике его уникального статуса в нормальном распределении всего человечества в контексте параметров, принятых каждой отдельной научной отраслью.

Пространственно-временные характеристики нормально определённого статуса человека являются условными, относительными его координатами, изменяющимися в различных системах отсчёта, в различных отраслях современного человекознания и в различные исторические периоды развития человечества. В заключение своего исследования Д. И. Менделеев обобщает: «Самые жизненные вопросы времени, например о развитии благосостояния народного... о распределении его и т. п., остаются у нас или без ответов, или на них отвечают по отрывочным данным и по предубежденности...», в которых «такие живописцы, как Ж. Ж. Руссо и граф Л. Н. Толстой, конечно, берут верх. Не пифагоровские отвлеченные числа, а именованные, реальные нужны для правильного понимания действительности и предстоящего. Если в слове – начало, то в числе – продолжение сознательности, просвещенности и всего успеха или прогресса человечества». [4; 89]

Результаты менделеевского исследования по вопросам распределения народонаселения передовых стран мира имеют выдающееся общечеловеческое значение, а не только научно-методологическое или методическое. В простом графическом представлении этого исследования кривая распределения числа жителей отдельных регионов, в зависимости от возраста этих людей выглядит как обычная кривая нормального распределения. В отношении классификации процесса образования человека из методологического опыта Д.И. Менделеева следует, что **критерием периодизации являются не время, а возраст, тесно связанный с численностью населения** и, соответственно, с активным социально-демографическим статусом этого населения, – в смысле общественной и физической зрелости.

Критерий времени с его условными границами оказывается относительным, то есть подчинённым возрасту, который в свою очередь исторически подвижен. Таким образом, **не только психологический, но и физический возраст человека оказывается зависимым от особенностей культуры народонаселения**, особенно в крупных городах, где возможные экологические проблемы, тем не менее, снимаются лучшим качеством жизни, более высокой трудоспособностью и, как следствие, – повышенной жизнеспособностью и продолжительностью жизни.

По глубокому обобщению Б.Г. Ананьева: «Не отделение человека как субъекта и объекта истории от природы, не игнорирование человеческой природы...», а «...единство истории и природы в развитии человека – таково монистическое понимание человека, ставшее одним из величайших завоеваний науки. Именно из этих монистических позиций следует исходить при позитивном решении проблем человекознания.» [1;20]

Согласно фундаментально обоснованному заключению Б.Г. Ананьева, наряду с признанием социальной обусловленности и существенности антропологических характеристик личности и жизнедеятельности человеческого организма, недостаточно подчеркивается «их обратное влияние на общественные функции человека и реальный процесс его жизни в обществе. ... такая позиция до недавнего времени была достаточно распространенной среди наших философов и социологов.

Поэтому игнорировался конкретный *демографический состав* общества, и **возрастно-половая структура народонаселения** не считалась важной проблемой, какой она в действительности является. В этой структуре **возраст и пол выступают не только в качестве антропологических характеристик человеческого индивида, а в качестве социальных факторов, оказывающих влияние на общий объем работоспособности («экономической активности»)**, на его потенциал, не говоря уже о **воспроизводстве населения»**. [1;22] (Выделено мною – Е.)

Таким образом, в современном человекознании человек все более обоснованно рассматривается как социально активная личность, в структуре которой в снятом виде присутствуют природные антропологические характеристики. Качество личности не только абсолютно определяет феномен человека, но и относительно, – как результат и как процесс, выражающие его непрерывное становление, его самообразование и образование.

В развитие подходов Б.Г. Ананьева и А.Н. Леонтьева, А.Г. Асмолов считает важным подчеркнуть, что так называемая «среда», «...не есть «обстановка развития», как некий «объективный фактор», непосредственно детерминирующий поведение личности. Среда представляет собой лишь условие осуществления активности и деятельности человека: «...Введение социально-исторического образа жизни как источника развития личности позволяет исследовать развитие личности на пересечении двух осей в одной системе координат – оси исторического времени жизни личности (но не физической жизни в ньютоновской модели макросреды человека) и **оси социального пространства её жизни»**. [2;225] (Выделено мною – Е.)

Таким образом, А. Г. Асмолов, четко ограничиваясь пределами предмета психологии личности, фактически предлагает понимать время жизни

личности не как независимый «роковой» параметр, а как атрибут или аргумент, или как неотделимую от неё, имманентно присущую ей объективную характеристику. Таким образом, говоря о человеке, мы должны, по словам А.Г. Асмолова, согласиться с Л. Сэвом, вообще отождествляющим понятие «личность» с понятием «Время жить».

Можно привести и другое, подобное же утверждение Э.М. Ремарка, ставшее названием известной его книги: «*Zeit zu leben und Zeit zu sterben*» («Время жить и время умирать»): личность в её художественном осмыслении действительно представляет собою образ воплощенного времени. При этом вне личности – нет времени, и оно, как таковое, вообще *есть* лишь постольку, поскольку существует личность.

Поэтому и Человек является таковым, пока не умирает его личность, и с этой точки зрения, время жизни человека продлевается адекватно бессмертию его личности, относительно независимо от физического его существования. Когда же время понимается как физическая величина, становясь предметом естественной науки, то личностная, социальная система координат А.Г. Асмолова преобразуется в систему координат Д.И. Менделеева. ***Распределение людей как по психологическому, так и по физическому их возрасту раскрывает особенности локализации каждого отдельного индивидуума в пространствах общественных и межличностных отношений.***

Продолжая подходы А.Г. Асмолова и Д.И. Менделеева, можно заключить, что для *отдельного* человека распределение его социокультурной активности особенно интересно с точки зрения возможностей психолого-педагогического определения стадий и перспектив образования конкретного индивидуума. В основе взаимоотношения этих стадий и, соответственно, распределения активности человека, будет находиться аргумент его психологического возраста, – подобно тому, как параметр возраста физического, присутствует в распределении популяционной активности народонаселения по Д.И. Менделееву.

В современном человекознании, в соответствии с менделеевским подходом в понимании перспектив мировой цивилизации, устанавливается, что ***жизненный путь проектируется и выстраивается самим человеком, в качестве личности и субъекта собственного развития.*** Исследование качества этого развития вполне осуществимо на основе закона нормального распределения. В практическом применении идеи нормального распределения в гуманитарных науках пока что наиболее представлены методы групповой статистической обработки данных. Чаше всего исследования осуществляются на основе сравнения и статистической обработки результатов по крайней мере двух групп испытуемых. Подавляющее

большинство сведений о психологии человека на самом деле не характеризуют конкретного человека. Молчаливо предполагается, что его психология не может быть предметом объективной науки, поскольку проблематичной остаётся математико-статистическая обработка результатов индивидуальной психодиагностики.

Заключение о психическом состоянии и личностном здоровье конкретного человека основывается на анализе его психологической характеристики с позиций объективных закономерностей общей психологии человека и соответствующих нормированных методик. Речь не идёт об отрицании существующей психодиагностики, а о том, чтобы сформировалось встречное движение от общей психологии человека с её нормированными методиками к отдельному индивиду и от нормального распределения активности этого индивида – к обогащению психологического человекознания.

Реализация менделеевского подхода к изучению процесса образования конкретного человека требует дальнейшей разработки методик изучения отдельно взятой личности с позиций временного её понимания, пространственно разворачиваемого в виде нормального распределения психологической, социокультурной активности. При этом должен быть найден некоторый эмпирический, индивидуально-своеобразный закон распределения активности конкретного человека, что позволит составить не только точный диагноз его личностного развития, но и осуществить обоснованный прогноз этого развития на основе актуальных сведений о психологическом возрасте и о психическом и личностном здоровье.

В решении вопроса о том, как именно может быть получено нормальное распределение социокультурной активности личности, необходимо для адаптации менделеевского подхода ввести соответствующие уточнения. Условной нижней границей психологического возраста следует принять ту, которая предлагается вводимой нами универсальной шкалой (20 условных единиц), – исходя из того, что такая шкала наиболее адекватна и представлению о временном развитии личности, и основным существующим системам исчисления. В силу этого первого условия определяется и второе: верхним пределом психологического возраста является максимальное значение этой же универсальной шкалы (80 условных единиц). Апробированный нами экспериментальный подход к психодиагностическому исследованию характера распределения социокультурной активности был осуществлён с применением установленного диапазона изменений психологического возраста в пределах универсальной шкалы 20-80, а в процентном выражении – в пределах 0-100 %. [3;460-482]

На основании реализации менделеевского подхода в экспериментальной психологии, понятие психологического возраста приобретает содержательный, предметный характер, вместе с тем, – независимый от параметра физического времени. В результате, психологический возраст становится одним из основных понятий периодизации образования человека не только в педагогике и психологии, но и в современном человекознании. Называя, по Л.С. Выготскому, стадии онтогенеза «эпохами», можно сказать, что предметный статус психологического возраста раскрывается в нормальном распределении социокультурной активности по четырём эпохам образования человека, – в четырёх ипостасях возрастов индивида, индивидуальности, субъекта и личности, представляющих детство, отрочество, юность и зрелость и, соответственно четыре центральных новообразования: темперамент, характер, мотивацию и способности, – при четырёх последовательных видах ведущей деятельности: игра, познание, общение и труд. Существенно, что каждая эпоха онтогенеза человека наступает отнюдь не автоматическим образом, требуя, по Л.С. Выготскому, определённой социальной ситуации, порождаемой совместной активностью, формы которой опережают ведущую деятельность по крайней мере на один этап онтогенеза. В таком случае предметный статус возраста детства определяется игрой, как ведущим видом деятельности, но формой активности в этот период становления *Homo Sapiens* должно быть познание, – в противном случае ожидаемым результатом игры стало бы явление *Homo Ludens*.

В принципиальном отношении, возможно было бы аксиоматическое, директивное принятие психологического возраста за основу периодизации на том основании, что психология человека и, в особенности, психология личности наиболее адекватно представляет понятие человека как такового. Но без инструментального, то есть нормально представленного распределения реальной социокультурной активности, одна только декларация значимости психологии и психологического возраста могла бы повиснуть в воздухе, поскольку было бы не ясно, как этот возраст определяется, чтобы можно было практически работать с этим понятием.

Литература

1. Ананьев Б. Г. *О проблемах современного человекознания*. – М.: Наука, 1977.
2. Асмолов А. Г. *Психология личности*. – М.: Изд-во ИПП, 2006.
3. Елисеев О. П. *Практикум по психологии личности*. Издание 3-е. – СПб.: «Питер», 2013
4. Менделеев Д. И. *К познанию России*. – М.: Айрис-Пресс. 2002. с. 37-158.

ПЕРЕЖИВАНИЕ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ: УСТАНОВИТЬ И РАЗРУШИТЬ ГРАНИЦУ

Современная психология во многом благодаря теории Л.С. Выготского имеет образ человека как существа развивающегося. Развитие реализуется в процессе овладения культурными артефактами – орудиями труда и средствами саморегуляции. Для этого нужна специальная работа по интериоризации средств, т.е. необходимо обучение. Но выращивание и вырашивание средств – это не просто процесс оснащения, вооружения человека, когда он может быть уподоблен киборгу – очень сложной, многофункциональной, но ничего не чувствующей машине. Процесс обучения потому и ведёт за собою личностное развитие, т.к. перестраивает мотивационно-смысловую сферу. В свою очередь эта перестройка, это превращение человека внутренне обеспечивается работой переживания. Поэтому у Выготского человек в учении предстаёт перед нами как человек переживающий, а именно: думающий, ищущий, сомневающийся, мечтающий, пытающийся, играющий и, конечно же, любящий. Причём человек развивающийся овладевает всей этой внутренней феноменологией. В этом овладении и состоит основная линия личностного развития. Таким образом, можно зафиксировать два круга феноменов: один конституирует *субъекта*, владеющего собой, сознающего и принимающего решения; второй круг – это те феномены, по поводу которых данные решения принимаются (ценности, смыслы, интересы, идеалы, чувства, образы и т.п.) – пространство *субъективности*.

Быть субъектом – означает иметь позицию, определённую и осуществлять выборы исходя из этой своей определённости. Данная определённая (конкретность) вырабатывается путём интериоризации. Интериоризация не просто вооружает человека средствами, но позволяет структурировать мир. Структурирование же – это установление границ, которые позволяют человеку быть субъектом, иметь картину мира и свой проект в жизни. Сознание субъекта и есть уникальная структура, созданная из материала культуры, помогающая человеку не отражать объективный мир, но, на чём настаивал Выготский, определять значимое для себя, т.е. выживать и быть эффективным субъектом в этом мире. Т.е. интериоризация – это процесс ограничения (определения) значимого посредством артефактов.

Есть связь идеи о переживании как о процессе построения и разрушения границ и идеи о единстве субъектности и субъективности: субъект

– ограниченное существо, которое ограничивает свои смыслы и значимости, т.е. овладевает своей субъективностью, вступая во взаимодействия с миром. Поэтому переживание есть возможность для субъекта быть и наоборот субъект необходим, чтобы состоялось переживание. Реализуется эта возможность путём протраивания (ограничения) культурными средствами мира и себя в мире.

Поэтому понимание переживаний, пусть самых интимных и личных, невозможно вне культурно-исторической специфичности. При этом важна не просто формальная сторона культуры, в которой пребывают индивиды и используют уже готовые артефакты, оперируют ими в своём внутреннем мире. Весь психологизм бытия человека, построение собственно психологического исследования станет возможным, если «перейти от анализа сознания к анализу реальной личности в её реальных отношениях именно со стороны необходимости, с какой она определяет субъекта» [1, с. 123]. Именно поэтому важна не только точка зрения субъекта, но и сама жизненная необходимость, некое требование, которое диктуется жизненной ситуацией, событием жизненного пути. Переживания можно трактовать как нечто, говоря словами Х.-Г. Гадамера, имеющее историю и вовлечённое в земные заботы, как нечто с действенно-историческим характером. Это значит, что переживания предзаданы и формой, знаком, и необходимостью, судьбой, данностями жизни, которые могут и не осознаваться, поэтому и требуется не просто масштаб сознания, но масштаб личности. Субъектом переживания выступает не сознание, а личность. Переживания органичны личности, жизненной ситуации личности. «Согласно Л.С. Выготскому, сознание не является альфой и омегой психологического исследования: за сознанием лежит жизнь. Как психолог он видит эту жизнь в мотивациях, аффектах, переживаниях человека. Осознание этих бессознательных по своей сути жизненных основ психической жизни и есть магистральная линия психического развития. Слово выступает при этом как основное средство этого развития...» [2, с. 75]. Таким образом, переживание есть не просто факт сознания, но факт жизни, не просто проявление жизни, но сама жизнь в разнообразии отношений человека и действительности. При этом без сознания, без субъектности переживание невозможно. Онтологизирующая роль средства отношения человека к действительности (слова в данном случае) применительно к сознанию, переживанию здесь принципиальна. Слово на службе у личности, как и вообще любой артефакт, означает и одновременно онтологизирует, развивает, превращает переживание; имеет место расширение пространства жизни в развитии значений. Самое уникальное, индивидуальное переживание невозможно без внешних, социальных по генезу средств.

Человек как субъект не только один на один миром, но и один на один с вечностью. Человек историчен, он устанавливает границы своей жизни (своего переживания) исходя из актуальных проблем (погружён в суетное), но может осознавать себя частью всеобщего человеческого движения, который и есть история. Индивидуум, вне зависимости от того, осознаёт он это или нет, живет общей судьбой человечества, разделяет с ним всё богатство переживаний, или имеет, как минимум, возможность пережить то, что пережито кем-то. «Как чудесно и неискушенно, – пишет Ф. Ницше, – и в то же время как ужасно и иронично чувствую я себя со своим познанием по отношению ко всей полноте бытия! Я открыл для себя, что прежний человеческий и животный мир, да и вообще глубочайшая древность и прошлое всего ощутимого бытия продолжает во мне творить, любить, ненавидеть, завершать, – я внезапно пробудился среди этой грезы, но пробудился лишь к сознанию, что я именно грежу и должен впредь грезить... дабы не сорваться» [3]. Обращает на себя внимание это ницшеанское «дабы не сорваться»: человек вне осознания, точнее вне переживания своей историчности, связи с тем, что шире его в пространственном, временном, смысловом плане, перестаёт быть человеком. Историзм есть не только гносеологическое требование, но и требование онтологическое. Культурно-историческая реальность пробуждает человека для бытия, она же погружает его в сон. Любая система переживания, его схематизмы и ценностная основа, по поводу которой это переживание разворачивается, зависимы от своей предыстории. Но осознание человеком и человечеством своего прошлого позволяет занять позицию, через рефлексивное переживание определенным образом отнестись к прошлому и в известной мере овладеть им, чтобы в опоре на опыт определить направление своей жизни и в этой временной рамке решать актуальные, даже житейские проблемы. Поэтому М.К. Мамардашвили утверждал, что «современного» человека не существует, что «речь может идти лишь об историческом человеке, т.е. существе, орган жизни которого – история, путь...» [4, с. 189]. Счастье и несчастье бытия возможны благодаря этому органу. Выйти из небытия, стать переживающим субъектом возможно только посредством ограничивающего бытие культурного органа. Переживание – на острие времени благодаря исторически созданному функциональному органу и разворачивается в контексте актуальной ситуации. Именно поэтому культурно-историческая психология, утверждающая образ человека исторического, Человека Пути, имеет дело с *реальными* проблемами *современного* человека.

Но переживания имеют различные характеристики своего влияния на развитие личности. Переживания могут парализовать личностное

развитие, когда человек отчуждён. Личность, желающая реализовать именно личностный уровень бытия, стремящаяся жить насыщенно и неотчужденно, полагающая необходимым реализовать свои основные значимости, – это личность в развитии, живущая включённо и осознанно, напряжённо и активно, интересно и азартно. Такая личность выступает органом понимания и реализации главных сущностных сил – любви и творчества. Такой человек вне зависимости от сферы деятельности оказывается одновременно философом и художником жизни. «Философ» в человеке обеспечивает понимание и субъектность, «художник» отвечает за переживание вовлечённости и чудесного превращения, т.е. за «вкус жизни».

Субъект переживаний – конкретный человек, но человек, выступающий одновременно субъектом соактивности, борьбы и сотрудничества. Множественность социальных и нравственных норм, ценностей, нарастающее социальное разнообразие способствует индивидуализации переживаний. В изменчивом мире, в мире разнообразных ситуаций переживания с необходимостью выступают процессом установления и одновременного разрушения границ. В богатом, противоречивом мире ограничение, структурирование, субъектность необходимы, чтобы иметь определённую и совершать выборы. В переживании формируется интенция на Другого, т.е. переживания ограничены, всегда на границе потому, что коммуникативны. В диалоге переживания не просто проявляются, не просто оформляются, но и рождаются.

Итак, характеристики социальности, определённого типа культуры выступают пространством и смысловыми матрицами протекания морального и нравственного поведения, в пределах которых определяется идентичность личности, субъектность (сознание) и связанная с ней субъективность (переживания). В этой связи мы можем дифференцировать моральность и нравственность. Если моральность есть не что иное, как умение ограничивать свою свободу, когда она пересекается со свободой другого человека, то нравственность есть употребление своей свободы *во имя* другого человека. Это освещает жизнь смыслом. Именно в этом «во имя» происходит и развитие нравственности, и развитие свободы, и развитие личности. Личность конституируется в переживаниях по поводу отношений с Другим. Это то, что называли экзистенциалисты заботой, придавая этому слову концептуальный смысл. И здесь сопрягаются игра как свободная, творческая деятельность, и так называемая серьёзность, ответственность человека. Нравственность всегда серьёзна, т.к. затрагивает сердцевину личности, центральные ценностно-смысловые образования. Нравственный человек осознаёт, что на кону его жизнь, которая сама для себя, сама в себе бессмысленна

и просто невозможна. И эта забота о Другом принципиальна и поэтому серьёзна. В ней – ответственность свободной личности. В другом аспекте реализация нравственности есть творчество, пусть различного масштаба у различных людей, но творчество, игра. Такое творчество в проявлении заботы о другом переживается как счастье. Такое творчество становится в силу своей принципиальной важности жизнетворчеством свободной и ответственной личности.

Средства конституируют субъекта, но необходимость средств определяется субъектом. Этот факт позволяет сформировать образ человека как противоречивого начала, рождающегося при решении экзистенциальной задачи освоения и овладения сложностью своего бытия. Сама жизненная необходимость настойчиво требует к жизни переживающего человека, хотя, конечно, она ничего не гарантирует, т.к., с одной стороны, жизненная необходимость ограничена возможностью, а, с другой стороны, человек выше и шире всех средств и условий. Выбор делает человека свободным и определяет человека. Вот уж действительно: существование предшествует сущности. Нет никакой априорной сущности человека, она во внутренней работе переживания определяется через выборы, ограничивающие (структурирующие) его субъектность и субъективность.

Таким образом, трактовка интериоризации, переживания как процесса установления и разрушения границ, позволяет, во-первых, более очевидно видеть в усваиваемых человеком артефактах средство определения значимости, необходимое для построения смысловой системы (сознания); во-вторых, подчеркнуть процессуальность, динамизм переживания и личностного развития, т.к. человек склонен не только устанавливать, но и разрушать границы, стремясь к большей полноте жизни, к развитию значимостей; в-третьих, трактовать человека не как ставшее, но как становящееся, развивающееся, историческое существо, поскольку в каждой новой ситуации он должен сконструировать, определить (ограничить) направление и характер своей активности, с усилием воли (на основе имеющихся смыслов) эту активность реализовать, и, наконец, в-четвёртых, постулировать диалектику границ во внутреннем мире личности как изначально интерперсональный феномен, поскольку граница создаётся сознанием, а не потребностью, а потому процесс ограничения имеет своим предметом участливое внимание к Другому, заботу о нём, т.е. нравственное, индивидуальное самоопределение моральными средствами, которое делает переживания Другого доступными для меня и тем самым обогащает мою субъективность. Н.А. Бердяев напоминает: Бог создал мир, а человек должен сотворить свой мир.

Литература

1. Гальперин, П.Я. Система исторической психологии Л.С. Выготского / П.Я. Гальперин // Культурно-историческая психология. 2009. № 1, с. 118-123.
2. Орлов, А.Б. А.Н.Леонтьев – Л.С.Выготский: очерк развития схизиса / А.Б. Орлов // Вопросы психологии, 2003, № 2, с. 70-85.
3. Ницше, Ф. Весёлая наука [Электронный ресурс] / Ф. Ницше // Электронная библиотека ModernLib.Ru. URL: http://www.modernlib.ru/books/nicshе_fridrih/veselaya_nauka (дата обращения: 22.07.2012 г.)
4. Мамардашвили, М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

*Иванова Н.А.
Шевеленкова Т.Д.
ИП РГГУ, Москва*

Подход к пониманию процесса идентификации в аналитической психологии: мифологическая идентификация

Исследования процесса идентификации и его роли в становлении личности велись на протяжении всего XX столетия. Понимание феномена идентификации многогранно, различно в отдельных психологических школах, сам термин «идентификация» имеет множество определений. Наиболее распространенным является трактовка его как неосознанного уподобления себя значимому другому как образцу на основании эмоциональной связи с ним. Посредством механизма идентификации у ребенка формируется личностные черты, стереотипы поведения, личностная идентичность и ценностные ориентации [3]. При этом основная функция идентификации чаще всего характеризуется как овладение реальностью, выход за пределы своего Я, обогащение своего опыта и расширение круга собственных переживаний.

Понятие «идентификация» было введено З. Фрейдом [5], который рассматривал ее как первоначальную форму эмоциональной связи с объектом, как бессознательное отождествление, уподобление себя другой личности, вследствие чего появляется подражание. З. Фрейд выделяет истерическую и нарциссическую идентификации, различающиеся наличием или отсутствием привязанности к объекту [4]. В психоанализе делается также акцент на защитных функциях идентификации подробно рассмотренных А. Фрейд; отмечается, что она помогает избежать или смягчить

переживание болезненных аффектов или активизируется при ощущении человеком угрозы его целостности и идентичности. Тему идентификации и ее роли в становлении идентичности развивал Э. Эриксон, рассматривая процесс идентификации прежде всего как важнейший механизм социализации, характерный для возраста 12-18 лет, когда у подростка связь с окружающим миром колеблется между положительным полюсом идентификации «Я» и отрицательным полюсом путаницы ролей. Основная задача идентификации в этот период – объединение и обобщение представлений о себе, своих социальных ролей для того, чтобы сформировать понимание своего Я и в дальнейшем иметь ясное представление о своей личности[8].

Особое понятие идентификации развивал в своих работах К.Г. Юнг, связывая ее со становлением личности, индивидуальности, определяя ее особую роль в процессе индивидуации. В своей работе «Психологические типы» К.-Г. Юнг подробно рассматривает понятие идентификации. Он делает акцент на том, что идентификация как важный механизм нормального развития – это бессознательный процесс (и это отличает ее от имитации, являющейся сознательным подражанием) диссимиляции личности от себя самой и отождествления себя с чем-то иным [11]. Идентификация может осуществляться как посредством личного бессознательного (например, отождествление с родительскими фигурами или идентификация с какими-либо своими чертами характера так, что другие черты характера остаются в качестве фона), так и с коллективным бессознательным. Рассматривая процесс идентификации, Юнг отмечает, что чаще всего Эго человека идентифицируется с Персоной, хотя возможна идентификация и с фигурой Тени. При идентификации с Персоной Эго бессознательно принимает внешние объекты, установки, определенных людей и сливается с ними. Эго стремится идентифицироваться с ролями, которые оно играет в жизни. Процесс идентификации с чем-то новым необходим человеку для обучения и адаптации к реальности. Идентификация с Персоной предполагает, что человек признает различия между играемой ролью и истинной внутренней идентичностью. Идентификация с Тенью происходит достаточно редко, так как теневая сторона личности воплощает зло, непристойность и деструктивность. Однако отождествление с энергиями и качествами Тени оказывает трансформирующее воздействие и может изменить личность на противоположный ей тип.

Необходимо отметить, что идентификация также может происходить и с собственными психологическими функциями. В этом случае человек идентифицирует себя со своими более развитыми психологическими чертами, в то время, как все остальные черты остаются в сфере бессознательного.

Таким образом, формируется вторичный характер, а истинная индивидуальность человека оказывается в сфере бессознательного [7]. Идентификация может стать источником невроза в том случае, когда она происходит с комплексом, либо осуществляется полная идентификация с какой-нибудь идеей или верованием без учета противоположности этой идеи. Такая односторонность обычно возникает благодаря идентификации с отдельной сознательной установкой. В результате происходит утрата контакта с компенсирующими силами бессознательного. Преобладание идентификации с определенным объектом и игнорирование других возможных путей индивидуального развития, согласно К.Г. Юнгу, ведет к тому, что она становится патологической и препятствует подъему и росту личности. Вследствие патологической идентификации возникает диссоциация личности либо расщепление на частичные личности, чуждые одна другой [12].

Особое внимание Юнг уделяет идентификации с содержаниями коллективного бессознательного, говоря о высокой привлекательности подобной идентификации, но и предупреждая о возможных ловушках такого отождествления. С одной стороны, Юнг считал, что «открытие доступа к коллективному психическому означает для индивида обновление жизни, ...». С другой стороны, – «тот, кто идентифицирует себя с коллективным психическим или, выражаясь языком мифа, дает себя проглотить чудовищу и таким образом растворяется в нем, хотя и находится возле сокровища, охраняемого драконом, но отнюдь не по своей воле и к своему собственному величайшему ущербу» [10, с. 196-197]. В последнем случае Юнг говорит о психической инфляции, подразумевая ее негативный аспект – растворение в коллективном бессознательном и потерю индивидуальности.

Однако Юнг отмечает, что помимо отрицательных и патологических функций, которые может нести идентификация с коллективным бессознательным, она необходима человеку. С помощью идентификации с ним сознание начинает включать в себя бессознательные содержания и личность трансцендирует за пределы собственных границ. С помощью идентификации такого рода человек компенсирует недостатки своего индивидуального развития [12].

Согласно К.Г. Юнгу идентификация выполняет несколько функций, необходимых для нормального развития человека. Во-первых, К.Г. Юнг говорит о том, что идентификация – это бессознательная имитация (подражание), и она необходима для развития юной личности, это обязательный этап на пути индивидуации. Она выполняет приспособительную функцию, содействует развитию, но до определенного момента, пока у личности не появится свой собственный индивидуальный метод [1].

Следующей функцией идентификации, согласно К.-Г. Юнгу, является ценностная, смыслообразующая функция. В своей книге «Архетип и символ» К.-Г. Юнг приводит такой пример: индейцы пуэбло верят, что они – дети Солнца-Отца, что придает их жизни цель и смысл, дает возможность для раскрытия личности [9, с. 117].

Еще одной функцией идентификации является функция расширения границ личности, иногда приводящая к ее расстройствам. К.-Г. Юнг приводит пример идентификации человеком себя с должностью или профессией: когда индивид полностью идентифицирует себя с должностью или титулом, он производит нарушающее естественный порядок расширение своей личности и узурпирует качества, ему не принадлежащие. Такой процесс К.-Г. Юнг называет психической инфляцией [12].

Также к функциям идентификации можно отнести регресс индивида для решения возникших проблем. Так, человек идентифицирует себя с другим индивидом, усваивает его образ мыслей и действий для того, чтобы достигнуть какой-либо выгоды или устранить препятствие, решить задачу.

Тот вклад, который вносит коллективное бессознательное в процесс идентификации, мы будем называть мифологической идентификацией. Таким образом, говоря об идентификации с коллективным бессознательным, можно говорить о *мифологической идентификации*, которая представляет собой бессознательный психологический процесс отождествления индивидом себя с архетипическими образами, идеями или мотивами, которые в дальнейшем оказывают влияние на личность индивида и определяют его дальнейшую жизнь. На наш взгляд именно о мифологической идентификации пишет Юнг в своей работе «Человек и его символы»: «Не человек Иисус создал миф богочеловека. Миф существовал за много веков до его рождения. И им самим овладела эта символическая идея, которая, как повествует святой Марк, вывела его из скудной ограниченной жизни назаретского плотника». Сходным образом К.-Г. Юнг характеризует и процесс индивидуации апостола Павла: «Будь святой Павел убежден, что он всего лишь бродячий ковровый ткач, то, разумеется, он не сделался бы тем, кем стал» [13, с. 97-99]. На наш взгляд, введение понятия «мифологическая идентификация» позволяет расширить представления об объективной психике и предоставляет новые возможности исследования коллективного бессознательного.

Идентификация с коллективным бессознательным необходима для развития индивида, это важнейший этап на пути индивидуации, так как благодаря отождествлению с универсальными образами, конфликтами, человек соответственно находит универсальные пути решения этих конфликтов. Также мифологическая идентификация выполняет ценностную,

смыслообразующую функцию, объединяет индивидов благодаря формированию у них единого взгляда на окружающую реальность. Идентификация с коллективным бессознательным расширяет границы личности, способствует получению нового опыта, помогает человеку обрести определенную целостность, интеграцию личностных и коллективных частей психики. Можно сделать вывод, что мифологическая идентификация присуща всем людям и является частью нормального развития.

Таким образом, необходимо рассматривать мифологическую идентификацию как функцию создания личного мифа, формирующего индивидуальный путь человека. Как пишет В.В. Зеленский: «Подобно своим предшественникам, современный человек продолжает оставаться мифотворцем, он вновь и вновь разыгрывает драмы тысячелетней давности, основанные на архетипических темах» [1, с. 144].

Ошибочно предполагать, что индивидуальный миф остается неизменным на протяжении жизни человека и дает фатальные сценарии дальнейшей судьбы. Индивидуальный миф может претерпевать изменения и перестраиваться по-новому. Этому способствует культурная ситуация, окружение индивида, расширение сознания за счет диалога с бессознательным и, как следствие, способности индивида делать сознательный выбор.

Введение данного понятия помогает также по-иному взглянуть на психическую патологию. При психической патологии происходит нарушение диалога субличностей, в формировании которых, согласно психологам юнгианской школы [2, 6, 10], непосредственное участие принимает мифологическая идентификация, нарушение их взаимосвязи, вследствие чего возникает диссоциация личности, расщепление на несколько частичных личностей, чуждая одна другой. Исследование мифологической идентификации позволяет изучить природу данных нарушений, расширяя и углубляя представления о психопатологии.

Литература

1. Зеленский, В.В. Толковый словарь по аналитической психологии. – М.: Когито-Центр, 2008. – 336 с.
2. Кларк, М. Отношения Эго и Самости в клинической практике: Путь к индивидуализации [Текст] / М. Кларк; пер. с англ. И. Бранис, Л. Высоцкий, И. Гальфанович. – М.: Когито-Центр, 2013. – 96 с.
3. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мецеракова. – 2-е изд., перераб. И доп. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Транзиткнига», 2004. – 479 с.
4. Фрейд, З. Психология масс и анализ человеческого Я. – М.: Изд-во «Азбука-Аттикус», 2013. – 192 с.

5. Фрейд, З. Я и Оно: Сочинения. – М.: Эксмо; Харьков: Фолно, 2007. – 864 с.
6. Хиллман, Дж. Миф анализа: Три очерка по архетипической психологии [Текст] / Дж. Хиллман; [пер. с англ.]. – М.: «Когито-Центр», 2005. – 352 с.
7. Холл, Д.А. Юнгианская интерпретация сновидений: Руководство / Перев. С англ. В. Мершавки. – М.: Независимая фирма «Класс», 2007. – 144 с.
8. Хьелл, Л., Зиглер Д. Теории личности. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 607 с.
9. Юнг, К.Г. Архетип и символ. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.
10. Юнг, К.Г. Очерки по психологии бессознательного / Пер. с англ. – Издание 2-е., М.: «Когито-Центр», 2010. – 352 с.
11. Юнг, К.Г. Психологические типы. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2006. – 768 с.
12. Юнг, К.Г. Работы по психиатрии. – СПб.: Гуманитарное агентство «Академический проект», 2000. – 304 с.
13. Юнг, К.Г. Человек и его символы. – М.: «Серебряный нити», 2013. – 352 с.

УДК 159.9.072.432

Мышкина М.С.

ФГБОУ ВПО Самарский государственный университет, г. Самара

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВОЙ ИНТЕНЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ¹

Студенчество – социальная группа современного общества, учет психологии которого актуален как в плане ее общей направленности, так и переструктурирования самоотношения. Это прямо отражается в мотивационно-смысловой интенции (МСИ) личности как одного из структурных компонентов мотивационно-смысловой сферы, системного образования, определяющего область «значимого» личности и задающего ориентиры как ближайшего ее поведения и развития, так и дальнего будущего (Г.З. Сураева) [5]. Этим определяется структура и содержание МСИ как базового личностного компонента [2; 3; 5]. Анализ структуры МСИ позволяет выявить механизмы ее функционирования, проблемные области как ресурсные зоны развития личности, собственную внутреннюю динамику, определяемую сложными иерархическими отношениями между ее составляющими. Это позволяет выявить зоны актуального и ближайшего

¹ Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда. Проект 14-16-63003 а (р).

развития личности [1; 4]. Родо-видовая структура МСИ как совокупность устойчивых связей, обеспечивающих ее целостность и тождественность самой себе, сохранение базовых свойств при различных внешних и внутренних изменениях позволяет наиболее полно и дифференцированно изучить мотивационно-смысловую сферу, ее динамику на любых интервалах жизненного пути, определить как «потенциальные возможности субъекта», так и «потенциал движения субъекта» (Ю.М. Забродин, 1997). Это сформулировало *цель исследования*: выявить структурные особенности МСИ как системы связей между ее компонентами у современных студентов в условиях разных образовательных систем высшей школы. Исследование проходило в сентябре 2013 – мае 2015 гг. в г. Самаре, участники – 357 студентов дневного и заочного обучения психологического, исторического, экономического факультетов СамГУ, ПГСГА, всего 3 группы: «специалитет» (112 человек, 21-22 лет), «бакалавриат» (137; 19-21), «магистратура» (108; 22-41). Структура МСИ студентов каждой группы анализировалась через установление факта наличия связи между ее компонентами на основе статистической оценки ее значимости; установление силы и знака связи, выявление главной тенденции в изучаемой связи.

Анализ и интерпретация результатов. В каждой группе выявлены связи между компонентами МСИ, часть из которых характеризуется как значимые с точки зрения статистической оценки по коэффициенту-г линейной корреляции Спирмена ($p < 0.05$). В последующем именно эти связи, представленными их средними значениями, превышающими 0.4, подверглись количественно-качественному анализу.

По общему количеству связей в сторону его увеличения выявлено распределение бакалавриат – магистратура – специалитет (б-30; м-39; сп-50); распределение статистически значимых ($p < 0,05$) корреляций: б-9; сп-10; м-28 (в интервале 0,99-0,51); б-20; сп-39; м-11 (в интервале 50-0,21). Это характеризует МСИ студентов специалитета и магистратуры как более богатую, содержательно насыщенную, «плотную», внутренне согласованную – в отличие от более бедной по аналогичным показателям МСИ бакалавриата.

Установленные связи характеризуют взаимозависимость между всеми выявленными типологическими структурными компонентами МСИ.

Анализ характера связей студентов выявил *общие тенденции*: 1) наличие общих по силе и знаку связей; 2) изменение силы связей в контексте их существенного ослабления/усиления; 3) изменение знака связи с положительного на отрицательный.

Первая тенденция: единообразное для всех групп ранговое распределение, где приоритетные, ядерные – связи между такими мотивационно-смысловыми

образованиями, как «экзистенции/экзистенции» (б-11; м-8; сп-13), «экзистенции/субъекты» (б-6; м-7; сп-15). Наличие данной группы общих связей у студентов всех групп подтверждает возрастную универсальность мотивационно-смысловой интенции и иерархичность ее родо-видовой структуры. Это количественное единообразие – свидетельство единой структуры МСИ студентов вне зависимости от программы обучения. Это позволяет рассматривать данную группу связей как специфическую, присущую МСИ на возрастном интервале 19-41 год.

Вторая тенденция: преобладание очень сильных, сильных и средних связей (положительных и отрицательных) между компонентами МСИ у всех студентов. При этом наибольшее количество очень сильных и сильных связей выявлено в группе «магистратура», что является ее структурной особенностью, а группах «специалитет» и «бакалавриат» происходит количественное увеличение средних по силе связей за счет уменьшения сильных связей.

Третья тенденция: содержательно единые отрицательные связи (по одной во всех группах) в МСИ групп «специалитет» и «магистратура»: «временной фактор: открытое настоящее/личное будущее (сп «-0,41»; маг «-0,967») и отрицательной связью в МСИ «бакалавриат»: «личная жизнь/счастье в жизни интерн. локус» (-0,69). Данные связи рассматриваются как зона ближайшего развития личности студентов: студенты специалитета и магистратуры не связывают актуальные события, которые осознанно ими не фиксируются во времени, с личным будущим, не рассматривают их как жизненную перспективу. У бакалавров представление о личной жизни прямо противоположно связано с понятием счастья и полной самостоятельной деятельности по его обустройству. Это свидетельствует о ресурсе деятельности осознания, планирования, целеполагания.

Сравнительный анализ структуры МСИ студентов выявил наличие **специфики внутренних связей в каждой группе:**

1) МСИ гр. «магистратура»: наличие сильных и средних положительных связей между всеми ее компонентами – «экзистенции» (э), «субъекты» (с), «предметы» (п), «временной фактор» (в): э-э (8); э-в (8); э-с (7); с-в (7); с-с (3); э-п (2); п-с (2); в-в (1). Приоритетные связи:

– «экзистенции/экзистенции»: «стремление к хорошим отметкам/стремление к учебн. достижениям (0.704), стремление к туризму и путешествиям» (0.617); «стремление к туризму, путешествиям/стремление к профессион. достижениям, карьере» (0.486); «здоровье интерн. локус/страх за свое здоровье, страх старости, болезней» (0.657); «страх страдания, насилия, грустных мыслей, скуки, ошибки, неудачи, утраты/счастье в жизни интерн. локус» (0.734); «стремление к успеху/стремление добиться своих целей» (0.833);

– «экзистенции/временой фактор»: «стремление к хорошим отметкам/учеба (0.578), историческое будущее (0.542), личное будущее (0.626); «стремление к учебн. достижениям/учеба» (0,584); «стремление к туризму, путешествиям/личное будущее» (0.595); «стремление иметь хорошую работу/истор. будущее» (0.561); «страх за свое здоровье/истор. будущее» (0.473)

– «экзистенции/субъекты»: «стремление к хорошим отметкам/быть независимым (0.546), личная жизнь» (679); «стремление к достижениям в учебе/быть независимым» (0.481); «быть добрым, понимающим, помогающим/страх страдания, насилия, грустных мыслей, скуки, ошибки, неудачи, утраты (0.57), стремление к успеху» (0.516); «счастье в жизни интерн. локус/личная жизнь» (0.517), «другие относятся ко мне плохо» (0.53);

– «временной фактор/субъекты»: «личная жизнь/личное будущее (0.49), учеба (0.52), истор. будущее (0.49); «быть добрым, понимающим, помогающим/истор. будущее» (0.542).

2) МСИ гр. «специалитет»: наличие сильных положительных связей между компонентами «экзистенции», «субъекты», «временной фактор»: э-э (13); э-в (14); э-с (15); с-в (2); с-с (3); в-в (3). Приоритетные связи:

– «экзистенции/субъекты»: «быть сильным, не бояться, самостоятельным/стремление к туризму и путешествиям» (0.457); «стремление к профессион. достижениям, карьере/быть умным, критичным (0.396), быть независимым, богатым (0.414), личная жизнь» (0,4); «страх плохо выглядеть, попасть впросак, не оправдать надежд родителей/быть сильным, самостоятельным (0.477), страх общения, конфликтов (0.459), быть умным, критичным (0.364); «быть добрым, понимающим, помогающим/страх общения, конфликтов» (0.459); «быть умным, критичным/счастье в жизни интерн. локус» (0.428); «быть независимым, богатым/страх плохо выглядеть, попасть впросак, не оправдать надежд родителей (0.496), стремление к успеху (0.544), счастье в жизни интерн. локус» (0.447); «личная жизнь/страх недостижения цели, изменений (0.411), успех в жизни экстерн. локус (0.363), счастье в жизни интерн. локус» (0.417).

– «экзистенции/временой фактор»: «учеба/стремление к достижениям в учебе (0.606), к отдыху» (0.435); «профессион. реализация/стремление к учебным достижениям (0.535), быть независимым, богатым» (0.535); «личная жизнь/личное будущее» (0.375);

– «экзистенции/экзистенции»: «стремление к достижениям в учебе/страх за свое здоровье, старости (0.404), политика экстерн. локус (0.381); «стремление к туризму, путешествиям/здоровье экстерн. локус (0.485), страх попасть впросак (0.385), испытывать плохие эмоции (0.385); «стремление к профессион. достижениям, карьере/страх неудачи (0.511), счастье

в жизни интерн. локус» (0.597), «страх за свое здоровье/здоровье экстерн. локус (0.365), политика экстерн. локус» (0.531); «страх попасть впросак/страх недостижения цели, изменений (0.374), стремление к успеху (0.426), счастье в жизни интерн. локус» (0.398); «успех в жизни экстерн. локус/счастье в жизни интерн. локус» (0.397).

3) МСИ гр. «бакалавриат»: наличие сильных положительных связей между компонентами «экзистенции», «субъекты», «временной фактор»: э-э (11); э-в (7); э-с (6); с-с (4); с-в (1); в-в (1). Приоритетные связи:

– «*экзистенции/экзистенции*»: «стремление к профессион. достижениям, карьере/страх плохо выглядеть, попасть впросак, не оправдать надежд родителей (0.611); «страх общения, конфликтов/счастье в жизни интерн. локус» (0.488); «счастье в жизни экстерн. локус/страх недостижения цели, изменений» (0.418); «стремление к успеху/счастье в жизни экстерн. локус» (0.544); «страх недостижения цели, изменений/успех в жизни экстерн. локус (0.663); «стремление к достижениям в учебе/страх за свое здоровье, страх старости (0.424);

– «*экзистенции/временой фактор*»: «учеба/стремление к достижениям в учебе (0.645), к отдыху» (0.735); «профессион. реализация/стремление к учебным достижениям (0.501);

– «*экзистенции/субъекты*»: «стремление к хорошим отметкам/быть независимым (0.511), личная жизнь» (0.492); «быть добрым, понимающим, помогающим/страх страдания, насилия, грустных мыслей, скуки, ошибки, неудачи, утраты (0.409), стремление к успеху» (0.66); «быть умным, критичным/счастье в жизни интерн. локус» (0.41); «быть независимым, богатым/стремление к успеху» (0.654); «успех в жизни экстерн. локус/счастье в жизни экстерн. локус» (0.523)»

Сравнительный анализ особенностей характера выявленных связей по критериям «количество», «сила», «межкомпонентность», «количественное распределение по компонентам», «экстернальность/интернальность» свидетельствует, что структура МСИ

- в гр. «магистратура» – максимальные показатели трех последних; два последних определяют содержательное разнообразие выявленных связей; в целом МСИ студентов магистратуры наиболее устойчива, гармонична, содержательно насыщена, внутренне согласована, в том числе и по компоненту «интернальность»;

- в гр. «специалитет» – максимальное количество связей, приоритет отдается субъектному, экзистенциальному компонентам и их связям с временным фактором; структура МСИ характеризуется как устойчивая и содержательно насыщенная, внутренне согласованная, в том числе и по компоненту «интернальность»;

- в группе «бакалавриат» – минимальное количество связей, приоритет отдается экзистенциальному, субъектному компонентам и их связям с временным фактором; структура МСИ характеризуется как наименее устойчивая и содержательно насыщенная, в том числе и по компоненту «интернальность».

Полученные данные о структурных различиях МСИ студентов специалитета, бакалавриата и магистратуры позволяют говорить о влиянии образовательной среды на формирование МСИ студентов как устойчивой тенденции. Мотивационная сфера студентов магистратуры, в отличие от аналогичной студентов специалитета и бакалавриата, обеспечивает их максимально заинтересованное, осознанное включение в образовательный процесс. Мотивация к максимальному количественно-качественному расширению сферы знания, в том числе за счет багажа предшествующего образования, прямо пропорционально отражается на показателях содержания и структуры их мотивационно-смысловой интенции. Полученные выводы требуют проверки на более широких статистических данных; при этом очевидно, как минимум, косвенное влияние образовательных систем на содержательные и структурные особенности МСИ студентов.

Выводы. Выявлена универсальность структуры в виде особой группы связей МСИ студентов вне зависимости от системы обучения. Выявлены межгрупповые различия характера связей по критериям «количество», «сила», «межкомпонентность», «количественное распределение по компонентам», «экстернальность/интернальность», что свидетельствует о влиянии образовательной системы на формирование МСИ студентов как устойчивой тенденции.

Литература

1. Выготский Л.С. *«История развития высших психических функций»* // Л.С. Выготский. *Психология развития человека*. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

2. Мышкина М.С. *Психологические особенности мотивационно-смысловой интенции личности старших дошкольников и младших школьников: сравнительный анализ. Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 2004. – 21 с.*

3. Мышкина М.С. *Мотивационно-смысловая интенция как индикатор развития личности в условиях современного образовательного пространства / Проблемы одаренности в контексте устойчивого развития природы и общества* // ГБОУ ВПО «Самарская государственная областная академия (Наянковой)» при участии Министерства образования и науки Самарской области и ФГНУ «Психологический институт» Российской академии образования, 2014. С. 120-123.

4. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 306 с.

5. http://grant.rfh.ru/?context=_external-&f=task_show_edit&m=rhf&target=exec&rid=1NJrm00JZ3E60E00PM2aLb00 Сураева Г.З. Психологические особенности мотивационно-смысловой интенции личности (социокультурный аспект). Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 2002. – 20 с.

Пахмутова М.А.

Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола

САМООРГАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК КРИТЕРИЙ КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

В работах Л.С. Выготского особое внимание уделяется проблеме культурного развития человека (1,2). Культурное развитие включает культурное совершенствование психологических функций, выработки новых способов мышления, овладения культурными средствами поведения. Культурное развитие начинается с ценностной сферы и распространяется на социальное поведение личности. Усвоение идеалов из социальной среды производит изменения в структуре ценностных ориентаций, а затем и изменения в поведении человека. На основе результатов данных изменений исследователи делают вывод о динамике развития личности.

Тем не менее, в современных психологических исследованиях до сих пор остается открытым вопрос о критериях и показателях развития личности (3; 4). Наиболее популярными в эмпирическом плане подходами являются: 1) установление различий между группами менее развитых и более развитых испытуемых; 2) описание корреляционных связей между характеристиками, свойственными наиболее развитой группе испытуемых. В отношении последнего принято считать, что наличие большого числа корреляционных связей свидетельствует о развитии, в то время как малое число корреляций говорит об обратном. Однако таблицы корреляций и корреляционные плеяды не дают точной информации о процессах, происходящих внутри личностной системы. Кроме того, интерпретация результатов корреляционного анализа остается в рамках заложенной автором модели.

Возможным выходом из данной ситуации является использование понятия самоорганизация личности, которое позволяет устанавливать критерии развития. Модель самоорганизации личности упорядочивает корреляционные связи, позволяя помещать их в логически обоснованную структуру и, таким образом, делает анализ данных более информативным.

Понятие «самоорганизация» в психологии находится в процессе своего становления (5, 6, 7, 8). В него вкладывается множество определений, начиная с дисциплинированного поведения и заканчивая саморазвитием психики. Мы остановимся на определении самоорганизации личности как интегральной совокупности природных и социально приобретенных свойств, воплощенной в осознаваемых особенностях воли и интеллекта, мотивах поведения (9). Отметим основные позиции в отношении данного понятия: 1) самоорганизация сопровождает процесс развития (отсутствует при деградации); 2) самоорганизация проявляется в условиях целенаправленной деятельности; 3) самоорганизация не зависит от развития строго определенных качеств личности.

Показатели самоорганизации личности одновременно выступают показателями развития личности в условиях осуществления целенаправленной деятельности, с применением индивидуально выраженных качеств личности. В эмпирическом аспекте самоорганизация личности представляет собой структуру связей между ценностями личности и поведенческими чертами. При этом не только ценности образуют иерархию, но и черты складываются в определенную систему. Суть данной модели заключается в предположении, что приоритетным ценностям соответствует наиболее выраженные черты личности. В то же время, отвергаемым ценностям соответствуют наименее заметные черты личности. Между крайностями существуют промежуточные группы.

В реальности возникают многообразные связи между различными уровнями ценностей и характеристик. Особенности этих связей показывают наличие или отсутствие личностной самоорганизации и, в конечном итоге, динамику культурного развития. Внешние признаки самоорганизации определяются специальными диагностическими методиками, которые подтверждают или опровергают организованность человека.

Благодаря данной модели становится возможным установить следующие закономерности:

- 1) Группу качеств личности, которые связаны с наиболее значимыми ценностями;
- 2) Группу ценностей, которые способствуют развитию наиболее выраженных черт;
- 3) Являются ли приоритетные ценности действительным центром системы взаимосвязей между качествами личности и ценностями;
- 4) Группы ценностей и черт личности, не включенных в систему взаимосвязей;
- 5) Группы связей, являющихся определяющими в системе взаимосвязей;

6) Группы черт личности и ценностных ориентаций, определяющих организованность деятельности.

7) На основании этих выводов можно говорить о степени организованности личностной системы, включающей поведенческие черты и ценностные ориентации.

Литература

1. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. 1991. N 4. С. 5-18;
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991. 93 с.
3. Спектор Д.М. Развитие в контексте генезиса и отсылок к источнику. Перечитывая Л.С. Выготского // Культурно-историческая психология. 2015. Т. II. № 1. С. 24-33;
4. Мешкова И.В. Способность самоуправления как диагностический критерий личностно-профессионального развития студентов педагогического вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 1 (154). С. 16-21.
5. Ishkov A.D. The features of self-organization of adults studying at a technical university // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Т. 142. P. 54-58;
6. Князькова О.Н. Мотивационно-ценностные аспекты культуры самоорганизации личности студента // Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 139-143;
7. Яновская Т.Э. К вопросу о понятии «самоорганизация» в психолого-педагогических исследованиях // Естественно-гуманитарные исследования. 2013. № 2. С. 89-95;
8. Новикова Н.А. Социально-культурная самоорганизация учащейся молодежи в контексте личностно-ориентированного подхода // Фундаментальные исследования. 2013. № 10-13. С. 2978-2981.
9. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь. Минск, 1998. – 399 с.

*Симонович Н.Е.
Институт психологии им Л.С. Выготского РГГУ
г. Москва, Россия*

ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЕ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Офицер в современных Вооруженных Силах Российской Федерации играет роль не только защитника Отечества, профессионала своего дела, но еще и воспитателя своих подчиненных. Командир обязан овладеть во время обучения в ВУЗе педагогическим мастерством для передачи знаний по военному делу и воспитания личного состава. Поэтому курсант во время обучения должен задавать себе простые вопросы: (Главная моя цель в изучении речевой культуры? Где я могу потом применить свои знания на практике? Кто может меня научить навыкам речевой культуры?).

Отвечая на эти вопросы и находя ответ, у курсанта появляется мотив для овладения речевой культурой. Ведь мотив – это предмет потребности.

На мотивационном уровне зарождаются устойчивые коммуникативные потребности личности курсанта для овладения речевой культурой.

Мы знаем что мотивы подразделяются на доминантные и мотивы – стимулы, внешние и внутренние. Когда речевая деятельность и мотив совпадают, офицер осуществляет речевую деятельность с увлечением, вдохновенно и продуктивно.

Офицер совершенствует свою речевую культуру для достижения результатов в обучении подчиненных, а также для удовлетворения своих личных потребностей по улучшению своего социального статуса среди коллег, повышения авторитета среди начальников и подчиненных.

Ведь офицер является образцом для подражания среди своих подчиненных и лицом всех Вооруженных Сил Российской Федерации. По его поведению и речевой культуре судят обо всех офицерах Вооруженных Сил.

Одной из главных особенностей мотивации курсантов к повышению своего уровня речевой культуры является тот факт, что при обучении в ВУЗе, он из статуса обучаемого переходит в статус обучающегося. Это расширяет сферу его речевой деятельности. При этом он исполняет различные роли согласно Уставам Вооруженных Сил Российской Федерации.

Важную роль в передаче знаний курсантам отводится преподавательскому составу, курсовым офицерам и начальнику курса.

Необходимо уделять большое внимание и самостоятельной работе курсантов по овладению речевой культурой. Самостоятельность обучающихся, является главным условием успешной реализации процесса формирования и развития речевой культуры у курсантов и позволяет преподавателю

определить цель, содержание, выбрать нужные методы и средства совершенствования речевой культуры.

Ведущая роль в определении целей принадлежит курсанту. Речевая культура поможет офицеру в будущем построить свою служебную карьеру.

Задача преподавателей военного ВУЗа при обучении курсантов речевой культуре и межличностной коммуникации состоит в следующем:

1. Обращать внимание курсантов на содержание лингвистического материала, на способ коммуникативных взаимодействий, на личность коммуникатора, его внешний вид.

2. Обучать курсантов навыкам подачи команд, написанию приказов и распоряжений, донесений, составлению инструкций, ведению переговоров по средствам связи.

3. Использовать наглядные пособия, фильмы при обучении навыкам речевой культуры.

4. Поощрять стремление курсантов к саморазвитию и самообразованию в сфере повседневной и профессионально ориентированной речевой культуры.

5. Проводить тематические вечера и встречи со студентами гражданских ВУЗов.

6. Проводить творческие встречи с писателями, поэтами, режиссерами театра и кино.

Все это в конечном результате расширит кругозор и мировоззрение курсантов, даст положительные результаты и будет способствовать усвоению речевой культуры.

Терюшкова Ю.Ю.
Петрозаводский Государственный Университет (ПетрГУ)
Петрозаводск

КРИЗИС ЮНОСТИ В РАЗНЫХ КОНТЕКСТАХ РАЗВИТИЯ

Высокий интерес к полноценному развитию личности, изучению факторов развития и исследованиям контексту жизни каждого человека остается достаточно высоким и в современной науке. Юношеский возраст – период, когда происходит становление активной жизненной позиции человека, происходит аккумуляция всех достигнутых результатов развития на предыдущих этапах, период, который знаменуется выбором дальнейшего жизненного пути. Проблема прохождения через юношеский возраст обладает высокой научной, социальной и даже экономической актуальностью.

Сегодня имеется большое количество теорий развития человека в различные возрастные периоды, но редко авторы обходят основные положения исследований Л.С.Выготского. Исходя из культурно-исторической теории, выявить основные проблемы и предвосхитить основные сложности каждого возрастного этапа, понять причины их возникновения и выявить основные пути помощи.

В нашем исследовании особенностей старшекласников с разным контекстом развития также большое значение играют положения культурно-исторической теории. Для нас важно понимание того, что Л.С. Выготский разделяет весь жизненный путь на периоды, которые имеют свои задачи развития, особенности. Все периоды имеют спокойное, литическое течение, переход в другой возрастной период знаменуется критическим, переходным периодом. Так, основываясь на эмпирических данных П.П. Блонского, Л.С. Выготский раскрывает понятие «Возрастного кризиса». Именно с этих работ ученого внимание привлекают не только стабильные периоды в развитии, но и критические, «бурные», «стремительные». Именно Выготский впервые выделяет основные критические периоды, которые принимаются и в настоящем большинством специалистов. Это: кризис новорожденности, одного года, трех лет, семи лет, тринадцати лет (подростковый), криз семнадцати лет (юношеский).

Позднее его последователи (Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн и др.) провели огромное количество эмпирических исследований, чтобы раскрыть психологические проявления критических периодов. Наиболее показательным в этих исследованиях является мысль о том, что полноценное преодоление кризиса развития открывает перед человеком путь дальнейшего развития, взросления и адекватного вхождения в мир людей.

Так что же происходит при переходе от одной возрастной ступени к другой? Кризис свидетельствует об окончании предыдущего периода, о том, что способы жизни уже несовершенны для человека, и необходимо найти новые. По мнению Л.С. Выготского, каждый возрастной этап характеризуется особым положением ребенка в системе принятых в данном обществе отношений. Характер занимаемого ребенком положения определяется, с одной стороны, объективными нуждами общества, с другой – существующими в данном обществе представлениями о возрастных возможностях ребенка и о том, каким он должен быть. Эти представления отчасти складываются стихийно, на основе длительного исторического опыта, и в основных чертах они сходны между собой и соответствуют действительному ходу детского развития. Так появляется важное понятие «норма

психического развития». В настоящее время ведется большое количество дискуссий о предложенном понятии, но при реализации психологической помощи людям «норма психического развития» является главной отправной точкой. Так, в нашем исследовании все испытуемые разделены на три группы: старшеклассники с относительно благополучным стилем воспитания, без явных нарушений здоровья. Это группа, которая будет демонстрировать нормативные особенности проживания кризиса юности. Результаты исследования прохождения кризиса юности в группе с ограниченными возможностями здоровья и в группе сирот сравниваются с результатами исследования в первой группе. Это необходимо, чтобы выявить основные варианты взросления и описать наиболее благополучные.

Следующим важным моментом для понимания природы критических возрастов является понятие «социальная ситуация развития». В работах Л.С.Выготского социальная ситуация развития представлена как «исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода». Так, по его мнению, стабильный период определяется гармонией между средой и отношением ребенка к ней, критический же период – дисгармонией, противоречием. Именно в стабильный период способности и возможности ребенка дают возможность изучать среду, взаимодействовать с ней. А в период кризиса социальная ситуация развития характеризуется как совершенно своеобразная, специфическая для данного возраста, исключительные отношения между ребенком и взрослым, социальной средой в целом. Главной идеей критического периода является смена социальной ситуации развития, в результате чего происходит перестройка всей системы отношений ребенка.

Кроме собственно изменения среды, важным будет «переживание» ребенком этих изменений – как ребенок их видит, как реагирует, так будет перестраиваться вся система отношений. То есть кризис – это не только объективное, наблюдаемое другими людьми явление, но и перестройка самосознания человека, изменяющего свой взгляд на мир и самого себя. Это положение важно для нашего исследования тем, что все три группы испытуемых имеют кардинально различную социальную ситуацию развития. Первая группа – относительно благополучных старшеклассников – живут в функциональных семьях, имеют полноценное общение, имеют возможность полноценного вхождения в мир взрослых. В группе старшеклассников с детским церебральным параличом основным препятствием успешному взрослению становятся позиции и установки родителей, стиль воспитания – гиперопека, страхи за своих детей, развитие позиции «инвалида». Сироты, на наш взгляд, также имеют иную социальную ситуацию развития. Ранняя

депривация, отсутствие значимых, любящих взрослых, коллективный стиль жизни, строгий, стандартный распорядок дня, все это препятствует полноценному становлению личности взрослеющего человека.

Следующее положение ученого, кризис не наступает моментально, а имеет несколько стадий развития, а если более точно, три фазы: предкритическую, собственно критическую и посткритическую. Каждая фаза выполняет свои задачи, готовит человека к тому, чтобы кризис прошел успешно и произошел переход на более высокую ступень развития. В нашем исследовании мы условно разделили период юности на три фазы: предкритическая – 15, 16 лет; критическая – 17 лет, посткритическая – 18 лет. Это позволило выявить основные отличия, проследить линии развития, оценить результаты выхода из кризиса.

Наиболее важным вопросом является уточнение границ критических и стабильных периодов. Чтобы определить основание для разделения периодов, то есть когда заканчивается стабильный и возникает критический, вводится новое понятие – возрастное психическое новообразование. Новообразование является результатом развития в определенном стабильном периоде и приводит к нарушению гармонии между ребенком и окружающей средой.

Рассмотрение психических новообразований в отечественной науке шло в различных направлениях. Л.С.Выготский рассматривал новообразования в контексте общепсихического развития, обусловленного влияниями среды и, в первую очередь, обучением. В научных спорах Ж. Пиаже с Л.С. Выготским появилась «золотая формула» последнего: «Обучение ведет за собой развитие». С.Л. Рубинштейн исследовал их становление в процессе функционирования. Позднее в работах Л.И. Божович были выделены центральные новообразования для каждого возрастного периода детского развития.

В работах отечественных исследователей имеется неоднозначное рассмотрение понятия психического новообразования. Но если проанализировать разные подходы к данному феномену, то можно говорить, что под психическим новообразованием подразумевается широкий круг психических явлений, начиная от образований, складывающихся в процессе освоения отдельного фрагмента деятельности (А.М. Матюшкин) и завершая становлением высших психических функций, таких как, например, воля (Л.И. Божович).

Важно отметить, что Л.С. Выготский отмечал явные отличительные черты новообразований в критические периоды и новообразований в стабильные. Основным отличием является переходный характер новообразований критического периода, следовательно, они не будут сохраняться как таковые в том виде, в каком возникли в критическом периоде.

Так, в юности среда ставит перед человеком важную задачу – осуществить личностное самоопределение, которое будет в себя включать построение целостного смысла жизни, проектирование собственного будущего, готовность к выбору профессионального и жизненного пути (И.В. Дубровина). Самоопределение реализуется в системе отношений к себе, другим и миру. Исходя из этого, мы исследовали процесс изменений данных систем отношений в трех группах испытуемых в кризис юности и выхода из него. Общей гипотезой стало предположение о том, что самоопределение в период переживания кризиса юности (изменение отношений к себе, другим и миру) у старшеклассников с разным контекстом развития имеет динамические и содержательные особенности.

Общая выборка испытуемых при проведении исследования составила 226 человек. Выборка основного этапа исследования – 90 человек, среди которых 30 человек – старшеклассники из благополучных семей без значительных проблем здоровья «Лицея №13» г.Петрозаводска, 30 человек – старшеклассники с детским церебральным параличом «Школы-интерната №21» г.Петрозаводска, 30 человек – старшеклассники «Детского дома №2» г.Петрозаводска, 98 человек – родители испытуемых, 38 человек – педагоги испытуемых.

Независимой переменной нашего исследования выступил контекст развития, зависимой – особенности самоопределения в период кризиса юности (отношения к себе, другим и миру), что и определило набор используемых нами методик.

Исследование отношения к себе: Личностный дифференциал Ч.Е.Осгуда, Самооценка Дембо–Рубинштейн, Контент-анализ сочинения «Мое будущее», Методика «Размышления о смысле жизни» (Х.Ниёми), Методика «Традиционные ценности» М.Р. Гинзбурга, Методика самоактуализации Э.Шострома, Методика диагностики субъективного уровня одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона. Исследование отношения к другим людям: Диагностика межличностных отношений Т.Лири, Тест описания поведения К. Томаса. Исследование отношения к миру: Мотивация к избеганию неудач (Т.Элерса), Мотивация к успеху (Т.Элерса), Локус контроля Дж.Роттера, Методика экспресс диагностики направленности личности «МЭДНЛ» (модификация методики В. Сmealы и М. Кучеры на выявление личностной направленности).

Для получения достоверных отличий и проверки основной гипотезы использовались методы математической статистики: критерий Фишера, дисперсионный анализ. Данные исследования отличаются многообразием и высокой результативностью. Остановимся на основных выводах, полученных в ходе лонгитюдного эксперимента.

Итак, в группах с разным контекстом развития процесс переживания кризиса юности имеет значимые различия в трех сферах отношений: с людьми, с собой и с миром. А именно, испытуемые с относительно благополучным стилем воспитания и без проблем здоровья демонстрируют качественные изменения в системах отношений, выход из кризиса знаменуется становлением личностного и профессионального самосознания. На наш взгляд, это повышает эффективность жизни в ранней взрослости. Группа испытуемых с физическими нарушениями вступает в кризис юности с идентичными особенностями первой группы испытуемых, но на выходе демонстрирую значимые отличия. Основными характеристиками 18 летних людей второй группы становятся инфантильная жизненная позиция, зависимость от родителей, низкий уровень самостоятельности и активности, отсутствие желание самостоятельно решать проблемы, продолжать профессиональное образование. Более 70% испытуемых отказываются от дальнейшего профессионального обучения, остаются одинокими в личном плане, живут с родителями, 20% – обучаются на кратковременных курсах (массажисты, мастера маникюра, парикмахеры), 10% устроены работать к своим родителям, всего 10% испытуемых отметили, что пробуют строить интимно-личностные отношения. Результаты исследования в группе сирот также выявили особенности прохождения через кризис юности. Стоит обратить внимание, что в этой группе вообще не происходит значительных изменений в системах отношений, сироты в 18 лет демонстрируют подростковые реакции в поведении и низкий уровень самосознания, направлены на групповое общение, у них выявлен низкий уровень развития индивидуальности, что в свою очередь препятствует успешному вхождению во взрослую жизнь. Дальнейшие наблюдения за испытуемыми данной группы показало, что 40% – поступили в профессиональные учебные заведения (колледжи), 40% – работают (неквалифицированные работники), 20% – не учатся и не работают. В первой группе испытуемых 100% респондентов продолжают получение профессионального образования, 80% – имеют «любимого человека», 30% – имеют опыт работы.

Наше исследование выявило необходимость увеличения внимания к юношескому возрасту людей с разным контекстом развития, пересмотру системы психолого-педагогического сопровождения самих старшеклассников, их родителей и близкого окружения.

*Хинканина А.Л.,
к.и.н., доцент кафедры истории и психологии
Поволжского государственного технического университета
г. Йошкар-Ола*

Зона дальнего развития в формировании личности студента

Оригинальное представление о механизмах личностного развития является достоянием национальной психологической школы в России. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского, открывая поле исследования в рамках неклассического подхода к проблемам личности, предлагает ряд важных категорий, ставших константами психологии, для решения актуальных вопросов, как психологической науки, так и гуманитарного знания в целом.

В результате экспериментальных исследований, которые проводились ученым в начале тридцатых годов, были сформированы принципиально новые методологические подходы к проблеме обучения и развития. В рамках этих подходов центральное место занимает понятие «зона ближайшего развития», раскрывающее феномен возможного усвоения и воплощения родительского (в широком смысле этого слова) опыта [Кравцов Г.Г., 2010, С. 9].

В ситуации, когда обучение выходит на перспективу дальнейшего усвоения навыков самоконтроля с помощью взрослого, новых для индивида форм социального поведения, обозначается начало еще одного поля освоения уже сформированного в культуре социального опыта – зона дальнего развития (ЗДР). Л.С. Выготский не формулировал данное понятие в своих трудах. Однако, следуя логике культурно-исторической теории, ЗДР обусловлена принципом развития и представляет собой более высокий уровень формирования личности [Кравцова Е.Е., 2012, С. 65]. Данный феномен связан с готовностью или неготовностью субъекта к решению проблем, поставленных в рамках личных, профессиональных задач и персональных взаимоотношений.

На этом уровне высшие психические функции, во взаимодействии с волевыми процессами, в динамической системе сознания, неумолимо подводят индивида к проблеме смысла во взаимодействии с близкими и дальними людьми, отношения к социальным проблемам и определения своей роли в них. Мы можем только догадываться, как отразился личный жизненный опыт Л.С.Выготского на разработке методологического плана в дихотомии «обучение знаниям – присвоение культурного опыта». При этом отметим, что данный план оказался открытым для нас в разработке насущных проблем воспитания и развития личности в современных кризисных условиях.

Сейчас культурно-историческая теория Л.С.Выготского находится в зоне повышенного интереса к решению актуальных вопросов образования и воспитания молодых людей. Усиливающиеся тенденции пролонгизма, как способа существования за счет родителей, длительное пребывание в виртуальных средах, где не действуют законы нравственности и этические принципы, ориентация на «знания – узнавания», без присвоения на уровне индивидуальной психической структуры, – все эти явления достаточно ясно обозначились в жизни нашего общества и вызывают к разработке проблемы усвоения опыта, подтвержденного в социальной культуре и отраженного в произведениях искусства и литературы, этических традициях принципах народов, населяющих Россию.

В лучших психолого-педагогических традициях советской школы принято считать, что проблема поступательного развития личности в процессе обучения касается, в первую очередь, детского и подросткового возраста. Студент вуза – человек взрослый, он способен развиваться как личность сам, задача преподавателя – помогать ему в этой деятельности. Согласно культурно-исторической теории условием развития личности является ситуация выбора. Эта идея была одной из центральных уже в ранних произведениях Л.С.Выготского и в исследовании «Психология искусства». В данных трудах ученый показал, что усвоение уже существующего, отраженного в жизни общества и произведениях искусства, опыта, как социального, так и на уровне рефлексии индивида, протекает через переживание и внутреннее сопоставление со своим собственным жизненным опытом, создавая метаморфоз личностного изменения.

Важнейшей проблемой развития личности молодого человека является нахождение точки опоры в процессе соединения собственного мировоззрения и ценности свободы, ее практическое присвоение через выбор ориентиров и способа действия. Согласно культурно-историческому подходу, любое важное для личностного развития присвоение культурной формы не может быть комфортным, и, как правило, проходит с большим чувством – чрез переживание. Если личность переносит, «проходит» эту ситуацию и включает в актив своего поведения утвержденную в переживании культурную форму, можно говорить о саморазвитии субъекта – достижении контроля за своим собственным поведением в разрешении противоречивых чувств и желаний.

На изучение механизма присвоения культурного опыта направлено многолетнее исследование, проводимое с 2000 года в Поволжском государственном технологическом университете по настоящее время [Хинкина А.Л., 2014]. В рамках исследования использовались зарубежные и отечественные диагностические инструменты [Попов Л.М., 2008].

Целью исследования являлось раскрытие особенностей поведения студентов творческих, технических и технологических специальностей в ситуациях этического выбора и нравственного смоопределения. Объект исследования – поведение студентов в ситуациях возможности выбора культурных форм поведения. Предмет исследования – принятие решения в ситуации этического выбора. Гипотеза исследования заключалась в том, что сформированными оказываются те стереотипы поведения, которые представлены в культурно-историческом опыте. Модели поведения, которые выбираются или не выбираются по значимым причинам, обозначают зону дальнего развития студента.

Результаты.

Ситуации, предложенные для разрешения и выбора модели поведения, делились на несколько групп. Первая группа предполагала альтернативу между личным благополучием и благополучием близких людей. В ответах проявились две основных тенденции. Часть испытуемых безоговорочно проявляла альтруизм, другая часть студентов выбирала ответ в собственную пользу. При этом, как правило, во втором случае следовало развернутое объяснение, почему принято именно эгоцентрическое решение. Во второй группе ситуаций отношения со сверстниками студенты в своем большинстве делают выбор в пользу другого, демонстрируя альтруизм.

Противоположная картина вырисовывается в выборе альтернативного действия по отношению к карьере и к сфере деловых отношений. Здесь в большей степени проявились эгоцентрические установки: только треть студентов сделала выбор в пользу другого. В условиях возможности получения прибыли за чужой счет обоснование выбора студентов дифференцируется, при этом обозначено желание учитывать интересы другого человека.

В ситуации, когда требуется проявить вежливость по отношению к незнакомым людям, студенты ориентируются на этику поведения и свое представление о культуре, что помогает сделать выбор в пользу другого. Наиболее сложными для испытуемых оказались ситуации гипотетического характера, которые по теории вероятности не могут произойти, и по содержанию которых возникает угроза жизни для другого человека и для собственного существования. При выполнении данных заданий увеличивалось количество испытуемых, демонстрирующих уход от ответа. И так же, как и в первой группе заданий, эгоцентрический ответ обосновывался, почему испытуемый выбрал такое решение. Деловые отношения и критические ситуации появились как относительно новый продукт современной эпохи, поэтому стереотипы поведения в данных ситуациях не оформлены до конца.

Обсуждение.

Проведенный анализ содержания ответов по выбору альтернативного действия позволяет сформировать группы ответов в зависимости от зоны развития личности.

В зону актуального (присвоенного) опыта попадают ответы по ситуациям, связанными с проявлением вежливости к посторонним людям в транспорте, случайных встречах. В эту зону попадают ответы по ситуациям, связанным с прибылью за чужой счет. Это свидетельствует о сформированности этических представлений о законных путях в достижении целей. Обоснованием такой оценки косвенно является то обстоятельство, что подавляющее большинство студентов не являются богатыми людьми и хотели бы иметь больше денег.

Зона ближайшего развития представлена разнонаправленными ответами по отношению к заданиям на альтернативное решение вопросов, связанных с ситуациями карьерного роста и профессионального развития. Данное обстоятельство объясняется тем, что в опыте студентов вариантов разрешения ситуаций пока или не имеется, или они ограничены слабой рефлексией подобных решений. Здесь открывается большое поле деятельности преподавателя в области профессиональной этики и дальнейшего развития личности студента.

Зона дальнего развития вырисовывается почти во всех группах ситуаций, так как они предполагают самостоятельный выбор, который будет осуществляться не в искусственно созданных условиях, а практике жизненного пути. Эта зона предполагает определенный (сформированный, недостаточно сформированный или несформированный) уровень готовности к альтернативному поступку в ситуации выбора со стороны молодого человека. Таким образом, можно определить как значимую часть содержания ЗДР способность личности к поступку на основе культурной формы – этических норм. Особенностью такого действия является то, то он не приносит выгоды или удовольствия [Хинканина А.Л., 2010, С. 150].

Выводы.

Наше исследование подтверждает не только методологическую состоятельность, но и перспективность культурно-исторической теории Л.С. Выготского: направленность на высшее, взаимодействие индивида с культурными формами, реакция выбора и наличие ориентиров и идеалов. Развитие личности студента возможно в значимой степени через присвоение культурных форм и этических ценностей. Этот процесс имеет ряд этапов и нуждается в дальнейшем изучении.

Перспективное методологическое обоснование ЗДР является необходимым инструментом для будущего исследования важнейшей темы присвоения культурных моделей поведения и идеальных форм в процессе становления личности молодых людей. Эта задача имеет цивилизационное значение и национальный приоритет в условиях, когда формирование личности и ее гражданская зрелость тестируют развитие и способность к саморазвитию.

Литература

1. Кравцова, Е.Е. Неклассическая психология Л.С.Выготского // *Национальный психологический журнал*. 2012. – № 1. – С. 61-66.
2. Кравцов Г.Г. Проблема взаимосвязи обучения и развития // «Зона ближайшего развития» в теоретической и практической психологии. – М. 2010. – С. 8-11.
3. Попов Л.М. Добро и зло в этической психологии личности. – Москва: Ин-т психологии РАН, 2008. – 238с.
4. Хинканина А.Л. Проблема идеального образа в современном гуманитарном знании // *Вестник ВятГГУ*. № 3(3) 2010. С. 145-151.
5. Хинканина А.Л. Особенности идеальных представлений о целях деятельности студентов технологического вуза // *Труды Поволжского государственного технологического университета. Серия: Социально-экономическая*. 2014. № 2. С. 75-79.

РАЗДЕЛ VI

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ КОРРЕКЦИИ, РЕАБИЛИТАЦИИ, ПСИХОТЕРАПИИ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ЗОНУ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ

*Голенева Л.В.
Студия современного психоанализа, Москва*

ИГРА, СИМВОЛИЗАЦИЯ И ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО

В статье рассматриваются проблемы формирования внутреннего символического пространства и способности к символизации в свете культурно-исторического подхода Л.С. Выготского и классического и современного психоаналитических подходов.

Почему человек страдает?

Человек приходит на психотерапию со своей болью, он не знает, как справиться с проблемами, испытывает сложности с окружением, недоволен своей жизнью. Клиент приходит, чтобы выразить что-то сущностное, – однако чаще всего у него нет для этого языка, нет адекватных выразительных средств, символов для выражения внутренних состояний и переживаний. Человек страдает от невыраженности и невысказанности боли. Он напрягается и что-то из себя выдает, однако то, что человек предъявляет психологу далеко не всегда соответствует его истинной проблеме и его состоянию. Как правило, в психотерапевтической ситуации человек предъявляет психологу проблемы или симптомы, демонстрирующие лишь фасад его беспокойств. И психолог должен понять по косвенным данным, в очень малой степени полагаясь на прямой смысл сообщения клиента, о чем на самом деле идет речь.

Человек испытывает боль, но для этой боли у него нет языка, он не знает, как звучит эта боль, как ее выразить, что это, как с этим дальше жить. В этой ситуации перед психологом встает очень тонкая и непростая задача понять истоки беспокойств клиента, увидеть истинную причину его страдания, открыть определенную реальность клиента, стоящую за симптомом или проблемой и сформулировать это таким образом, чтобы сам клиент смог это увидеть и осознать в себе, суметь обнаружить свою внутреннюю правду.

Психолог помогает клиенту расшифровывать тайные шифры его симптомов и проблем, осознавать причины, которые мешают ему развиваться.

Идея развития.

Тема развития человека является ключевой для психологии. Психологическая работа направлена на то, чтобы помочь клиенту обнаружить причины торможений и неспособности к дальнейшему движению и развитию. В своей жизни человек рано или поздно доходит до этапа, на котором сталкивается с определенными препятствиями, фрустрациями, вызывающими сложные амбивалентные чувства. Эти амбивалентные чувства вызывают внутренний конфликт, т.е. что-то, что тревожит, что не дает возможности дальше двигаться. В конструктивном ключе, когда человек развивается, он проживает этот конфликт, создавая, рождая новый смысл своего существования, и выращая новое для себя чувство. В деструктивном варианте человек избегает конфликтной ситуации и тревожащих чувств, при этом у него возникает целый ряд нереализуемых тенденций, нереализуемых непосредственно желаний, что еще больше отягощает ситуацию.

Но, как известно, для ситуации развития как раз необходимо наличие конфликта, именно столкновение с препятствиями является источником мышления человека, наличие нереализуемых непосредственно тенденций и желаний активизирует мыслительные процессы. В чем же состоит проблема и как можно помочь человеку преодолеть эти ограничения? Каким образом происходят изменения способностей человека? Как человек может преодолевать собственные ограничения, включаться в новые жизненные сферы, овладевать сложными инструментальными навыками, активизировать индивидуальное творческое начало? Это очень важные вопросы психологии и педагогики, волнующие как специалистов, так и людей, связанных в своей деятельности с большим количеством людей, с воспитанием и обучением.

Следствием конфликта и торможения интеллектуальной и аффективной сферы является инертность ума, и тогда человек выбирает путь наименьшего сопротивления – он принимает самые простые решения, старается избегать сложных задач и ситуаций, максимально упрощает свою жизнь, боясь покинуть зону комфорта. Человек избегает сложных ситуаций во взаимодействиях с людьми, избегая сложных чувств, останавливается на каких-то простых чувствах, достаточных для выживания, но недостаточных для ощущения наполненности жизни и собственного развития. Но ощущение полноты жизни возникает за пределами зоны комфорта. И чтобы изменить ситуацию, справиться со сложной жизненной проблемой, разрешить существующий конфликт, человеку нужно начать выходить за зону комфорта, и учиться действовать с большим напряжением сил, действовать

из наибольшего сопротивления, т.е. научиться действовать вопреки непосредственному импульсу или отсутствию такового, только так можно что-то изменить в себе и в своей жизни.

Значения и смыслы во внутреннем пространстве человека. Неспособность к символизации как отсутствие связи между значениями и смыслами.

Человек обращается за помощью к психологу в тот момент, когда он ощущает, что у него нет собственных ресурсов в сложившихся обстоятельствах для реализации изменений в жизни. И задача психолога вместе с клиентом найти его собственный ресурс, благодаря которому он сможет справиться с проблемой, тогда клиент вместо этой проблемы, замещающей его внутреннюю неудовлетворенность, сможет создать новый смысл дальнейшей жизни.

Почему же так происходит: с одной стороны, у человека есть потребности, аффективные стремления, нереализуемые тенденции и желания, лежащие в основе чувства неудовлетворенности, с другой стороны, человек выбирает путь замещения истинной проблемы симптомами или избегания любой активности для ее решения. Что мешает человеку развиваться?

Говоря о возможности изменения способностей человека, мы можем обратиться к реальности образно-знаковых систем, которые определяют пространство человеческой культуры и выступают средой обитания человека, и связанному с этим феномену символизации. С помощью этих понятий мы можем исследовать истоки воображения и понять, каким образом у человека развивается способность к мышлению, творчеству, игровой деятельности, произвольной активности, взаимодействиям с другими людьми. Углубление понимания источников развития и изменений в личности индивида может обогатить наши представления, связанные с этой интересной и важной областью психологии – знак как психологическое средство. Это возможность для нас рассмотреть этот феномен с еще одной стороны, увидеть иные грани в этом явлении.

Способность существовать в мире символов, отдаленном от мира физических и биологических объектов – это признак человеческого развития. Функция символообразования связана с развитием мышления и способности к абстракции. Способность идентифицировать объекты символическим способом с другими вещами чрезвычайно важна как основной механизм развития интеллекта.

Интерес к истории возникновения знаковой функции в ходе индивидуального развития человека проявлял выдающийся советский психолог Л.С. Выготский. Согласно его подходу, человек в ходе культурно-исторического развития научился овладевать собственной психикой с помощью психологических орудий – знаков, благодаря чему у человека развивались

высшие психические функции, выражающиеся в формах произвольной деятельности. Знаки-символы являлись пусковыми механизмами высших психических процессов, т.е. выступали в качестве психологических орудий.

Выготский считал: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, – сперва социальном, потом – психологическом. Сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая. Зарождаясь в прямых социальных контактах ребенка со взрослыми, высшие функции затем «вращиваются» в его сознание (Выготский, 3).

Таким образом, для процесса развития психики человека характерна интериоризация отношений и средств-знаков. Высшие психические функции формируются у ребенка в результате общения со взрослыми, в этом общении ребенок усваивает систему культурных знаков. Эти знаки опосредуют его «низшие» (непроизвольные) психические функции и тем самым ведут к созданию совершенно новых образований в сознании ребенка.

Именно культурные символы-знаки (и, прежде всего, язык), согласно Выготскому, служат теми психологическими средствами, с помощью которых один человек, воздействует на другого, формирует собственный внутренний мир, в основную структуру которого входят **значения** (обобщения, когнитивные компоненты сознания) и **смыслы** (аффективно-мотивационные компоненты).

Таким образом, символ-знак дает человеку средства воздействия как на других людей, так и на самого себя, возможность преобразования собственной психики. И мы рассмотрим, каким образом можно исследовать внутреннее пространство человека с точки зрения использования символов-знаков как психологических орудий для необходимых преобразований в психике.

В аспекте символической репрезентации каждую ситуацию мы можем воспринимать двояким образом – или близко к сердцу, непосредственно переживая и воспринимая как бы все своим существом – сущностное восприятие, или же ментально, как бы опосредуя свое восприятие какими-то понятиями, схемами, концептами, правилами – абстрактное, опосредованное восприятие. Сущностное восприятие связано с аффективно-мотивационными компонентами, а опосредованное восприятие – с когнитивными компонентами сознания. В этих двух состояниях сознания человек по-разному использует символы и знаки.

Для сущностного восприятия характерна практическая идентификация символа с тем смыслом, который он несет в себе для человека, человек слишком вовлечен, он вкладывает в символ очень глубокий личный смысл, он переживает этот символ тотально, это реальность, которая покрывает его целиком. Здесь характерно отсутствие границ с миром.

Для опосредованного концептуального восприятия характерно отделение символа от смысловых и аффективных аспектов, то есть символ – это одно, а то, что он обозначает, что стоит за этим символом (некий объект) – нечто совершенно другое, и они не связаны в восприятии человека, сам объект вынесен за рамки его рассмотрения. В этом состоянии человек достаточно формален, не чувствителен к объекту, в каком-то смысле этот человек без обратной связи. Т.е. для человека за этим понятием (символом) не стоит ничего конкретного, что задевало бы его, трогало за живое, заставляло переживать, это абстрактно-символическое восприятие.

И проблема возникает тогда, когда у человека не сбалансированы эти структуры – понятийный, абстрактный уровень и сущностный, связанный с эмоциями, аффектами, мотивацией, т.е. когда есть чрезмерный уклон либо в одну, либо в другую сторону. В своем сущностном состоянии человек слишком уязвим, тотален, у него нет границ с миром, он не владеет собой, т.е. отождествляется целиком с любым своим чувством или настроением, не способен с ним справиться. Если он грустит, ему кажется, что весь мир грустит вместе с ним, он так ощущает. И, наоборот, когда человек воспринимает все опосредовано, через какие-то ментальные схемы, шаблоны, понятия, будучи полностью эмоционально отдален от воспринимаемого объекта, в этой ситуации человек совершенно нечувствителен к объекту, у него возникает иллюзия свободы манипулирования понятиями и концептами, и эта манипуляция заменяет ему реальные преобразования в ситуации, в своем внутреннем мире, в психике.

И тогда задачей становится соединить эти два мира, т.е. сформировать внутреннее символическое пространство, в котором человек сможет использовать знаки-символы, создавать для себя символический язык, чтобы посредством его выражать свои подлинные чувства и переживания, т.е. тогда чувства могут быть пережиты и переработаны посредством символического языка.

В своем развитии способности к символизации, к использованию и взаимодействию с символами человек происходит через несколько этапов.

Для первого этапа характерна отдельность, отдаленность переживания и осмысления. Когда человек в сущностном состоянии переживает, чувство заполняет его настолько интенсивно, и он как бы не находит подходящих символов, посредством которых можно переработать это переживание, найти для него подходящие образы, понятия, переосмыслить его. Когда же человек что-то пытается понять, ментально смоделировать, он душевно закрыт, нечувствителен. Здесь имеет место кардинальное и губительное несовпадение внутренних смыслов и используемых символов (понятий, значений, образов), т.е. те значения, которые придаются переживанию, не имеют связи с

сущностью самих переживаний, т.е. они как бы лишают переживание смысла. В своих крайних проявлениях это ситуация разобщения, отсутствия связи и понимания, как с самим собой, так и с другими людьми.

Для второго этапа характерно создание буферной, смешанной зоны между переживанием и осмыслением, т.е. создается переходное пространство. В этом переходном пространстве располагаются те символы, которые для человека обозначают понятия внешнего, объективного мира, но в то же время он их воспринимает сущностно, лично, они связаны с его глубиной. И это – та часть его непосредственного эмпатического переживания, которую он может обозначить в общедоступных символах, попытаться понять себя, передать свои смыслы другому человеку. В сущностном восприятии человек использует символы и, хотя их еще немного, но они наполнены очень большим личным содержанием и смыслом.

Понятие буферной, смешанной зоны связано с понятием «переходного объекта» и «переходной зоны», предложенным Д. Винникоттом. Переходный объект (игрушка) является для ребенка и частью его самого, и частью внешнего мира, помогает ему справляться с уходом мамы (сепарация). Переходный объект позволяет ребенку почувствовать первичное обладание, в котором он должен быть способным определить объект как «не-Я». И, соответственно, переходная зона – это промежуточная зона опыта между внутренним субъективным миром человека и внешним миром. Для ребенка переходная зона является игровым пространством, позволяющим ему преодолевать сепарационную тревогу, а также отсутствие матери. Переходная зона – это пространство игры, а игровая деятельность тренирует знаковую функцию: замещение знаками и знаковые действия, и это становится условием, определяющим психическое развитие ребенка, развитие способности к символообразованию, связанного с развитием мышления и интеллекта.

При нарушении способности испытывать явления перехода и создавать для себя переходный объект у ребенка в дальнейшем могут возникать проблемы в развитии, формироваться различные психопатологии. В итоге способность к игре, а также знаковая функция и функция символообразования нарушается, что в свою очередь, влияет на искажения в ходе дальнейшего развития.

На этом этапе происходит значимое событие в развитии человека и его способности к использованию символов, благодаря чему происходят значительные преобразования в психическом пространстве, и человек становится способным преодолеть нарциссический тип отношения к объекту.

Третий этап – это взаимодействие, взаимопроникновение, между этими сферами (внутреннее сущностное постижение и понятийное переосмысление) идет оживленный обмен. Это уже взаимопересекающиеся пространства,

и мы не можем провести границу между одной сферой и другой. Все, что человек сущностно переживает, он способен в адекватных символах передавать другим людям. А те абстрактные символы, с которыми человек сталкивается, он стремится прочувствовать, сделать так, чтобы они у него внутри сущностно прозвучали. Здесь понятие обретает смысл для человека.

Именно благодаря достижениям этого этапа человек становится способным к культурному развитию, к тому, чтобы выразить свое внутреннее содержание во внешней деятельности, в творчестве. Человеку есть что выразить и через что выразить, он способен понимать и воспринимать символические языки, использовать их, чтобы донести что-то до других людей. На этом этапе человек становится способным к сублимации.

Таким образом, согласно Выготскому, символ-знак представляет собой некий инструмент, при оперировании которым у индивида из его первичных природных психических процессов (памяти, внимания, ассоциированного мышления) возникает особая, присущая только человеку система функций второго социокультурного порядка – высшие психические функции. Психические функции, данные природой («натуральные»), преобразуются в функции высшего уровня развития («культурные»). Благодаря этому совершаются преобразования: механическая память становится логической, ассоциативное течение представлений – целенаправленным мышлением или творческим воображением, импульсивное действие – произвольным.

Тогда человек становится способным владеть собой, он может направлять свое жизненное развитие в выбранном направлении, он способен в рамках своих сомнений и внешних препятствий определять свою цель и продолжать движение к ней, он может реализовывать свои самые глубокие запросы. Самое важно, что человек становится способным сделать внутренний выбор, осуществить необходимую внутреннюю настройку – здесь возможна «идея, ставшая аффектом, понятие, превратившееся в страсть» (Выготский, 2), которая поддерживает и вдохновляет человека, дает силы на то, чтобы справляться с внутренними и внешними препятствиями, с ситуациями неопределенности и непредсказуемости, в которых человек чувствует себя некомпетентным и уязвимым.

Взгляд на проблемусимволизации с точки зрения психоанализа

Проблемы символизации, использования символа, нарушения в процессах символообразования широко исследовались в психоаналитических подходах. В психоаналитических теориях интерес к проблеме символа имеет длительную историю.

Выготский рассматривает проблему символизации, использования знаков-символов в аспекте символического отражения на основе обще-

принятых в данной культуре правил и соглашений, где символ выступает культурным орудием, средством, которое благодаря процессу интериоризации помогает развивать понятия и совершать желанные преобразования в психике. Психоанализ попытался заглянуть в глубины символа, увидеть «нечто», что этот символ отражает. В психоаналитической традиции символ рассматривается как имеющий сознательную, явную часть, но отсылающий нас к бессознательному. Таким образом, в психоанализе символ отражает скрытое, латентное психическое содержание.

Теоретики психоанализа связывали процесс символизации с развитием ментализации и мышления. В самом широком смысле символизация является связующим звеном, соединяющим воедино инстинктивное и разумное начала в человеке, а также человека с внешним миром и с другими людьми.

Первый этап формирования символов – это этап идентификации (символическое тождество символа и объекта). Идентификация – это еще не символ, это предшественница символа. Эрнест Джонс: «...первоначальная идентификация есть основа любого символизма». В качестве необходимых условий формирования символов психоаналитической теорией выделяются первоначальная идентификация с объектом (символизируемым) и последующее его вытеснение.

В памяти, как указывал Фрейд, существуют два вида репрезентаций: память о вещи (или переживание), и память о ее названии (или вербальное обозначение). Это различие – основная характеристика предсознательной части психики (есть словесные репрезентации), отличающей ее от бессознательного (только предметные репрезентации).

Согласно Ференци, идентификация, – предшественница символизма, проистекает из попытки ребенка обнаружить в каждом объекте части своего тела своего и родителей. Т.е. части тела, которые есть у всех, в данном случае выступают как основание общности первоначального символического выражения, а в дальнейшем как основание всей общности символов. В этом смысле идентификация является доступным для ребенка способом исследования и познания окружающего мира и объектов.

Психоаналитический подход позволил раскрыть еще одну важную функцию символов – функцию защиты. Еще Фрейд обнаружил сходства между представлениями у людей примитивных культур и невротическими симптомами, а также символическими сновидениями у современных людей. Процесс символизации и символообразования Фрейд рассматривал как следствие бессознательных первичных процессов, направленных на снижение уровня тревоги (с помощью вытеснения неприемлемых для человека желаний и фантазий). Согласно Фрейду, символообразование

сдерживает разрядку напряжения, возникающую между побуждениями и возможными реакциями. Символ обеспечивает смещение желания с запретных объектов на объекты-заместители, способствуя тем самым непосредственному удовлетворению.

Символ понимается в качестве замены какого-то вытесненного содержания, как писал Эрнест Джонс: «только то, что вытеснено, символизируется; только то, что вытеснено, нуждается в символизации».

«Символы, в понимании психоанализа, это такие вещи (и, соответственно, представления), которым в бессознательном соответствует некая логически необъяснимая и необоснованная аффективная оккупация и по поводу которых можно констатировать, что этой своей чрезмерной аффектацией они обязаны бессознательному идентифицированию с какой-то другой вещью или представлением, которым, собственно говоря, и принадлежит избыток аффекта. Таким образом, символами являются не все сравнения, а только такие, где один член уравнения вытеснен в бессознательное» (Ференци Ш.).

Проблему символообразования исследовала Мелани Кляйн (теория объектных отношений). Согласно Кляйн, на самых ранних этапах развития младенец ведет поиск символов для того, чтобы освободиться от тревог и болезненных переживаний. Фантазийные конфликты с первичными объектами и преследование ими способствуют поиску новых, бесконфликтных отношений с замещающими объектами (символами). С точки зрения Кляйн, символы – это первичное средство Эго в выражении бессознательной фантазийной деятельности. Экстернализация этих фантазий в символической игре и персонификациях обусловлена потребностью дистанцировать внутренние состояния преследования.

Первоначально у младенца отсутствует дифференциация между самостью и внешними объектами, поэтому он проецирует на мать части собственного Эго и внутренние объекты, а затем с этим идентифицируется. Таким образом, его Эго смешано с внешним объектом. Символ, являясь продуктом и функцией Эго, в свою очередь смешивается с символизированным объектом. В этой ситуации символ приравнивается к вещи или объекту, он является не заместителем объекта, а ощущается как сам объект – т.е. происходит символическое уравнивание символа и символизированного объекта.

По мере своего развития ребенок начинает более реалистично осознавать сущность объектов, они становятся целостными, в отличие от предыдущего этапа, когда объект воспринимался не как целостный, а отдельно его хорошая часть (когда ребенку хорошо), отдельно плохая (в ситуации фрустраций). Достижением этого этапа является то, что для ребенка объект теперь отличается от Эго, т.е. он начинает различать внутренний и внешний мир. Символ

теперь распознается в совокупности собственных свойств, но в то же время воспринимается представляющим некий другой объект с совершенно иными свойствами. Благодаря этому внутренний мир ребенка трансформируется во внутренний мир символов, вербального мышления и отношений.

Достижением этого этапа является развитие способности ребенка создавать и использовать переходный объект. Это понятие сформулировано Д.Винникоттом. Наблюдая за развитием детей, он пришел к выводу о том, что для нормального развития ребенок нуждается в переходном объекте – предмете, репрезентирующем отсутствующую мать, когда ребенок начинает относиться к матери как к внешнему и отдельному объекту. Появление переходного объекта для ребенка означает выход из состояния слияния с матерью, т.е. из нарциссического типа объектных отношений.

Понятие переходного объекта связано с понятием переходного пространства. Ребенок еще не уверен в существовании вещей, не являющихся частью его самого. Переходный объект является для ребенка и частью его самого, и частью внешнего мира, главное, чтобы взрослые поддерживали фантазию ребенка о том, что переходный объект поможет ему справиться с уходом мамы. Переходный объект позволяет ребенку почувствовать первичное обладание, в котором он должен быть способным определить объект как «не-Я». В этом процессе важна также способность ребенка создать, выдумать, изобрести, дать начало новому объекту, благодаря чему для ребенка формируется переходное пространство. Для ребенка переходное пространство является пространством игры, позволяющим ему преодолеть сепарационную тревогу, а также отсутствие матери. Для взрослого человека переходное пространство – это возможность сублимации и творческого развития, освоения культурных символов.

Таким образом, проблема развития символизации в психоанализе также рассматривается с точки зрения отношений с первыми объектами. «Мать, как первый интерактивный партнер, представляет человеческую реальность, ждущую ребенка. Она раскрывает двери в символическую (культурную) вселенную, которая поддерживает ее собственную роль и волю и, конечно, постепенно структурирует и положение ребенка» (Кишнер Льюис).

Согласно Биону, мать выполняет для младенца роль контейнера, т.е. она перерабатывает сложные чувства младенца – элементы сенсорного и эмоционального опыта, в котором психическое и физическое неразделимы. Мать перерабатывает эти конкретные элементы в своей психике, наделяя их значением, и возвращает их назад младенцу в виде приемлемых, переносимых, символизированных частей опыта, имеющих для малыша значение, а значит и смысл.

Таким образом, этап формирования переходного объекта и достижения депрессивной позиции имеет решающее значение для формирования истинного символизма, что достигается благодаря интроекции хорошего объекта (образ мамы, которая способна успокоить и позаботиться), объект становится целостным и отдельным, а в Эго формируется его символическая репрезентация. Без этого невозможно формирование переходного объекта, а затем переходного пространства, являющегося необходимым условием вхождения в социальную реальность, мир культурных смыслов, существование искусства, культуры, религии, без этого не формируется способность мыслить самостоятельно.

Символический внутренний хороший объект позволяет разделять объект и субъект от полного слияния, он также является связующим звеном с внешним миром. Несформированность этого внутреннего символического хорошего объекта ведет к смешению внутреннего и внешнего, объекта и субъекта, и, соответственно, к символическому уравниванию вещи и символа, ситуации, в которой нет места формированию истинного символизма как продукта собственной творческой деятельности субъекта. «Символизм не только становится основой всех фантазий и сублимаций, но, более того, является основой отношения субъекта к внешнему миру и к реальности в целом» (Кляйн).

Ну, и, наконец, еще один важный этап в формировании символической функции – формирование так называемого триангулярного пространства, в котором присутствует третий, который разделяет диадические, симбиотические отношения между матерью и ребенком – фигура отца. Максима Жака Лакана – Имя Отца – это Закон. И то, как ребенок переживает воздействие отцовского элемента, функции отца, является определяющим для его способности в дальнейшем достигать триангулярного пространства, организовывать структуры своего опыта, а также его способность к вербальному мышлению. Таким образом, триангулярное пространство – это пространство закона, языка и вербального мышления.

Итак, мы рассмотрели понимание процесса символизации с точки зрения психоаналитических концепций. Понимание не просто отдельных символов, но самого процесса симвообразования позволяет нам лучше понять психическое развитие в целом, обнаружить причины нарушений и торможений процесса образования символов и использования символов, осознать, к каким последствиям в дальнейшем развитии это может привести.

Символообразующая функция напрямую связана со смыслообразующей сферой, благодаря символической функции человек имеет возможность придавать значение своему опыту, перерабатывать происходящее, понимать реальность, устанавливать связи и отношения с миром, созда-

вательные смыслы, вдохновляться на осуществление творческих замыслов. Бюкенен подчеркивал, что человеческие существа имеют врожденную способность понимать события как физические, такие психологические как события в мире смыслов.

Игра как источник развития. Зона ближайшего развития.

Таким образом, рассмотрение взглядов Выготского и теоретиков психоанализа позволило нам увидеть, как проблемы развития человека тесно связаны развитием способности к символизации, т.е. насколько человек способен рефлексировать, переосмысливать, перерабатывать опыт своей жизни, свои переживания и чувства, насколько он способен управлять собой, формировать события в своей жизни, влиять на свое эмоциональное состояние, эффективно контактировать с другими людьми, насколько способен самостоятельно справляться и перерабатывать боль в связи с ограничениями и трудностями, с которыми сталкивается в жизни, т.е. боль фрустраций.

Неспособность человека переносить тревогу и боль фрустраций приводит к тотальному торможению фантазийной жизни и символизации, поэтому самое важное – это активизация фантазии и воображения у человека, без которых развитие символической функции не происходит. Известно, что чтобы постичь реальность, требуется воображение.

Есть очень много такого, чего мы еще не знаем, в чем не сведущи, где нам не хватает важных навыков, квалификации. И игра – это состояние, которое помогает нам осваивать эти неизвестные еще территории, неизвестные способы, техники, образы. Через игру это делать легче, т.к. человек раскрепощается, он относится к себе легче, он с большей охотой соблюдает правила и ограничения. В игровом пространстве возникает двусубъектность, двойной аффективный план – я реальный и я играющий, человек, с одной стороны, находится в реальности, а другой своей частью – в своем замысле, в том, что он творит.

В игре ребенок продолжает искать предметы-заместители, символически изображающие значимые для него предметы, ситуации или людей. Игровая деятельность тренирует знаковую функцию и процесс символизации: замещение знаками и знаковые действия; она возникает вслед за манипулированием и предметной деятельностью и становится условием, определяющим психическое развитие ребенка. Кляйн описывала символическое значение детской игры и творчества взрослых людей. Она расценивала детскую разрядку в игре как символическую, как эквивалент сновидения. «В своих играх дети символически репрезентируют фантазии, желания и переживания. Здесь они используют тот же язык, тот же архаический, филогенетически приобретенный способ

выражения, с которым мы знакомы по сновидениям» (Хиншелвуд). Для Кляйн игра столь же символична, как и слова.

Выготским было создано положение о «зоне ближайшего развития». В игре ребенок имеет зону ближайшего развития, которая не соответствует зоне его актуального развития. «В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения» (Выготский, 2).

Согласно Винникотту, развитие происходит непосредственно от феномена перехода к игре, далее к коллективной игре, а затем уже к непосредственным переживаниям, связанным с культурой. Посредством игры человек осуществляет творческий поиск самого себя. И только лишь в игре человек обладает свободой творчества, которая позволяет человеку задействовать весь свой потенциал и, благодаря этому раскрыть свою самость.

Понятие «зоны ближайшего развития» перекликается для нас с понятием «переходного пространства» Винникотта. Феномен перехода и переходные объекты принадлежат к сфере иллюзий, фантазии, но при этом являются основой активности и инициации опыта. В детстве наличие этой промежуточной зоны позволяет зарождаться связям между ребенком и окружающим миром. Это также пространство игры, сохраняющееся на протяжении всей жизни человека, которое становится особенно актуальным, когда он получает новый опыт – в своих творческих поисках и начинаниях.

Для взрослого человека способность к игре означает способность инициировать свои замыслы, способность к творчеству и любви, способность мечтать, мотивировать себя, обретать в самом себе движущую силу и, как это ни парадоксально звучит, возможность управлять своей судьбой.

Игра по Выготскому.

Выготский рассматривал игру как ведущую линию развития. Он не определял игру по признаку удовольствия для ребенка. С точки зрения Выготского, в дошкольном возрасте возникают своеобразные потребности и побуждения, важные для развития ребенка и непосредственно приводящие к игре. Эти потребности заключаются в том, что у ребенка в этом возрасте возникает целый ряд нереализуемых тенденций, нереализуемых непосредственно желаний. Ребенок более раннего возраста (до 3 лет) имеет тенденцию к непосредственному удовлетворению желаний, он еще не способен к отсрочке немедленно возникших потребностей, его игра слишком серьезна.

«Мне кажется, что если бы в дошкольном возрасте мы не имели вызревания нереализуемых немедленно потребностей, то мы не имели бы игры. Исследования показывают, что не только там, где мы имеем дело с детьми недостаточно интеллектуально развитыми, но и там, где мы имеем недоразвитие аффективной сферы, игра не развивается» (Выготский, 2).

Игра возникает, когда появляются нереализуемые немедленно тенденции и вместе с тем сохраняется характерная для раннего детства тенденция к немедленной реализации желаний. Сущность игры заключается в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных, а обобщенных аффектов. Эти обобщенные аффекты могут ребенком не осознаваться. Их основным содержанием является система отношений со взрослыми.

В игре ребенок создает «мнимую» ситуацию, он принимает на себя определенную роль. Для «мнимой» ситуации характерен перенос значений с одного предмета на другой и действия, воссоздающие в обобщенной и сокращенной форме реальные действия в принятой ребенком роли взрослого. Это становится возможным благодаря способности, появляющейся в дошкольном возрасте, разделять видимое и смысловое поле.

Любой игре с «мнимой» ситуацией внутренне присущи правила, т.е. это скрытая игра с правилами, в свою очередь, любая игра с правилами в скрытом виде есть игра с «мнимой» ситуацией. Правила в игре есть правила ребенка для самого себя, правила внутреннего самоограничения и самоопределения. Т.е. через игру у ребенка развивается произвольность, способность руководствоваться в своем поведении и восприятии внешними правилами, которые могут стать внутренними, т.е. интериоризироваться.

В игре ребенок оперирует значениями, оторванными от вещей, но опираясь на реальные действия. Главное генетическое противоречие игры заключается в том, что в ней возникает движение в смысловом поле, но способ движения остается как во внешнем действии. В игре все внутренние процессы проявляются во внешнем действии.

Игра непрерывно создает такие ситуации, которые требуют от ребенка действий не по непосредственному импульсу, а по линии наибольшего сопротивления. Специфическое удовольствие игры связано с преодолением непосредственных побуждений, с подчинением правилу, заключенному в роли.

Игра по Винникотту.

Винникотт, также как Выготский, видел в игре источник развития. В игре ребенок использует предметы из внешнего мира для того, чтобы использовать их в качестве заместителей значимых объектов, элементов, извлекаемых из своего внутреннего мира. Это проигрывание воображаемых возмож-

ностей и способностей, которыми в реальности ребенок еще не обладает. Т.е. – это пространство мечты, с одной стороны, а с другой – пространство реальности, в котором реальность как бы обслуживает мечты ребенка, при этом воспроизводятся его внутренние потребности и переживания.

Игра, с точки зрения Винникотта, – это переходное пространство между внутренним миром и внешним миром, это промежуточная зона опыта, находящаяся между «сосанием пальцев и плюшевым мишкой, оральным эротизмом и истинными объектными отношениями, между первичной творческой активностью и проекцией того, что уже интроецировано, между исходным непониманием обязательств и признанием своей зависимости» (Винникотт). В этой зоне ребенок использует объекты, которые не являются частью его самого, но все еще не полностью осознаются им как принадлежащие к внешнему миру.

Для нас является основополагающим различие между фантазией и фактом, внутренним и внешним объектом, творчеством и восприятием. Переходный объект предшествует упроченному тестированию реальности у ребенка.

Согласно Д.Винникоту двухуровневая схема (внутри – снаружи) прямо ведет к необходимости трехуровневой модели: помимо внешнего и внутреннего пространства он определяет третью сторону жизни – промежуточную зону непосредственного опыта, и две другие зоны вносят свой вклад в существование третьей. Переходное пространство не декларирует никаких функций, кроме того, что является «зоной отдыха» для индивида, вовлеченного в вечную задачу человека – сепарирование внутренней и внешней реальностей, которые взаимосвязаны. Человек находится в напряженной взаимосвязи внешней и внутренней реальностей, и ослабляется это напряжение в промежуточной зоне опыта – в переходной зоне, к которой Винникотт относит и искусство, а также религию.

Пространство игры находится вне индивида, но не является внешним миром, то есть это не часть мира «не-Я», который индивид осознает как внешний мир. Но это пространство находится и не внутри индивида, т.е. не является частью внутренней реальности. Это зона сепарации внутренней и внешней реальностей. Переходная зона является буферной, связывающей внутренний мир индивида с миром внешним, то, что слишком близко и то, что пока слишком далеко. Для ребенка переходная зона является игровым пространством, позволяющим ему преодолевать сепарационную тревогу, а также отсутствие матери, а для взрослого человека – это пространство, где он способен выдерживать состояние неопределенности и фрустрированности, справляться со своими переживаниями, управлять своими ощущениями и чувствами, искать новые смыслы и значения для

себя. Пространство игры, сохраняющееся на протяжении всей жизни человека, становится особенно актуальным, когда он получает новый опыт – в своих творческих поисках и начинаниях.

Посредством игры человек осуществляет творческий поиск самого себя. И только лишь в игре человек обладает свободой творчества, которая позволяет человеку задействовать весь свой потенциал и благодаря этому раскрыть свою самость.

С точки зрения Винникотта, игра – универсальный феномен, т.к. функции игры весьма разнообразны – это и вовлечение в групповые взаимоотношения, и способ освоения реальности, и возможность снять напряжение. И, наконец, важная функция игры – это то, что игра также может быть формой коммуникации в психотерапии.

Психоаналитическая ситуация «как будто».

В этом смысле психотерапевтическое пространство становится переходной зоной, которая позволяет связывать уровень переживаний и уровень понятий.

Благодаря игре – ассоциациям, вымыслу, проговариванию фантазий, благодаря игре воображения эмоции, которые так трудно вынести пациенту, а еще труднее эти эмоции и аффекты выразить словами, обретают основу и плоть. Подбирая нужные слова, образы, ассоциации, прибегая к помощи психоаналитика, для пациента посредством обобщения становится возможным размежеваться с мучительным опытом.

В терапевтическом процессе пациент выражает свои неоформленные и бессвязные содержания, его личность находится в состоянии дезинтеграции, и именно это дает возможность проявиться творческому началу, так как в стабильном и расслабленном состоянии человек довольствуется ставшими привычными установками, его все устраивает. Ощущение дезинтегрированности заставляет человека осуществлять поиск, активизирует определенную внутреннюю работу для того, чтобы найти удовлетворяющий его исход. Одновременное взаимодействие, основанное на доверии, психоаналитика и пациента создает между ними поле переходного феномена, этой промежуточной области между субъективным внутренним миром каждого из них, и объективным миром, то есть реальностью, разделенной между всеми людьми.

Психоаналитическая терапия – это ситуация «как будто», «как если бы». «Цель техники «свободных ассоциаций» – позволить экспериментальное или условное использование языка в поисках значения. Язык отделен от физического действия – он является частью текущего процесса создания значений. Слова – это пробные действия. Пациент играет между различными словами, мыслями, чувствами, воспоминаниями, силами,

желаниями и вопросами. И ему предоставлено место, где не нужно придерживаться стандарта логики или ответственности» (Голдсмит).

В игровом пространстве психотерапевт играет совместно с пациентом. Игра сама по себе обладает терапевтическими возможностями, так как способствует реальному переживанию пациента, узнаванию о себе чего-то нового, дает ему возможность удивлять самого себя и психотерапевта. «Психотерапия осуществляется там, где пересекаются две сферы игры: сфера игры пациента и сфера игры терапевта, это когда два человека играют вместе. Психотерапия имеет дело с двумя людьми, играющими друг с другом. Из этого следует, что работа терапевта там, где игра невозможна, направлена на то, чтобы из состояния, в котором пациент не может играть, привести его в состояние, в котором он играть может» (Винникотт).

Таким образом, психотерапия работает на стыке областей игры пациента и психотерапевта. Игра важна в психотерапии потому, что в игре пациент способен быть креативным, способен открываться новому опыту, обретает возможность утверждать собственное существование. Промежуточная зона в пространстве психотерапии создает благоприятные возможности для пациента пережить деструктивные или хаотичные импульсы и проявить свое творческое начало, характерное для игрового состояния. Для этого психотерапевт должен суметь вовлечь пациента в эту совместную игру.

Реальный мир и фантазия в психоаналитическом пространстве существуют. Пациент вместе с психоаналитиком совершает переход от фантазматического измерения воображаемого мира к реальному опыту, а реалистическое же измерение пережитой действительности в психоаналитическом сеттинге переносится в область воображения, чтобы потом в психическом пространстве пациента совершалась работа преобразования.

«Сеттинг устроен так, чтобы оптимизировать алогичный материал первичного процесса, раскрываемый свободными ассоциациями, чтобы получить доступ к бессознательным источникам эмоций и поведения. Это совместное создание значений аналитической диадой и часть добровольной приостановки реальности с терапевтической целью» (Голдсмит). Так психоаналитическая функция «как будто» помогает создавать пространство перехода, пространство игры, в котором пациент обретает новые смыслы для жизни в реальности.

Литература

1. Винникотт Д. *Игра и реальность*. – Институт общегуманитарных исследований – М., 2008.

2. Выготский Л.С. *Игра и ее роль в психическом развитии ребенка*. Стенограмма лекции, прочитанной в 1933 г. в ЛГПИ им. А.И. Герцена).

Раздел VI. Особенности построения коррекции, реабилитации, психотерапии, ориентированных на зону ближайшего развития

3. *Выготский Л.С. Развитие высших психических функций.* – М., 1960.
4. *Голдсмит Гэри Н. Статья «Конфиденциальность и психоаналитическое отношение».*
5. *Гринберг Л., Сор Д., Табак де Бьянchedи Э. Введение в работы Биона: Группы, познание, психозы, мышление, трансформация, психоаналитическая практика.*
6. *Джонс*
7. *Киришнер Л. Статья «Травма, хороший объект и символическое».*
8. *КляйнМ. Значение символического в развитии Эго // Психоаналитические труды: в 5 т. Т.2: «Любовь, вина и репарация» и другие работы 1929 – 1942 годов.*
9. *Сигал*
10. *Ференци Ш. Теория и практика психоанализа.*
11. *Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции 1-15.*
12. *Фрейд З. Из истории одного инфантильного невроза*
13. *Фрейд З. Истерия и страх.*
14. *Хиншлвуд Р. Словарь кляйнианского психоанализа.*
15. *Jones, E. (1916). The Theory of Symbolism. Papers on Psycho-Analysis.*

*Зарецкий В.К.
МГППУ, Москва*

**МНОГОВЕКТОРНАЯ МОДЕЛЬ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ
КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
И ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

Понятие «зона ближайшего развития», введенное Л.С. Выготским в 1933 г., долгое время оставалось в статусе объяснительного принципа, связывающего обучение и развитие и обосновывающего ведущую роль обучения по отношению к развитию. В своих последних работах 1933-1934 гг. Л.С.Выготский успел ввести это понятие, показать его принципиальное значение для диагностики уровня развития ребенка, различив зону актуального (ЗАР) и зону ближайшего (ЗБР) развития, указать на важную роль этого понятия для педагогической практики, но не раскрыв этой роли. Уже при жизни Л.С. Выготского понятие ЗБР стало объектом критики его научных противников и недоброжелателей, и в связи с определенными историческими обстоятельствами, фактическим запретом на упоминание имени Л.С. Выготского и его теории, долгое время не упоминается в научных текстах. После

опубликования в 1956 г. книги Л.С. Выготского «Мышление и речь» и ее перевода в 1962 г. на английский язык, понятие ЗБР становится научным и культурным достоянием, но его значение для науки о развитии и практики создания условий развития в обучении остается нераскрытым. Во многих книгах о психологии развития, в которых дается представление о культурно-исторической психологии, понятие ЗБР даже не упоминается.

Лишь в 1990-2000 гг. зона ближайшего развития становится предметом целенаправленных научных исследований, как в нашей стране так и за рубежом. При этом в ряде работ появляется тенденция к преодолению узкого понимания ЗБР как области действий, которые ребенок может выполнять совместно со взрослым, но не способен выполнить самостоятельно. В ЗБР начинают выделяться другие аспекты, например, эмоциональные (Н.Л. Белопольская), смысловые (Л.Ф. Обухова, И.Г. Корепанова), личностные (Е.Е. Кравцова), что дает возможность рассматривать ЗБР как пространство различных возможностей развития (Г.А. Цукерман). При внимательном прочтении Л.С.Выготского мы обнаруживаем, что он именно так предлагал рассматривать ЗБР, как понятие, описывающее не только интеллектуальное, но и в широком смысле личностное развитие.

Такое расширение понимания ЗБР создало предпосылки для трактовки ЗБР, как совокупности взаимосвязанных векторов, по которым возможно развитие в совместной деятельности ребенка и взрослого (В.К. Зарецкий). Один из векторов описывает ЗБР в предметной плоскости осуществляемой деятельности, например, такой деятельностью может быть овладение математическими понятиями или же работа над ошибками в русском языке. Остальными векторами описываются разнообразные внутренние средства деятельности и различные ее аспекты, которые могут быть связаны с осуществляемой деятельностью.

Например, при работе над ошибками в русском языке с детьми, хронически не успевающими, имеющими твердую «двойку» на протяжении многих лет, важными оказываются не столько предметные аспекты осуществляемой деятельности сколько рефлексивные и личностные. Так, ребенок может не хотеть исправлять ошибки(считая эту деятельность недоступной для себя, не верить в свои способности, не видеть смысла включаться в работу, не уметь настраиваться на серьезный лад или же поддаваться различным эмоциям, преимущественно негативным, связанных с предыдущим опытом неуспеха в этой деятельности. Ошибки могут быть следствием несформированности действий контроля письма (внимания), неправильными способами написания и проверки текста, неумением включать смысловую память и т.д. Все указанные особенности отношения

к данной деятельности, переживаний, связанных с ней, когнитивных способностей, которые нужны для ее успешного осуществления, могут рассматриваться и аспекты действия грамотного письма, и как отдельные вектора потенциального развития, в каждом из которых можно выделить свои ЗАР и ЗБР. Например, ребенок может не верить в свои силы справиться с трудностью, но может доверять взрослому, который ему обещает помочь. Тогда у него появляется надежда на успех в совместной деятельности, что в свою очередь вызывает динамику по вектору смысла.

В этой логике ЗБР может быть представлена многовекторной моделью, образованной различными векторами развития, для каждого из которых можно выделить свою ЗАР, свою ЗБР, а также, зону актуально недоступного (ЗАН), учитывая, что у ЗБР есть не только «нижняя» граница, но и «верхняя», т.е. граница, за которой ребенок не может действовать осмысленно даже совместно со взрослым. Таким образом, состояние каждого вектора можно охарактеризовать с точки зрения того, что по этому направлению ребенок способен сделать самостоятельно, что может делать осмысленно совместно со взрослым, чего не может делать даже совместно со взрослым, т.к. это находится за пределами не только его действия, но и его понимания.

Опора на многовекторную модель ЗБР позволяет целенаправленно создавать условия для развития в обучении. При этом психолого-педагогическую помощь, которую оказывает взрослый ребенку в преодолении учебных трудностей, можно рассматривать как консультативную помощь, направленную на укрепление внутренних ресурсов ребенка и способности ими распоряжаться, а можно – в определенных случаях – рассматривать и как психотерапевтическую, когда речь идет о необходимости создания таких ресурсов (И.Б.Гриншпун). С такой задачей, например, приходится сталкиваться, когда в опыте ребенка сложилось отношение к трудностям, описываемое понятие «выученная беспомощность» (М.Селигмэн). Такое отношение блокирует активность ребенка, не дает ему возможности включить свои ресурсы, даже если они есть. Если консультант, помогающий в преодолении учебных трудностей, обнаруживает, что имеет дело именно с таким случаем, то работа в предметной плоскости становится невозможной. Проблемный эпицентр оказывается не в плоскости способов осуществления деятельности, а в плоскости отношения к ней и к себе, как к субъекту ее осуществления. В этом случае преодоление выученной беспомощности становится условием положительной динамики по другим векторам, в т.ч. по вектору предметной области. Проведенная работа по изменению отношения к себе и к деятельности по типу скорее относится к психотерапевтической, хотя и осуществляется на материале учебном и встроена как особый компонент в психолого-педагогическую работу.

Использование многовекторной модели ЗБР позволяет по новым углом взглянуть на некоторые моменты теории и практики оказания психолого-педагогической помощи.

Во-первых, в опоре на данную модель можно в ходе практической работы отслеживать «включение» тех или иных вектором, оценивать их состояние и уточнять по ходу потенциальные мишени работы.

Во-вторых, видение динамики изменений через призму данной модели дает возможность отслеживать возникающие новообразования, которые могут свидетельствовать о расширении границ ЗАР и ЗБР, о возможности перехода к более сложным задачам и новым предметам совместной деятельности (лежащих не только в плоскости учебного предмета).

В-третьих, многовекторная модель дает объяснение случаям резких качественных скачков в развитии, которые иногда имеют место в практике работы, и эти случаи являются иллюстрацией к известному тезису Л.С. Выготского о том, что один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии. В частности, именно такой эффект можно наблюдать в случае, когда удастся оказать эффективную помощь ребенку в преодолении выученной беспомощности.

В-четвертых, многовекторная модель позволяет разрешить парадокс, зафиксированный В.П. Зинченко в отношении связи обучения и развития по Л.С. Выготскому. Из тезиса о том, что обучение ведет за собой развитие, следует, что обучение всегда идет впереди развития. Но это «странное опережение», как выражается В.П. Зинченко. Как обучение может опережать, если оно делает один шаг, а развитие сто?! При взгляде на взаимоотношения обучения и развития сквозь призму многовекторной модели, становится понятным, что «шаги» в обучении и «шаги» в развитии совершаются в разных пространствах. Таким образом, один шаг в обучении (в преодолении чего-то в себе) может инициировать динамику сразу по многим векторам, движение по которым сдерживалось неким «фактором». Устранение этого сдерживающего фактора освобождает энергию для движения сразу по многим векторам, что и может быть описано как шаги в развитии, вызванные шагом в обучении.

Особую роль такое видение механизмов связи обучения и развития, которое задается многовекторной моделью ЗБР, играет для практики оказания психолого-педагогической и психотерапевтической помощи детям-сиротам и инвалидностью и тяжелыми соматическим заболеваниями, у которых стартовые условия и социальные условия развития нередко лишают ребенка жизненной перспективы, как в глазах заботящихся об таких детях взрослых, так и в его собственных глазах. Гипотетическая возможность нащупать такие механизмы, которые позволят включить все ресурсы ребенка для его саморазвития, буду способствовать их наращиванию и укреплению,

значительно увеличивает шансы таких детей, на успешное преодоление последствий болезни, социальных и психологических барьеров, на успешное движение по индивидуальной образовательной траектории.

*Иванова Н.А.
Шевеленкова Т.Д.
ИП РГГУ, Москва*

ОСОБЕННОСТИ ИДЕНТИФИКАЦИИ БОЛЬНЫХ ШИЗОФРЕНИЕЙ

В современной психологической науке понятие «идентификация» включает несколько определений [5]. В данной работе мы будем понимать идентификацию как бессознательный психологический процесс, в котором личность частично или полностью отделяется от самой себя и отождествляет себя с другими объектами (людьми, идеями, ценностями) [1].

Существуют разнообразные подходы к классификации исследуемого феномена. С позиции юнгианского анализа можно говорить о мифологической идентификации, которая представляет собой отождествление с образами коллективного бессознательного. Для каждого человека существуют определенные мифологические идеи, представленные архетипическими героями и сюжетами, которые служат образцами поведения, определяют жизненный вектор. Мифологическая идентификация является бессознательным процессом отождествления человеком себя с этими мифологическими идеями и архетипическими образами, которые могут оказывать влияние на судьбу индивида, его жизненный выбор, задавая определенные стереотипы поведения. Мифологическая идентификация присутствует у всех людей, независимо от пола, национальности, социокультурного положения, наличия или отсутствия психического заболевания [2, 9].

Исследование мифологической идентификации позволяет расширить представления о коллективном бессознательном, а также посмотреть на проблему психопатологии под другим углом зрения. Если рассматривать личность человека как совокупность различных субличностей, каждая из которых обладает своей душой [3, 8, 9], то одним из возможных путей формирования этих субличностей является процесс мифологической идентификации. Говоря о нарушении диалога субличностей, который также может встречаться у условно здоровых людей, и у невротиков, необходимо понять, в чем именно заключается это нарушение у больных шизофренией, понять глубинные механизмы данного нарушения. В настоящее время можно найти достаточно

большое количество исследований мифологем и личных мифов здоровых людей (Чудова Н.В., 1999; Мещерякова Э.И., 2001; Сапогова Е.Е., 2003; Кабрин В.И., 2008; Елфимова М.М., Мельникова Д.В., 2013), но при этом психопатологии уделяется недостаточно внимания. В данной работе наряду с группой нормы и невротической группой мы исследуем людей, страдающих шизофренией, находящихся в ремиссии, что подразумевает попытку найти тонкие дифференциальные различия между нормой и патологией.

Целью настоящего исследования является качественный сравнительный анализ мифологической идентификации у разных групп испытуемых для выявления специфических особенностей исследуемого феномена у лиц, страдающих шизофренией.

Для исследования мифологической идентификации испытуемым было предложено следующее задание: «Представьте себе, что вы – сказочный герой. Напишите историю, которая могла бы охарактеризовать вас как сказочного персонажа и наиболее полно отражала бы вашу жизнь. Не страшно, если ваша сказка будет похожа на уже ранее известные сюжеты и персонажи, главное, чтобы она, как и все сказки, имела бы завязку, конфликт (кульминацию) и развязку».

Далее для облегчения анализа сказок, сочиненных испытуемыми, им задавались дополнительные вопросы о характере главного героя, его мечте, качествах его идеального избранника, а также о том, остается ли в итоге доволен герой своей судьбой.

Наиболее сложным для реализации исследования мифологической идентификации является вопрос анализа и интерпретации сказок, сочиненных испытуемыми и их сопоставление с реальной жизнью пациентов. Анализ текстов сказок испытуемых осуществлялся по схеме, разработанной нами на основе методов нарративного анализа, анализа сказок по М.-Л. фон Франц, а также собственного опыта, представленного в более ранних публикациях [2, 7].

1. Построение последовательности событий, поиск отдельных сюжетных частей и поворотных моментов с целью выделения общих актуальных тем, а также исследование тех событий, который оказали влияние на ход жизни испытуемого.

2. Анализ закономерностей построения сказки:

- описание экспозиции, времени и места действия;
- главный герой и другие действующие лица (соотношение количества и пола персонажей в начале и в конце сказки, исследование идентификации с архетипическими образами, анализ ответов на дополнительные вопросы, связанных с описанием испытуемыми своего героя, анализ окружения главного героя);

- сказочный сюжет (исследование идентификации с определенным типом сказочного сюжета на основе тех действий, которые выполняет главный герой (его функций), выделение основных тем, которые встречаются в сказочном сюжете);

- конфликты (определение точек проблемности, исследование мотивации главного героя и способов преодоления конфликта, определение типа конфликта).

3. Выводы, в которых отражаются общие закономерности особенностей мифологической идентификации исследуемых групп.

Основной группой испытуемых, участвовавших в исследовании, явились 10 пациентов дневного стационара ПБ №14 с диагнозом шизофрении (параноидная форма). Дополнительно были исследованы две контрольные группы, в одну из которых входило 10 испытуемых, никогда не обращавшихся в психиатрические учреждения (группа нормы), а в другую – 10 пациентов дневного стационара ПБ №14 с тревожно-фобическими депрессивными расстройствами (невротическая группа).

По результатам исследования в сказках больных шизофренией выделяется большее количество отдельных сюжетных частей, событий или ситуаций, представленных в отношении темы (так, в среднем количество нарративных частей в сказках страдающих шизофренией равно 5, в то время как в сказках невротиков их 4, а в сказках здоровых людей 3). При этом в сказках исследуемой группы практически отсутствуют целостные описания ситуаций, текст представляет собой фрагменты и незаконченные конкретные моменты жизни. Ощущение фрагментированности, разорванности усиливается тем, что число поворотных моментов, оказывающих влияние на дальнейший ход событий во всех группах одинаковое. В качестве переломного момента в историях страдающих шизофренией редко можно встретить указание на болезнь или ее символическое значение, а также недовольство героя своей судьбой, что может свидетельствовать о нарушении у испытуемых контакта с реальностью и искаженные, субъективные представления об внешнем мире и своем месте в нем.

Обращая внимание на общее количество персонажей в сказках, можно отметить, что их среднее значение не будет различаться в контрольных и экспериментальной группах. Но при этом практически во всех сказках здоровых людей и невротиков количество действующих лиц равно 2-4 персонажам, реже 5, в то время как в сказках страдающих шизофренией диапазон действующих лиц колеблется от 1 до 9. То есть в исследуемой группе мы встречаем сказки, где или есть только один главный герой, или персонажей достаточно большое количество. Это может указывать либо на аутизацию больных шизофренией, нарушения с сфере общения, их стремление

к ограничению контактов, либо на отсутствие дифференцированности, размытие границ, нарушении селективности восприятия, невозможность к отграничению и переработке различных психических содержаний. При этом, отвечая в дальнейшем на дополнительные вопросы исследователя о главном герое, испытуемый дает характеристики второстепенному персонажу, с которым себя не идентифицирует. Происходит «подмена» главного и второстепенного героев как некая попытка сокрытия своей пассивности, несостоятельности, инфантильности и бегства от мира.

Рассматривая особенности идентификации с главным героем сказки, можно отметить, что зачастую у больных шизофренией эта идентификация происходит с особами высокого происхождения (в основном это принц или принцесса), а также достаточно часто главный герой сказки является ребенком. В сказках контрольных групп также довольно часто героем сказки становится ребенок (группа здоровых) и королевская особа (невротическая группа), но при этом у контрольных групп отмечается также идентификация с путешественником, спасителем, хитрым простаком (группа здоровых) и творцом, учителем (невротическая группа), что компенсирует инфантильные идентификации. В то время как у страдающих шизофренией такой компенсации не происходит, поэтому, идентифицируясь с инфантильными персонажами, они могут становиться капризными, требующими заботы и внимания, зависимыми, не готовыми делать выбор и брать на себя ответственность. Возможно, идентификация с высокородными особами сама по себе является бессознательной компенсацией у страдающих шизофренией своей неполноценности, неуспешности обедненной жизни.

Сравнивая идентификацию с определенными типами сюжетов, классификацию которых можно найти у А.Е. Наговицына и В.И. Пономаревой [4], можно отметить, что у здоровых испытуемых и у невротиков наиболее часто встречаются инициационные сказки, в частности «получение ума», наряду с этим назидательные сказки («правильное и неправильное поведение»). Сказки типа «поиск брачного партнера» для мужчин представляют собой подтип «получение невесты», а для женщин – «расколдовывание». В единичных случаях у женщин контрольных групп можно встретить сказки по мужскому типу, в которых главная героиня проходит испытания и в конце находит мужа. В большинстве случаев сказки здоровых испытуемых метафоричны, с юмором и самоиронией, у группы невротиков в основном поучительны (преобладает тип «назидательные сказки», которые демонстрируют образцовые отношения в семье и правильное поведение). Сказки страдающих шизофренией обладают противоположной тенденцией – они частично или полностью автобиографичны, практически не содержат метафор и переносного смысла. Только

в экспериментальной группе встречается тип «протосказки» (сказки, появившиеся в результате трансформации мифов, как промежуточное звено между мифом и сказкой), в частности, сказка, которую можно отнести к подтипам «темная сказка» и «помощь первопредка». Появление такой сказки может свидетельствовать об активации глубинных, бессознательных, архаических слоев психики у испытуемых экспериментальной группы, о некоторой «готовности» бессознательного прорваться в сферу сознания. Также особого внимания заслуживают сказки, сочиненные мужчинами, страдающими шизофренией – только у мужчин данной группы можно встретить сказки по женскому (пассивному) типу «расколдовывание». Это также подтверждает предположение о том, что для страдающих шизофренией характерен отказ от активной социальной жизни, пассивное ожидание или страдание, позиция «жертвы обстоятельств».

Рассматривая типы конфликтов, в более ранних исследованиях было отмечено, что в отличие от здоровых испытуемых, в сказках которых большинство конфликтов внутренние, для людей, страдающих шизофренией, характерно наличие внешнего конфликта или полное отсутствие каких-либо конфликтов. Это может свидетельствовать о слабости Эго, размытии границ между внешним и внутренним [2]. Применяя классификацию конфликтов, представленную Е.А. Тудоровской[6] к нашему исследованию, можно отметить, что испытуемые экспериментальной группы склонны идентифицироваться с архаическим типом конфликтов (взаимодействие с силами природы, противодействие злой силе), в то время как в сказках испытуемых контрольных групп наиболее часто встречаются героические (борьба героя, поиск невесты) и семейные конфликты, которые эволюционно являются более молодыми. Данные результаты снова подтверждают идею о том, что бессознательное, древние пласты психики больных шизофренией находятся настолько близко к сознанию, что частично «прорываются» в виде архаических содержаний. При полном прорыве бессознательного наступает психоз.

Таким образом, исследование сказок людей, страдающих шизофренией, позволяет анализировать структурно-содержательные компоненты мифологической идентификации. Отличительными особенностями испытуемых исследуемой группы является фрагментированность, разорванность рассказа, идентификация с инфантильными персонажами, общая пассивность главных героев, появление протосказок и архаических конфликтов, что может свидетельствовать об активации глубинных, бессознательных, архаических слоев психики, готовности бессознательного «прорваться» в сферу сознания. Новый опыт применения методики «Сочини сказку» с больными шизофренией требует дальнейших исследований для более углубленного понимания личности людей, страдающих шизофренией.

Литература

1. Зеленский, В.В. Толковый словарь по аналитической психологии. – М.: Когито-Центр, 2008. – 336 с.
2. Иванова, Н.А., Шевеленкова, Т.Д. Исследование особенностей мифологической идентификации в норме и у больных шизофренией на основе анализа сказок // Психотерапия, №11 (143), 2014, с. 20-25.
3. Кларк, М. Отношения Эго и Самости в клинической практике: Путь к индивидуализации [Текст] / М. Кларк; пер. с англ. И. Бранис, Л. Высоцкий, И. Гальфанович. – М.: Когито-Центр, 2013. – 96 с.
4. Наговицын, А.Е., Пономарева, В.И. Типология сказки. – М.: Генезис, 2011. – 336 с.
5. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Меццержакова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Транзиткнига», 2004. – 479 с.
6. Тудоровская, Е.А. О классификации волшебных сказок // Этнографическое обозрение, №2, 1965, с.57-66.
7. Фон Франц, М.-Л. Психология сказки. Толкование волшебных сказок. – М.: Б.С.К., 2004. – 364 с.
8. Хиллман, Дж. Миф анализа: Три очерка по архетипической психологии [Текст] / Дж. Хиллман; [пер. с англ.]. – М.: «Когито-Центр», 2005. – 352 с.
9. Юнг, К.Г. Архетип и символ. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.

Николаевская И.А.
ГБОУ СОШ №1021, Москва

ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТ РАБОТЫ ПО ОКАЗАНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СРЕДСТВАМИ РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Одной из исходных точек этого доклада является тезис Льва Семеновича Выготского о том, что обучение ведет за собой развитие. Опираясь на этот тезис, мы раскрываем перед собой веер возможностей дальнейших действий, мы можем способствовать развитию в частности или в целом через обучение, можем преодолевать конкретные трудности, или общую запущенность. Все это возможно благодаря ведущей роли обучения. Применяя технологии рефлексивно-деятельностного подхода в самых разных случаях нарушения или задержки развития, мы обнаружили, что хоть каждый раз совместная деятельность ученика и консультанта является учебной, эффект

занятий выходит за границы учебной деятельности, влияет на разные сферы жизни. Изначально такие результаты интерпретировались как «побочные эффекты» работы. Однако, с течением времени мы изменяли фокус анализа результатов работы, благодаря чему «побочный эффект» встал в один ряд с изначально запрашиваемым результатом. Автор доклада предпримет попытку раскрыть этот новый взгляд на работу в рефлексивно-деятельностном подходе с помощью понятия зона ближайшего развития.

В рефлексивно-деятельностном подходе мы работаем над преодолением трудности в учебной деятельности. Благодаря сотрудничеству и полноценному взаимодействию, ученик опосредует способы по преодолению трудности, которые изначально находятся на стороне взрослого, т.е. изначально они лежат в зоне актуально недоступного для ученика. При выстраивании взаимодействия и формировании общей деятельности эти способы переходят в зону ближайшего развития, т.к. ученик начинает использовать их с помощью взрослого. И после полного опосредования способы работы переходят в зону актуального развития. Способы, которые опосредует ученик, являются достаточно универсальными в использовании – общий анализ данных, рефлексия полученного опыта, планирование, обобщение опыта и т.д. Таким образом, мы достигаем некоторый положительный эффект в области учебной деятельности, но способы, которыми этот эффект достигается, распространяются на разные сферы деятельности, буквально ученик начинает думать и действовать по-другому. Возникает общий эффект развития, который ярче всего отражается с помощью многовекторной модели развития. Работая в зоне ближайшего развития, мы помогаем ученику вырабатывать собственный ресурс, расширение личного ресурса дает возможность расширить и зону ближайшего развития, т.к. все большее количество задач может быть разрешено с помощью. Таким образом, веер векторов развития раскрывается, расширяется и усложняется.

Довольно часто в нашей практике мы сталкиваемся с «трудными» случаями, когда у ученика полностью отсутствует мотивация к обучению, или присутствует сильный страх ошибки, парализующий всю деятельность, или есть невозможность выстроить правильное взаимодействие с учителем, родителями. С одной стороны, эти проблемы непосредственно касаются учебной деятельности, но с другой – корни этих проблем находятся гораздо глубже. Начиная работать с такими случаями, мы не ставим сверхцелей, наша задача заключается в выработке все тех же ресурсов к преодолению трудностей, это позволяет ученику переживать ситуации успеха, анализировать свои действия и менять их на примере конкретных задач. Консультант лишь помогает опосредовать способы преодоления конкретных учебных

трудностей, но благодаря тому, что эти способы универсальны, они используются не только при преодолении учебных трудностей, но и при решении более комплексных и сложных задач. Этот эффект мы обозначаем как терапевтический. Одной из главных задач терапевтического процесса является создание или актуализация ресурса клиента, чтобы у него фактически возникли силы для решения проблемы. Именно этой цели мы достигаем при работе над конкретными учебными задачами. Таким образом, терапевтический эффект работы по преодолению учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода заключается в актуализации необходимого ресурса, который позволит ученику столкнуться с более сложной проблемой и попытаться ее разрешить, либо запросить помощь для решения.

Сорокина А.В.

Петракова Г.В.

ПКБ1 им. Н.А. Алексеева, ИП РГГУ, Москва

ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В КЛИНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Телесно-ориентированная психотерапия является одним из основных направлений современной практической психологии. Это синтетический метод «исцеления души через работу с телом», с запечатленными в теле переживаниями и проблемами человека. Исследование телесных ощущений и состояний, работа с ними существенно расширяет психотерапевтическое пространство и возможности психолога, облегчают процесс раскрытия переживаний человека. В любой момент жизни тело воплощает особенности личности, характер психологических проблем и конфликтов человека; и в любой момент можно скорректировать психологические трудности посредством телесных техник.

подавляя опасные либо негативные чувства и переживания, человек приходит к внутренним конфликтам, когда эмоции «отсекаются» от движения и восприятия, действия – от мышления и чувств, понимание – от поведения. Таким образом, травмы и разочарования, накапливаясь, влекут за собой разлад между чувствами, разумом и телом, потерю контакта с чувственной реальностью мира.

В телесной терапии существует множество подходов и методов, тут разработано большое число разнообразных техник, использующих взаимодействие с телом.

Методы телесной психотерапии расширяют активное или направленное воображение, которое включает в себя не только образы, но и осознанные телесные ощущения и потребности, желания и чувства. Данные техники открывают доступ к бессознательному и позволяют устранить выявленные блоки, мешающие развитию личности. Эти техники отвечают всем требованиям холистического подхода: для них человек – единое функционирующее целое, включающее в себя и разум, и тело, и психику, а изменения в одной области сопровождаются изменениями в другой. Чтобы человек смог чувствовать себя единым, вернуть себе ощущение целостности, необходимо не только интеллектуальное понимание, интерпретация или осознание вытесненной информации, но и ощущение в каждый данный момент единства разума, тела психики, ощущение целостности собственной личности.

В настоящее время в психиатрических больницах широко используются различные виды групповой психокоррекции, направленные на улучшение межличностных взаимодействий пациентов в социуме. Однако, в отечественной клинической практике не находит широкое отражение имеющееся в современном мире разнообразие телесно-ориентированных подходов и непосредственно чувственный, телесный опыт по-прежнему остается практически невостребованным в психокоррекции больных с эндогенными психическими расстройствами. В тоже время именно этот контингент больных имеет наибольшее затруднение в развитии чувственного восприятия, адекватной оценки эмоций и экспрессивного поведения других людей. Особенно важным представляется выраженный дефицит у больных шизофренией правильного восприятия, оценки и выражения собственных ощущений и эмоций, способности к пониманию эмоциональных состояний других людей, что осложняется наличием у данных пациентов страха перед физическим контактом.

В связи с этим применение телесно – ориентированных методов психокоррекционной работы в психиатрических больницах представляется нам более чем актуальной задачей.

Начиная с сентября 2013 года на базе медико-реабилитационного отделения ПКБ1 им. Н.А. Алексеева проводится группа телесно-ориентированной психокоррекции с пациентантами. Группа проводится двумя психологами в котерапии 2 раза в неделю, длительность занятий составляет 2 часа. Участники группы – пациенты медико-реабилитационного отделения, пациенты участкового–территориальных отделений (при отсутствии противопоказаний, о которых будет сказано ниже), пациенты ПНД.

Для участников группы не ставилось возрастных и гендерных ограничений. Среднее количество пациентов, посещающих группу составляло около 10 человек, однако в течении существования группы количество участников могло значительно варьироваться. Минимальное количество участников, с которыми велась продуктивная групповая работа – 3, максимальное количество участников, присутствовавших на группе – 16.

Для проведения занятий не требуется сложного специального оборудования, кроме стандартных моющихся ковриков или матов, теплых пледов, музыкальной установки с подборкой мелодий для проводимых упражнений. Некоторые упражнения могут требовать специальных дополнительных материалов, таких как повязки на глаза, цветные карандаши и другие предметы для конкретных техник.

Для участия в групповых занятиях пациента направляет лечащий врач-психиатр после консультации с ведущими группы, при этом учитывается желание или нежелание пациента посещать занятия.

Относительными противопоказаниями направления пациента на группу являются:

- выраженные когнитивные нарушения, снижение умственной работоспособности, что определяет неспособность понимать инструкцию и следовать указаниям психолога;
- наличие острого психотического состояния;
- наличие тяжелых соматических состояний.

Если же говорить о том, кому участие в группе показано – то, по нашему мнению, телесноориентированный подход показан большинству пациентов психиатрической клиники.

Однако, мы безусловно учитываем, что методы телесно – ориентированного подхода разрабатывались и применялись в основном для работы с невротическими пациентами, а также с пациентами, имеющими психосоматические проблемы, поэтому изначально многие техники могут быть ориентированы скорее на эти категории пациентов.

В связи с этим нами были отобраны и в случае необходимости модернизированы отдельные техники большинства направлений, наиболее отвечающие поставленным целям и задачам.

Основную цель группы мы видим в том, чтобы наряду с решением конкретных запросов пациенты максимально приблизились к тому, чтобы вернуть себе ощущение целостности, единства разума, тела и психики.

В течении существования группы мы посредством клинического наблюдения, отзывов пациентов, в течении продолжительного времени посещающих группу, а также их лечащих врачей смогли отметить положительную динамику по следующим направлениям:

Раздел VI. Особенности построения коррекции, реабилитации, психотерапии, ориентированных на зону ближайшего развития

- повышение коммуникативной компетентности участников
- принятие себя, своего тела и своих эмоций
- осознанию, изменению и расширению поведенческих реакций.
- принятие и адекватное выражение негативных эмоций, снятие внутреннего напряжения
- коррекция тревожности, страхов.
- способствование личностному росту участников; обогащение личного опыта; повышение самооценки.
- восстановление нарушенной гармонии между психическим и телесным.

Таким образом, на наш взгляд, именно телесно-ориентированная психокоррекция является неотъемлемым звеном в комплексном реабилитационном подходе, который должен применяться к больным с психотическими расстройствами в психиатрической клинике.

*Петрищева М.В.
ИП РГГУ, Москва*

**АНАЛИЗ СТАТИСТИЧЕСКИХ ДАННЫХ ОБРАЩЕНИЙ
НА ГОРЯЧУЮ ЛИНИЮ ДЛЯ ОНКОЛОГИЧЕСКИХ БОЛЬНЫХ
СФЕРЫ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОНКОЛОГИИ
И ПАЛЛИАТИВНОМ ЗНАНИИ В ОБЩЕСТВЕ**

Количество человек, имеющих онкологическое заболевание в России в 2014 году по данным минздрава (без учёта республики Крым), составило 4421,4 тысяч человек, в 2013 году число больных составляло 4346 тысяч человек, а в 2008 году – 3851 тысяча. Конечно, рост количества заболеваний зафиксированного диагноза, связан еще и с развитием медицинской диагностической техники, однако это не может не настораживать, ведь рост увеличивается и в течение 2 ближайших лет, а процент вылечившихся все так же относительно не высок (не более чем на 1% увеличилось число выздоровевших в 2014 году по сравнению с 2013). Практически 42% раковых заболеваний обнаруживаются на 3 и 4 стадиях, то есть, когда болезнь вышла на уровень метастазирования в клетки соседних тканей или органов. И на данный момент Россия вместе с Китаем занимает первое место по количеству онкологических больных.

Статистика горячей линии позволит взглянуть на основные проблемы, с которыми сталкиваются больные и их родственники в России.

В 46% случаев звонят родственники и близкие больных, в 54% сами пациенты. Так же стремительно растет количество обращений, связанных

с канцерофобией. Линия обслуживает всю территорию РФ, однако большинство звонков поступает из Москвы и других крупных городов, и в 37% случаев абоненты находят информацию о линии в интернете, а 49% звонят по рекомендациям знакомых, что может говорить о некотором информационном вакууме населения в целом. То, что в 36% случаев абоненты обращаются на линию повторно позволяет сделать вывод, что линия как того или иного рода ресурс необходима больным.

Чтобы иметь представление о запросах необходимо уточнить некоторую внутреннюю специфику линии. Функционируя круглосуточно, линия обеспечивает помощь при наличии следующих специалистов:

1) Психологи-волонтеры решают не только очевидно психологические запросы, но так же и вопросы информационной маршрутизации

2) На линии в индивидуальном графике работают юристы по медицинскому праву, на которых абонентов при конкретизации запроса переводят психологи

3) Так же есть возможность обращения за консультацией к православным священникам

Статистика обращений:

Психологические запросы – 52%, юридические, информационные, медицинские – 48%, по сравнению с 2013 годом на 13% снизилась доля психологических запросов и возросла доля информационных, юридических.

Психологические запросы: как справиться, как поддержать близкого – 28%, кризисные состояния – 15%, страхи (лечения, рецидива, смерти, изоляции, канцерофобия) – 11%, семейные отношения – 10%, смысл болезни и жизни, вера – 7%, горевание при потере близкого – 5%, суицидальные намерения – 4%, отношения с врачом – 4%. Самое активное смещение было в уменьшении количества звонков, касающихся смысла болезни и жизни с 13% до 7%. Вопросы стали более практичными, при том, что уровень тревоги в среднем – высокий.

Медицинские запросы: методы лечения, препараты, их эффективность – 28%, методы диагностики, диагнозы, стадии и прогнозы – 24%, как справиться с болевым синдромом – 15%, уход за онкологическими больными – 8%, как справиться с побочными эффектами лечения – 6%, реабилитация, диета, образ жизни – 4%.

Здесь хотелось бы остановиться на пункте – болевой синдром. Доля обращавшихся на линию в 2014 году по поводу вопросов обезболивания увеличилась на 8%, произошло смещение от общего количества запросов по поводу методов лечения и диагностики (остающихся самыми востребованными) именно в эту сферу.

Если обратиться к статистике юридических запросов, то там вопросы лекарственного обеспечения занимают первое место и составляют 15% от общего числа юридических.

Другие юридические запросы:

Оформление больничного листа – 10%, льготы – 5%, трудовые вопросы – 4%, получение непосредственно обезболивающих – 3%, паллиативная помощь – 2%, обязательное медицинское страхование – 2%

Здесь же показательна **статистика обращений в зависимости от стадии заболевания**: не определенная стадия – 31%, 4 стадия – 22%, терминальная – 21%, ремиссия – 8%, рецидив – 4%, 3 стадия – 7%, 2 стадия – 5%, 1 стадия – 2%.

Так, если обратиться к федеральному закону № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» каждый больной вне зависимости от диагноза, в любое время суток имеет право получить помощь при болевом синдроме в течение 2-3 часов. В реальности, срок оказания медикаментозной помощи по обезболиванию увеличивается для взрослых до 2-3 дней, а для детей до 12 дней. Количество суицидов среди онкологических больных именно из-за того, что боль остается невозможным купировать, возросло. Пример горячей линии показывает, что на данный момент это один из самых актуальных запросов на линии, больные часто осведомляются и вопросами эвтаназии, которая невозможна по законам РФ. Все, что может в этом случае посоветовать линия помимо повторных обращений ко врачам, это обращение в скорые или первый московский хоспис, где больным выдают рекомендации по составлению лекарственного коктейля из средств, которые можно купить в аптеке самостоятельно, без рецепта, но чаще всего они не помогают, а выписка сильных обезболивающих затруднена, и пациенты умирают не от симптомов как таковых, а от болевого шока.

Наиболее частые запросы:

1. Информационные запросы.

На линии часто просят помощи, касающейся поиска онкологического центра или отделения в поликлинике, как в своем регионе проживания, так и в Москве и других крупных городах. Часто родственники запрашивают информацию о хосписах – возможности и порядке обслуживания, прикрепления и т.д. Порядок функционирования хосписов до сих пор не очевиден для большей части пациентов даже после рекомендаций обратиться в него врачами. Больной, подавая заявление на постановку на учет в хоспис, автоматически прикрепляется к патронажной службе. У тех, кого не хотят госпитализировать родственники, или в хосписе не хватает свободных мест,

на дому, в зависимости от состояния и социальной ситуации, посещают с разной регулярностью медсестры, врачи-онкологи и социальные работники, которые оценивают психологический климат, ситуацию в семье и необходимость больного в стационарном сопровождении. Эта информация зачастую оказывается совершенно новой и неожиданной для родственников, которые продолжают рассчитывать на помощь дежурных врачей-онкологов, график которых не позволяет в должной мере организовывать уход за больными. Актуальным как для родственников, так и для самих больных является вопрос финансовой поддержки с помощью средств благотворительных организаций и фондов. Некоторые интересуются возможностью очной психологической помощи.

2. Юридические запросы.

Один из самых часто задаваемых вопросов – получение квоты на ВМП (высокотехнологическую медицинскую помощь), здесь подразумевается проведение операций, химио и лучевой терапии, а так же экспериментальных программ лечения. Иногда этот вопрос становится проблемным с самого первого этапа – оформления. Дело в том, что официальный метод получения квоты начинается с направления запроса лечащим врачом больного в региональное или федеральное онкологическое учреждение. Время получения квот зачастую превышают все установленные сроки (по закону до 7 рабочих дней), врачи часто отказываются писать направление или сразу предлагают платное лечение, тогда больные и их родственники оказываются в непростой ситуации, не имея дополнительной информации. Не все знают, что любой пациент или его представитель имеет право после получения рекомендаций к ВМП самостоятельно подать заявление на получение квоты в любом лечебном учреждении, и, при наличии квот, так же получить его бесплатно, по программе ОМС. Тут же возникает следующая проблемная тематика – компенсация средств потраченных на лечение и лекарства. Не все виды лечения и диагностических методов входят в программу ОМС, к сожалению, это, например, касается такого диагностического метода как МРТ, в этот список так же не входит анализ на онкомаркеры – то есть, все способы наиболее точно подтвердить диагноз оказываются платными и средства на них больные вынуждены искать самостоятельно. Право на бесплатное лекарственное обеспечение имеет каждый больной. Если рекомендуемого препарата нет в списке, то больной имеет право получить его аналог или заменить средство в случае его не эффективности. Препаратов часто не оказывается в наличии в аптеках, но этот факт не отменяет обязанности обеспечения. Федеральный список льготных средств, это возможность для пациентов с установленной инвалидностью

получить расширенную лекарственную поддержку. Вопрос установления инвалидности является трудным и затяжным, в первую очередь, из-за неоднозначности критериев. Для установления группы инвалидности медико-социальной экспертизой необходимо признание 2 или 3 условий:

1. Нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма
2. Ограничение жизнедеятельности
3. Необходимость в мерах социальной защиты, включая реабилитацию

К сожалению, диагноз «онкология» сам по себе не является приоритетом в предписании к установлению инвалидности, а учитывая сроки развития данного заболевания, установление группы как необходимой меры, дающей больным возможность получать больший спектр услуг, становится серьезным препятствием. Процесс обжалования решения МСЭ территориальными бюро является не менее трудоемким и статистика случаев обжалования не утешительна, очень маленький процент случаев разрешается в сторону больных.

3. Медицинские запросы.

Линия не занимается непосредственно медицинскими вопросами, однако абоненты часто обращаются с подобными запросами. Однако некоторые из них могут быть разъяснены психологами как информационные, перед тем как направить абонента на медицинские линии и очные консультации врачей. Например, родственники и больные часто спрашивают об эффектах химиотерапии, которая воспринимается в исключительно негативном свете. Эффекты ХТ индивидуальны и нет никакой однозначной схемы влияния, в некоторых случаях, проходя курс лечения, больные долго не чувствуют никаких симптомов кроме тошноты и недомогания и остаются активными и трудоспособными, с другой стороны, в зависимости от специфики лекарства, количества курсов, ХТ может повлечь за собой гормональные нарушения, потерю волос, сильную слабость. Чтобы помочь больным бороться с болезнью, можно учесть советы об особенностях питания, например, обратить внимание на программу питания, разработанную врачом Давидом Серваном-Шрейбером «антираковая тарелка», и включающую в себя в основе своей бобовые и овощи, а выбор продуктов должен осуществляться по низкому гликемическому индексу. Больные и родственники часто задают вопросы о причинах возникновения ракового заболевания. Рак – мультифакторное заболевание, причиной которого могут быть плохое питание, условия среды, стрессы, иммунные нарушения и т.д. Пациенты время от времени теряются на приеме у врачей, поэтому частый совет линии в этом случае – составлять список вопросов, особенно касающихся не самых очевидных параметров – ухода, реабилитации

и дополнительных возможностей, влияющих на процесс выздоровления, на какие симптомы стоит обращать внимание и какие побочные эффекты могут возникнуть в процессе лечения.

4. Психологические запросы.

Естественно, психологические запросы это самый вариативный блок. В него входят такие темы как – шоковые реакции после постановки диагноза, трудности информирования о диагнозе родственников и друзей. Реакцией на болезнь могут быть состояния депрессии, тревоги, апатии и других кризисных состояний. Подобные реакции могут вызывать переживания, как у самих больных, так и у родственников, которые могут не понимать/ не принимать состояния больного, не знают, как разговаривать с ними и поддерживать их из-за того, что их поведение изменилось, а они, конечно, не хотят причинить им боль. В этом случае часто возможно психологическое информирование. Например, известная в онкопсихологии схема стадий психологического переживания болезни по Кюблер-Росс может быть очень полезным знанием для людей, столкнувшихся с диагнозом «онкология».

Подобные переживания влияют на семейные отношения, которые разлаживаются из-за непонимания особенностей психологического состояния при онкологии, в связи с этим может возникать и страх изоляции, потери социальных связей, изменения социальной роли, авторитета из-за наличия болезни, развитие которой часто не предсказуемо и может надолго или даже навсегда выбить человека из привычного состояния. Этот пласт проблем – взаимодействие и поддержка самый востребованный среди абонентов.

Знания об онкологии в обществе до сих пор остаются поверхностными, что, в свою очередь, порождает большое количество мифов, которые становятся существенной проблемой для больных и их семьи:

1. Рак = приговор. Финансовый кризис, отношение к отечественной медицине, недостаточное осведомление врачей об особенностях онкологии, все это в совокупности создает субъективно неразрешимую картину болезни.

2. Рак = наказание. Больные часто начинают искать причины в своем прошлом поведении или образе жизни, такие тенденции можно объяснить от части тем, что они не имеют представлений о том, «как выглядит рак». Часто постановка диагноза бывает настоящим потрясением ввиду полного отсутствия симптомов, ведь у пациентов не было возможности «поймать» заболевание, иногда даже начав лечение, изменения самочувствия происходит как результат побочных эффектов лечения, например, химиотерапии, а не болезни самой по себе. Распространенный в рекламной компании линии лозунг «соберись и борись» периодически вызывает недоумение, потому что бороться приходится не только за свою жизнь, но и за возможность получить лечение, отстоять себя на приеме у врача и т.д.

3. Рак это заразно! Больной может быть убежден в том, что раковые заболевания передаются каким-либо образом от человека к человеку, на психологическом уровне приравнивают их, например, к СПИДу и считают себя порочными, бесконечно обвиняя себя, стесняются озвучивать свой диагноз окружающим и даже родственникам.

Перечисленные факторы и проанализированные данные не исчерпывают того списка, который затрудняет жизнь и лечение больных и их семьи, но и этих данных хватает, чтобы сделать вывод о том, что необходимо пересматривать политику здравоохранения и разрабатывать всеобщие информационные программы, психологическую помощь для онкологических больных ввиду непосредственной актуальности данной тематики.

Статистические данные предоставлены проектом АНО «Со-действие», материалами СМИ, включая статьи Катерины Гордеевой, GLOBOCAN 2012 (международное агентство по исследованию рака).

Румянцева Е.Е.

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья», Москва

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У БОЛЬНЫХ ШИЗОФРЕНИЕЙ МОЛОДОГО ВОЗРАСТА, ПОСЛЕ ПЕРЕНЕСЕННОГО МАНИФЕСТНОГО ПРИСТУПА

В современной психиатрии пациент рассматривается не просто как сосредоточение набора симптомов и синдромов, но и как личность. В обществе становятся актуальнее не только вопросы лечения, но и вопросы реабилитации пациентов, поиска пути их наиболее полной реализации в сфере какой-либо занятости и в области межличностных отношений.

Когда речь идёт о пациентах с диагнозом шизофрения, то мы сталкиваемся с такими проявлениями нарушений психики как когнитивный дефицит, аутизация, нарушения общения, нарушениями социального функционирования.

Ранее проблема нарушения общения, снижения социальной направленности активно изучалась учеными (10, 13, 14). Согласно одним исследователям в основе нарушений общения и социальной дезадаптации при шизофрении лежит нарушение мотивации больного (3-6, 10). Согласно другим в основе нарушений социального функционирования лежит нейрокогнитивный дефицит, который устойчиво регистрируется при данном заболевании (1, 2).

При шизофрении нарушается понимание эмоций другого человека, т.е. регистрируется снижение эмоционального интеллекта. В основе этого нарушения лежит дефицитарность перцептивного компонента, а нарушения понимания и регуляции эмоциональных состояний являются вторичными симптомами. Это отличается от нарушения эмоционального интеллекта при аффективной патологии, при которой нарушения перцептивной стороны наоборот являются вторичными (8). Некоторые исследователи отмечают, что на уровень эмоционального интеллекта могут влиять и кросскультурные различия. Так, например, в зарубежных исследованиях показано, что больные шизофренией европеоиды справляются с заданиями лучше, чем афро-американцы и выходцы из Латинской Америки, а среди больных из США, Германии и Индии индусы показали наихудшие результаты (12).

В.П. Критская в соавт. (1991) утверждают, что при решении проблем, связанных с анализом межперсональных отношений, больные шизофренией (в первую очередь, хронические больные, больные с нарушениями мышления и больные с плохим преморбидом) предлагают меньше вариантов решений и меньшую способность к эффективному решению межперсональных проблем по сравнению со здоровыми людьми, что косвенно подтверждает дефицит коммуникативных способностей и умений.

Больным шизофренией свойственно приписывать окружающим собственные интрапсихические диспозиции, что делает социальные отношения для них более сложными (9).

Снижение понимания эмоционального состояния другого человека присутствует уже на ранней стадии заболевания шизофренией и предсказывает обеднение социальных умений и социальную дезадаптацию при шизофрении лучше, чем состояние «не-социальных» когний (вербальной беглости, исполнительских функций и преморбидных интеллектуальных способностей) (13).

Некоторые авторы убеждены, что «способность правильно распознавать эмоции и понимать намерения другого в большей степени влияют на поведение пациента, нежели психопатологическая симптоматика или нейрокогнитивный дефицит» (7, с. 5). Отмечено, что чем более грубыми оказываются нарушения социального познания, тем отчетливее представлено снижение уровня социального функционирования у больных шизофренией (9, 11).

Подводя итоги, можно отметить, что для больных шизофренией свойственно снижение понимания внутреннего мира другого человека, что связано с дефицитарностью, в том числе, эмоционального интеллекта. Снижение понимания эмоциональной стороны человеческих отношений негативно сказывается на возможности реабилитации и ресоциализации

больных шизофренией. Что ставит перед клиническими психологами важную задачу по изучению особенностей эмоционального интеллекта при шизофрении для поиска наиболее адекватных путей помощи.

Цель исследования. Изучение особенностей эмоционального интеллекта у больных шизофренией молодого возраста. Оценка влияния ведущего психопатологического синдрома на эмоциональный интеллект у больных шизофренией молодого возраста.

Материал и методы. Было обследовано 86 больных заболеваниями круга шизофрении (F20 по МКБ-10) (24 женщины и 62 мужчины), находящихся на излечении в ФГБУ НЦПЗ РАМН и ГБУЗ ПКБ №15 ДЗМ. Все больные были в клинически стабильном состоянии, обследовались на этапе становления ремиссии. Все больные получали индивидуально подобранную медикаментозную терапию. Средний возраст больных – $23,1 \pm 3,8$ лет у мужчин, $23,1 \pm 3,6$ лет у женщин. Контрольной группой выступали психически здоровые испытуемые – 157 человек (67 мужчин и 90 женщин). Средний возраст психически здоровых испытуемых составлял – $21,2 \pm 3,1$ лет у мужчин, $20,5 \pm 1,6$ лет у женщин. Для оценки влияния ведущего психопатологического синдрома группа больных шизофренией была поделена на две подгруппы: больные шизофренией с ведущим аффективно-бредовым синдромом (10 человек) и больные шизофренией с ведущим галлюцинаторно-бредовым синдромом (14 человек).

Для оценки эмоционального интеллекта использовался тест «Эмоциональный интеллект» Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо (MSCEIT V.2.0) – шкала идентификация эмоций (часть для оценки понимания лицевой эмоциональной экспрессии – MSCEIT A, и понимания эмоционально окрашенных изображений – MSCEIT E) (адаптация теста Сергиенко Е.А., Ветровой И.И., 2010).

Результаты подсчитывались по каждому субтесту в отдельности и по всему тесту в целом. Для математической обработки данных использовалась программа SPSS 16. Использовался однофакторный дисперсионный анализ, критерий Стьюдента для независимых выборок, множественные сравнения основных переменных (по Бонферрони).

Результаты и их обсуждение.

Были обнаружены статистически ($p < 0,005$) достоверные различия по тестируемым параметрам эмоционального интеллекта в норме и у больных шизофренией. Были получены следующие результаты: по субтесту MSCEIT A у нормы $106 \pm 11,2$ баллов vs. больные шизофренией с ведущим аффективно-бредовым синдромом $96 \pm 14,2$ баллов vs. больные шизофренией с ведущим галлюцинаторно-бредовым синдромом $96,2 \pm 13,2$ баллов; по субтесту

MSCEIT E у нормы $107,2 \pm 9,1$ баллов vs. больные шизофренией с ведущим аффективно-бредовым синдромом $99,4 \pm 13,6$ баллов vs. больные шизофренией с ведущим галлюцинаторно-бредовым синдромом $98,3 \pm 16,1$ баллов; общий уровень способности идентифицировать эмоции по тесту MSCEIT V.2.0 у нормы $106,37 \pm 11,84$ баллов vs. больные шизофренией с ведущим аффективно-бредовым синдромом $93,48 \pm 20,18$ баллов vs. больные шизофренией с ведущим галлюцинаторно-бредовым синдромом $91,8 \pm 18,10$ баллов.

При проведении множественных сравнений были выявлены статистически ($p < 0,005$) достоверные различия в выполнении субтеста MSCEIT A между нормой и всеми больными шизофренией; в выполнении субтеста MSCEIT E между нормой и больными шизофренией с ведущим галлюцинаторно-бредовым синдромом; в общем балле по тесту MSCEIT V.2.0 между нормой и всеми больными шизофренией.

При выполнении теста эмоционального интеллекта MSCEIT V.2.0 было подтверждено статистически достоверное ($p < 0,005$) снижение эмоционального интеллекта в группе больных шизофренией. Полученные данные совпадают с данными отечественных исследователей (8). Обнаружено, что общий уровень идентификации эмоций у всех больных шизофренией, как с ведущим аффективно-бредовым, так и галлюцинаторно-бредовым синдромом статистически достоверно ($p < 0,05$ по критерию Бонферрони) хуже результатов психически здоровых испытуемых. При этом, в субтесте MSCEIT E на идентификацию не лицевых изображений не было статистически достоверной разницы между пониманием эмоционально окрашенных изображений в группе больных шизофренией с ведущим аффективно-бредовым синдромом и группе психически здоровых испытуемых.

Таким образом, в группе больных шизофренией испытуемых нарушена способность понимать лицевую экспрессию, и эта особенность характерна как для больных с ведущим аффективно-бредовым синдромом, так и для больных шизофренией с ведущим галлюцинаторно-бредовым синдромом. При этом понимание нелицевой эмоциональной экспрессии не имеет статистически достоверного снижения в группе больных с ведущим аффективно-бредовым синдромом.

Способность понимать эмоциональное состояние другого человека страдает у больных шизофренией больше, чем способность понимать общий эмоциональный контекст ситуации. Это свидетельствует о снижении социальной направленности у больных данной нозологической группы. Полученные данные исследования подчеркивают важность учета данных особенностей больных шизофренией при разработке реабилитационных тренингов.

Выводы.

1. У больных шизофренией молодого возраста, перенесших первый или второй манифестный приступ, снижен эмоциональный интеллект по сравнению с психически здоровыми сверстниками.

2. Изменение эмоционального интеллекта не однородно внутри группы больных шизофренией. Внутригрупповые различия определяются ведущим психопатологическим синдромом. У больных шизофренией с ведущим аффективно-бредовым синдромом более сохранно понимание нелицевых эмоциональных изображений. Снижение понимания лицевой эмоциональной экспрессии характерно для всех больных шизофренией.

Литература

1. Гурович, И.Я. Соотношение нейрокогнитивного дефицита и социального функционирования у больных шизофренией и шизоаффективным расстройством на различных этапах заболевания / И.Я. Гурович, А.Б. Шмуклер, М.В. Магомедова // *Социальная и клиническая психиатрия*. – 2001. – № 4. – С. 31-35.

2. Гурович, И.Я. Психосоциальная терапия и психосоциальная реабилитация в психиатрии / И.Я. Гурович, А.Б. Шмуклер, Я.А. Сторожакова. – М.: Медпрактика, 2004. – 492 с.

3. Критская, В.П. Патология психической деятельности при шизофрении: мотивация, общение, познание / В.П. Критская, Т.К. Мелешко, Ю.Ф. Поляков. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 254 с.

4. Критская, В.П. Прогностические критерии социально-трудовой адаптации подростков с формирующимися шизоидными расстройствами личности (патопсихологические исследования) / В.П. Критская, Т.К. Мелешко, Д.Ю. Борисова // *Психиатрия*. – 2007. – № 3. – С. 34-39.

5. Критская, В.П. Патопсихологический синдром шизофренического дефекта / В.П. Критская, Т.К. Мелешко // *Психиатрия*. – 2009. – № 2. – С. 7-15.

6. Критская, В.П. Патопсихология эндогенных расстройств шизофренического спектра: поиски, решения, перспективы / В.П. Критская, Т.К. Мелешко // *Диагностика в медицинской психологии: традиции и перспективы. К 100-летию С.Я. Рубинштейн. Научное издание* / Под общ. ред. Н.В. Зверевой, И.Ф. Роциной. – М., 2011. – С. 59-73.

7. Папсуев, О.О. Помощь больным шизофренией и расстройствами шизофренического спектра в условиях медико-реабилитационного отделения: нейропсихологические, мотивационные, социально-когнитивные аспекты / О.О. Папсуев, Л.Г. Мовина, М.В. Миняйчева, Б.Б. Фурсов, Ю.С. Зайцева, Э.В. Голланд // *Социальная и клиническая психиатрия*. – 2013. – Т. 23. – № 3. – С. 5-13.

8. Плужников, И.В. Эмоциональный интеллект при аффективных расстройствах : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Плужников Илья Валерьевич. – М., 2010. – 34 с.

9. Руденко, С.Л. Нарушение социального познания у больных шизофренией как условие снижения уровня их социального функционирования / С.Л. Руденко, О.В. Рычкова // Вестник ТГПУ. – 2012. – №6. – С.141-147.

10. Руководство по психиатрии : в 2 т. / Под ред. А.С. Тиганова – М. : Медицина, 1999. – Т. 1. – 705 с.

11. Рычкова, О.В. Структура нарушений социального интеллекта при шизофрении [Электронный ресурс] / О.В. Рычкова // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6. – № 28. – С. 11. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/nim/2013v6n28/811-rychkova28.html>

12. Хоменко, Н.В. Распознавание эмоций и память на лица у пациентов с шизофренией / Н.В. Хоменко // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. – 2012. – Т. 10. – № 4. – С. 46-55.

13. Brune, M. Theory of mind–evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology (review) / M. Brune, U. Brune-Cohrs // Neuroscience and Biobehavioral Reviews. – 2006. – V. 30. – pp. 437-455.

14. Green, M. F. Schizophrenia revealed: from neurons to social interactions / M. F. Green. USA : New York : W. W. Norton & Company, Inc. – 2001. – 207 p.

Шевеленкова Т.Д.

Деришева Н.В.

ИП РГГУ, Москва

СОМАТОФОРМНЫЕ РАССТРОЙСТВА: СМЫСЛ СИМПТОМОВ

Соматоформные расстройства – относительно новое понятие, требующее детального определения. Отличительным признаком этой группы расстройств являются физические патологические симптомы, которые напоминают соматическое заболевание, но при этом не имеют под собой каких-либо известных патофизиологических механизмов, или органических проявлений, которые можно было бы отнести к известной в медицине болезни; тогда как в оформлении этих расстройств предполагается связь с психическими факторами и конфликтами.

В настоящее время рост соматоформных расстройств является важнейшей медицинской и социальной проблемой. Несмотря на то, что эти заболевания известны как отдельная группа расстройств, довольно часто

пациенты, страдающие именно этой патологией, характеризующейся хроническим течением и нередко терапевтической устойчивостью, становятся объектами либо бесплодных поисков врачами-терапевтами соматической болезни и применения традиционных медикаментозных методов лечения в течение многих лет, либо быстрой постановки психиатрического диагноза. Диагностика данного типа расстройств все еще остается довольно проблематичной, в частности, потому, что до настоящего времени наблюдается явное преобладание в этой области психиатрических работ, использующих теоретический и методический арсенал современной медицины и ориентированных на сугубо клиническую квалификацию наблюдаемых феноменов. В то же время развитие психопрофилактического и реабилитационного направлений в медицине делает все более важной задачу изучения именно психологической природы многих наблюдаемых явлений, относящихся к личностным особенностям соматоформных больных. Таким образом, по праву актуальными являются вопросы о причинах, механизмах, закономерностях и особенностях соматоформных заболеваний, без решения которых невозможна разработка более точных методов их диагностики, а также эффективная психокоррекционная и психотерапевтическая работа. Особенно важным и принимающим первичное значение во всей этой цепочке является изучение субъективной стороны заболевания, а именно внутренних переживаний больных.

В мировой практике представление о механизмах соматоформных расстройств наиболее разработано в рамках психодинамического направления, в последние десятилетия разрабатывается также понимание механизмов формирования данного расстройства в рамках когнитивно-бихевиорального направления. В нашей стране число исследований именно психологических аспектов указанной группы расстройств крайне незначительного. Наиболее значимыми остаются исследования А.Б. Холмогоровой и Н.Г. Гаранян [5; 6; 7; 8], Однако не осуществлен всесторонний анализ личности таких больных. Исследования в лучшем случае касаются лишь попыток понять и охарактеризовать отдельные, достаточно разрозненные психологические характеристики, что не дает целостного представления об особенностях самовосприятия таких людей в плане испытываемых ими ощущений, чувств и переживаний своей жизненной ситуации. В настоящей работе сделана попытка исследовать переживание соматоформными больными своего существования в мире, и описания жизненного мира данной группы больных с позиций экзистенциально-феноменологического направления, постулирующего необходимость целостного подхода к личности в исследовании базисных данностей ее существования.

Основой разработки батареи методик для исследования жизненного мира больных соматоформными расстройствами явился подход Л. Бинсвангера [1; 2; 3]. Вслед за Хайдеггером, он рассматривает существование человека, его бытие-в-мире (*Dasein*) в три модуса существования: 1) *Umwelt* – ландшафт, физический мир, который с нами разделяют все живые организмы; 2) *Mitwelt* – социальный мир, сфера общения с другими людьми; 3) *Eigenwelt* – мир самости (в том числе телесной), присущий только человеку; это не просто субъективный мир, а основа, на которой строится отношение к двум другим модусам. Каждый человек существует одновременно в трех модусах бытия, человеческое существование целостно, едино в трех мирах. Если же человек игнорирует по какой-то причине какой-либо из трех модусов существования или концентрирует все свое внимание на каком-либо одном аспекте существования, то такое существование является неподлинным, неаутентичным.

В работе создана батарея методик, которая показала бы жизненный мир больных соматоформными расстройствами во всех трех модусах *Dasein*:

- 1) Проективный рисунок человека: «Я глазами других», «Я сам» [1];
- 2) Проективный рисунок человека (классический вариант методики) [5];
- 3) авторская методика «История моего тела»; 4) 6 рисунков на основные экзистенциальные категории: «Время», «Жизнь», «Смерть», «Одиночество», «Ответственность», «Свобода» [9; 10]; 7) Методика «Мое самое яркое переживание» (модификация методики А. Адлера М.В. Новиковой-Грунд); 8) Клиническая беседа [9; 10].

В качестве испытуемых выступили больные соматоформными расстройствами (16 человек, из них 8 мужчин и 8 женщин), находящиеся на лечении в клинике неврозов №8 им. Соловьева, страдающих преимущественно ипохондрическим расстройством (F45.2).

Результаты исследования.

В описании результатов, выявленных по методике «Проективный рисунок человека» (модифицированный вариант), отмечается значительную *согласованность* в проекции тех черт, которыми испытуемые наделяют себя сами и тех, которые, по их мнению, выявляются при взгляде со стороны (для других людей). Такая тенденция характерна как для женщин, так и для мужчин. Необходимо отметить стремление мужчин, в отличие от противоположного пола, не акцентировать во внешнем поведении некоторые свои черты, скрывать их. Единственными признаками, выраженными только при описании испытуемыми себя глазами других и характерными для представителей обеих гендерных подгрупп, являются *уход от межличностных проблем и отсутствие вовлеченности в процесс социального взаимодействия*.

У женщин проявляются черты *демонстративности, самолюбования и большей значимости в собственных глазах*, нехарактерные для мужчин, но количество упоминаний которых также не приходится считать существенным.

Обнаруженное при описании результатов исследования отсутствие существенных различий между чертами, приписываемыми себе самими испытуемыми, и теми, которые фиксируются при восприятии их со стороны, означает практически одинаковое существование испытуемых для себя и для других и свидетельствует о *неполной дифференцированности внутреннего мира (Eigenwelt) и мира социальных отношений (Mitwelt), их взаимопроникновении*. Такой вывод подтверждается и выявленным в других методиках («Одиночество», «Мое самое яркое переживание») стремлением испытуемых к *слиянию* с другими, разделении с ними своей активности, своих впечатлений и переживаний; а также данными, полученными из классического варианта «Проективного рисунка человека».

Классический вариант «Проективного рисунка человека» позволил увидеть различия между женской и мужской подгруппами в плане приписываемых себе характеристик, а также особенности восприятия лиц противоположного пола. У испытуемых-женщин противоположный пол характеризуется фрустрированностью, эмоциональной незрелостью, зависимостью, вниманием к телесному самочувствию, чрезмерной чувствительностью и подозрительностью, меньшим доминированием (что подтверждается и самими мужчинами). Такое восприятие, по всей видимости, является следствием обнаруженной *недифференцированной сексуальности женщин и ярко выраженными маскулинными стремлениями*, которые признаются мужчинами через приписывание противоположному полу большей доминантности и более выраженного контроля эмоций (что наряду с ориентацией на интеллектуальные критерии подчеркивается и самими женщинами) и компенсируются с их стороны дополнительным подчеркиванием признаков мужественности и физической силы; а также более высоким уровнем агрессивности. Для женской подгруппы более актуальными являются интересная (престижная) работа, семья и дети, страх одиночества. Необходимо также отметить значительное совпадение у представителей обеих подгрупп выраженности аналогичных черт, приписываемых своему и противоположному полу, что свидетельствует о *нарциссизме* испытуемых, то есть об их неспособности проецировать никакие другие черты, кроме своих собственных.

Определенные тенденции переживания испытуемыми различных аспектов своего существования в мире выявлены методом интервью на темы «Время», «Жизнь», «Смерть», «Одиночество», «Ответственность», «Свобода».

Прежде всего необходимо отметить, что категории свободы, ответственности и одиночества воспринимаются большинством испытуемых как индивидуальные, в то время как время, жизнь и смерть трактуются и в качестве общих, и в качестве индивидуальных, что может быть связано с содержательной спецификой данных понятий как более общих, обширных. У относительно большего числа испытуемых имеется личная отнесенность ко всем данностям существования (отсутствие же таковой свидетельствует об определенном рода защитных реакциях, анализ которых будет осуществлен ниже).

Представленность и наполненность модусов существования (Л. Бинсвангер) относительно всех категорий отличается большим разнообразием, в котором, однако, можно выделить определенные тенденции: *суженность (обеднение) Eigenwelt, нивелирование или обеднение Umwelt, доминирование Mitwelt*. При этом для категории жизни оказывается характерной лишь суженность *Eigenwelt*, а для категории смерти – только нивелирование или обеднение *Umwelt*. Доминирование социального мира в восприятии испытуемых подтверждается и результатами других методик: «Мое самое яркое переживание», где с необходимостью присутствует множество персонажей и наблюдается тенденция к присоединению испытуемых к ним и слиянию с ними; «Жизнь», где в качестве основных элементов полноценной жизни указываются семья, дети, интересная и удовлетворяющая работа; «Проективный рисунок человека», в котором отражается потребность в контактах с другими людьми, однако, при отсутствии подлинного интереса к ним. Такая внешняя социабельность соматоформных больных и в то же время формализованность (поверхностность) отношений с другими людьми неоднократно выделялись в качестве характерной особенности этих пациентов (в том числе, и в работах А.Б. Холмогоровой и Н.Г. Гаранян) []. Таким образом, можно констатировать *суженность Dasein (бытия – в мире) испытуемых, неподлинность их существования*. Они конструируют статически законченные миры, где *один модус существования (Mitwelt) становится доминирующим и, по сути, заменяет переживания во внутреннем и окружающем мире*. Все модусы сводятся к одному, сами будучи обедненными и суженными, хотя у испытуемых и имеется личная отнесенность к переживанию своего существования, то есть принятие *Eigenwelt*.

В переживании времени проявляются *депрессивные тенденции*: эмоциональный тон восприятия времени амбивалентный или сниженный; в качестве доминирующего времени определяется прошлое, а настоящему и будущему приписывается наиболее негативная оценка; *сужение временной перспективы или ее отсутствие* (подтверждается и данными по категории «Жизнь»). Согласно Л.Бинсвангеру [3], если *доминирует*

модус заброшенности (прошое), то исчезает открытость индивида будущему, характерная для подлинного существования, возможности развития остаются за горизонтом видения, таким образом человек теряет возможность скомпенсировать и скорректировать прошлое и настоящее. Именно утрата будущего приводит к депрессии и беспокойству. Большинство испытуемых указывает на переживание цикличности происходящих событий (дополняется результатами по категории «Жизнь»), что по сути подменяет понятие подлинного развития.

При этом время соотносится с жизнью (на это также указывали представители экзистенциально-феноменологического направления).

В представлениях испытуемых о времени (отчасти), жизни, свободе доминирует их идеализация. В отношении жизни это выражается в сугубо позитивном ее восприятии, что отражается в основном в положительном эмоциональном отношении к ней и в актуализации лишь приятных жизненных картин, без учета реалий (а поскольку с жизнью порой идентифицируется время, такое понимание относится отчасти и к нему, что нашло выражение в рисунках некоторых испытуемых). Идеализированное представление о свободе как о чем-то необъятном и безграничном дополняется обязательной позитивной окрашенностью и желанием ее обретения. Последнее наряду с основным рассмотрением свободы как *свободы «от»* свидетельствует об уходе от осознания ее как первичного принципа, о формировании иллюзии об организованности и устойчивости мира.

Таким образом, *идеализированное представление о жизни, свободе и отчасти о времени* может трактоваться как *защитный механизм ухода от неудовлетворяющей действительности*, «непозволение миру «быть как есть»» [3]; роль идеалов при этом состоит в создании укрытия от экзистенциальной тревоги.

Еще одним *защитным механизмом*, актуализированным в понимании свободы, но имеющим непосредственное отношение к категории ответственности и отраженным и в ее восприятии, является *экстернализация границ свободы и ответственности*, то есть вынесение их вовне (себя ограничиваю не я сам, а определенные внешние силы – законы, традиции, правила поведения; границами же ответственности в основном являются обязанности, фронт работы, физическое расстояние). Как видно из приведенных примеров, внешними являются не только границы ответственности, но и она сама: *истинная ответственность заменяется понятиями долга и обязанностей (то есть внешними факторами)*. Отсутствие подлинной ответственности выражается и в ограничении ее и переносе на ограниченную сферу существования. Состояние ответственности большинством

испытуемых переживается на эмоциональном уровне как негативное или амбивалентное. Дополнительными *защитными механизмами* здесь являются *отрицание, избегание* соответствующих переживаний.

Актуальность состояния *одиночества* для многих испытуемых в одной и той же методике выражается в личной отнесенности к ним соответствующих переживаний, превалирующем негативном их тоне, потребностью иметь близкого человека, что дополняется стремлением иметь семью, детей и боязнью данного состояния (данные методик «Проективный рисунок человека», «Жизнь»). Основными *типами защит* здесь являются *присоединение к другим, существование в их восприятии и слияние с ними* (особенно наглядно и ярко представленное в методике «Мое самое яркое переживание» – действия через объединение с другими людьми и разделение с ними своих переживаний, а также *ответственности*), а также *избегание и отрицание (уход)* соответствующих переживаний, основанные на отсутствии личной отнесенности к ним самих испытуемых.

Рисунки испытуемых на тему «Смерть» в своем большинстве содержат шаблоны, что, несмотря на наличие у большей части испытуемых личной отнесенности, можно интерпретировать как *защитную реакцию избегания осознания этой данности существования*. Необходимо отметить, что психологические защиты, направленные на избегание тревоги смерти являются *преобладающими* среди защитных механизмов, связанных с другими экзистенциальными категориями. Они выявляются в ряде других методик («Я глазами других\ Я сам», классический вариант проективного рисунка человека) и представляют собой *трудоголизм, нарциссизм* (по И.Ялому, – проявления *защиты исключительностью*); *пассивность, зависимость, неприятие своей взрослости* (как проявление *защитного механизма «Вера в конечного спасителя»*). Можно говорить о том, что перечисленные защиты, давая определенное чувство безопасности, лишь ограничивают жизненные проявления испытуемых, сами являясь частичной смертью. Кроме того, в беседах по рисункам в некоторых случаях был выявлен *фактор потерь* родных или близких проецированных персонажей, что может свидетельствовать о наличии у испытуемых *неинтегрированного страха смерти*. Страх смерти испытуемых является в некоторых случаях неопределенным (тревога смерти, по Кьеркегору), но в основе своей у большинства опрошенных суть беспокойства составляет именно страх личного исчезновения, прекращения бытия (Р. Кастанбаум).

У испытуемых по результатам методики «Мое самое яркое переживание» часто наблюдается тенденция к разделению активности с третьими лицами; в методике же «История моего тела» в роли агенса наравне с

самими испытуемыми (и несколько больше по количеству употреблений) выступает их тело. При этом в обеих методиках выявляется соответствие более высокой процентной выраженности внешних предикатов по сравнению с представленностью внутренних предикатов, что свидетельствует о направленности и большей ориентации испытуемых, как в отношении своего тела, так и по отношению к происходящим в их жизни событиям на их внешние характеристики и аспекты, при малой ориентации на внутреннюю представленность и свои переживания по этому поводу.

Из вышесказанного следует наличие *сниженной активности* испытуемых по отношению к своему телу и к своему существованию в мире, определяющейся отстраненным восприятием тела, разделением своей активности с другими лицами, а также сосредоточенности на внешней стороне происходящих событий и изменений, то есть своеобразное «констатирующее» отношение к действительности, без полноценной включенности в нее в плане внутреннего ее отражения.

В особенностях восприятия своего тела испытуемыми и отношения к нему (методика «История моего тела») с необходимостью выделяются три основные тенденции: когда о теле не говорится ничего или история тела и начинается, и заканчивается в раннем детстве (здесь можно говорить об *избегании* переживаний, связанных с телом в настоящий момент времени) ; об *отстранении* от тела можно говорить, когда в восприятии испытуемых тело оказывается как бы отделенным от их сущности; *идеализация* выражается у женщин в констатации своего совершенства, у мужчин – как стремление к нему.

Таким образом, в результате проведенного исследования были подтверждены положения, выдвинутые в гипотезе – для группы страдающих соматоформными расстройствами характерны определенные особенности переживания своего существования в мире, такие как:

- 1) Суженность Dasein (бытия – в – мире).
- 2) Опустошение Eigenwelt и Umwelt и формирование их за счет тенденции к поглощению Mitwelt.
- 3) Замена реального восприятия идеализированным.
- 4) Сужение временной перспективы.
- 5) Подмена понятием цикличности подлинного развития.
- 6) Снижение активности «Я».
- 7) Использование фундаментальных защитных механизмов для избегания от тревоги смерти, изоляции, свободы и ответственности («исключительность», «вера в конечного спасителя», существование в восприятии других и слияние с ними, идеализация, избегание). По итогам

анализа данных этот список может быть дополнен такими защитными механизмами, как: экстернализация (вынесение вовне) границ свободы и ответственности; а также отрицание.

Таким образом существование соматоформных больных в мире можно охарактеризовать как неподлинное, неаутентичное. Помимо вынесенных в гипотезу положений, в процессе исследования были обнаружены и другие, дополнительные тенденции: нарциссизм испытуемых; недифференцированная сексуальность женщин и их ярко выраженные маскулинные стремления; отсутствие вовлеченности в процесс социального взаимодействия, *внешняя социабельность при отсутствии подлинного интереса к людям*, то есть формализация отношений; *депрессивное восприятие действительности* и соответствующее этому доминирование модуса заброшенности (прошлого); преобладание психологических защит, направленных на избегание тревоги смерти, среди защитных механизмов, связанных с другими экзистенциальными категориями, наличие у испытуемых неинтегрированного страха смерти; специфика отношения к своему телу как избегание, отстранение и идеализация.

На основании проведенных исследований нами была осуществлена попытка формулирования *исходного смысла симптомов* для лиц, страдающих соматоформными расстройствами:

1. Симптом как прорыв Umwelt в Mitwelt. Тело, не осознаваемое соматоформными больными как организм (на уровне Umwelt), все же реально существует, оно проявляет себя, но смысл получает лишь в Mitwelt именно как больное (а не как истинное).

2. У соматоформных пациентов явно снижена активность, направленная на установление «контакта» со своим телом. Поэтому внутренняя активность может проявляться как борьба с болезнью (чтобы быть активным, надо болеть, то есть болезнь является триггером активности). Однако, поскольку истинной болезни нет, она домысливается и существует как фантазийная реальность.

3. Болезнь выступает как оправдание и мифологическое объяснение неудач в Mitwelt (в психоанализе – вторичная выгода). Мифологизация происходит потому, что реального контакта с миром нет в результате его идеализации (одной из характеристик мифа является цикличность). Таким образом, связь тела через болезнь с социальным миром является искусственной, так как бытие в последнем осуществляется как неподлинное.

4. Болезнь как проявление сформированных защитных механизмов: экстернализации (вынесения вовне) границ свободы и ответственности, отрицания, избегания, слияния с другими и др.

5. Симптомы (болезнь тела) выступают как экстернализированный (вынесенный вовне) неинтегрированный страх смерти. Только будучи вынесенным вовне и переживаясь как болезнь, он становится той сущностью, с которой можно совладать. Отсюда борьба с болезнью может рассматриваться как борьба с неинтегрированным страхом смерти.

Литература

1. Бинсвангер Л. Аналитика существования Хайдеггера и ее значение для психиатрии. // Бинсвангер Л. Бытие-в-мире: избранные статьи. М.: Рефл-Бук, Ваклер. 1999.

2. Бинсвангер Л. Бытие-в-мире: избранные статьи. М.: Рефл-Бук, Ваклер. 1999.

3. Бинсвангер Л. Экстравагантность (*Verstiegenheit*). // Бинсвангер Л. Бытие-в-мире: избранные статьи. М.: Рефл-Бук, Ваклер. 1999.

4. Маховер К. Проективный рисунок человека. М., 1996.

5. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Эмоциональные расстройства и современная культура (на примере соматоформных, депрессивных и тревожных расстройств). // Московский психотерапевтический журнал, № 2, 1999.

6. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Соматизация: история понятия, культуральные и семейные аспекты, объяснительные и психотерапевтические модели. // Московский психотерапевтический журнал, № 2, 2000.

7. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Групповая психотерапия невротиков с соматическими масками // Московский психотерапевтический журнал, № 2, 1994.

8. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Групповая психотерапия невротиков с соматическими масками // Московский психотерапевтический журнал, № 1, 1996.

9. Т.Д. Шевеленкова, К.В. Тимофеева-Герасимова. Жизненный мир личности и подходы к его исследованию. // Новые теоретико-методологические подходы к исследованию в клинической психологии. Сборник статей / Под ред. Т.Д. Шевеленковой. – М.: Левъ, 2013. С. 52-86.

10. Т.Д. Шевеленкова, К.В. Тимофеева-Герасимова. Исследовательское полуструктурированное интервью на десять тем (время; пространство; мир других людей; любовь; мой внутренний мир; свобода; смерть; окружающий меня мир; я глазами других; я сам(а)), для изучения жизненного мира личности. // Новые теоретико-методологические подходы к исследованию в клинической психологии. Сборник статей / Под ред. Т.Д. Шевеленковой. – М.: Левъ, 2013. С. 201-217

РАЗДЕЛ VII

Идеи Л.С. Выготского в инклюзивном и специальном образовании

*Арсеев И.И.
ИП РГГУ, Москва*

ПСИХОЛОГ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТАФОРЫ И МОДЕЛИ

В современном мире становится все более очевидной сущностная роль психолога в разных сферах жизни: медицина, чрезвычайные ситуации, бизнес и, конечно же, образование. Но именно в образовательном учреждении психолог зачастую играет роль нелюбимой падчерицы, Золушки, в одиночку выполняющей самую разную работу. При этом чиновники из Департамента образования могут не понимать, что такое психология или не отдавать себе отчет в границах возможностей психолога. В результате, несмотря на реформы, новые стандарты и реструктуризации, эффективность работы психологической службы либо остается на прежнем уровне, либо падает. И дело не только в количестве психологов в конкретном образовательном учреждении, но и в необходимости оптимизации функционала и рабочего пространства специалиста, а также в организации для него профессиональной поддержки, что обеспечило бы не только рост компетентности, но и профилактику эмоционального выгорания.

Когда я думаю о работе психолога в системе образования, мне приходит в голову андерсоновская Девочка со спичками, не имевшая контакта со своими телесными и эмоциональными потребностями и неспособная обеспечить эффективную продажу своего товара; вспоминается та же Золушка, безропотно выполнявшая все требования своей Злой мачехи и опять-таки неспособная самостоятельно устроить свою жизнь и в полной мере реализовать свой потенциал – она нуждалась в помощи извне, в фе-е-крестной, которая открыла бы ей глаза на ее положение, дала бы разрешение иметь собственные желания и потребности, утешила бы и открыла бы путь к трансформации. Это то, что мы как специалисты, делаем по отношению к другим, но это также и то, в чем нуждаемся мы сами. Работая в государственном образовательном учреждении и общаясь с коллегами из

школ и детских садов, я не раз сталкивался с тем, насколько они истощены, тревожны и напряжены. Я видел, как они привносят свое непростое эмоциональное наследие в организацию рабочего пространства и отношения с коллегами; как ограничивают себя в работе с детьми, как предвзято оценивают симптоматику, как стараются уместить реальных, живых и разнообразных людей в узкие рамки тематических программ и рабочих планов.

Тут помогли бы регулярные супервизии и интервизии, семинары-практикумы, а также личная и групповая терапия – для администрации и Департамента все это целесообразно контролировать в первую очередь. Стоит помнить, что при сертификации психотерапевта определенное количество часов личной терапии, групповой работы и супервизии является необходимым условием – подобный профессиональный ценз стоило бы ввести и в образовательных учреждениях.

Однако одна из основных проблем психологической службы в образовании – недостаток финансирования. Попытка так или иначе сделать из психологов бескорыстных альтруистов, как мне кажется, основана на проекции на них образа Спасителя, Героя или Идеальной Матери, которая отдает все и ничего не берет взамен. То, что такие проекции не отслеживаются не только администрацией, но иногда и самим специалистом (у которого при этом копится усталость и раздражение), является следствием недостатка профессиональной профилактики, в которой почему то многие психологи не видят нужды и, соответственно, не находят на нее времени и средств.

В целом, отношения в коллективе педагогических работников или сотрудников психологического центра, пропитаны проекциями. Опираясь на известную сказку, мы можем представить все это так: для вышестоящих инстанций психолог, зачастую, Золушка, а для специалистов руководство и Департамент, в свою очередь, Злая Мачеха, Преследователь или Угнетатель. Друг для друга члены коллектива становятся конкурирующими сестрами или, в лучшем случае, друзьями-помощниками. Королевский дворец – это образ идеальных условий труда, а принц – какой-нибудь успешный заезжий специалист. Фея-крестная – это с одной стороны, личный терапевт и/или супервизор, а с другой – внутренняя фигура, занимающая мета-позицию по отношению к нашей жизни и работе. Она указывает на пробелы и проблемы («Разве можно ехать на бал в таком платье?»), дарит вдохновение и открывает путь к изменениям («Очень вредно не ездить на бал, когда ты этого заслуживаешь»).

Сохраняющаяся при этом постоянная угроза проверок «свыше» становится почвой для всевозможных спекуляций, превращается в сплошную формальность, социальную игру. Учреждение играет роль Идеального Ребенка, а Строгий Родитель в виде Департамента делает вид, что верит этому.

Какова же миссия и функции психолога в данной системе? Если переходить от сказок к древнегреческим мифам, то психолог является своего рода Хароном, перевозчиком душ. Клиенты приходят к нему из внешнего мира отношений с учителями, сверстниками, родителями в особый маленький мир отношений с взрослым, который готов уделить им максимум своего заинтересованного внимания и который относится к их переживаниям, фантазиям и играм совершенно серьезно и с полным принятием. Эти отношения становятся переправой на другой берег жизни, потому что в процессе плавания по водам Стикса, – сиречь, бессознательного – откуда с помощью психолога поднимаются забытые опыт и чувства, меняется отношение клиента к жизни и к окружающим. Принципиальной идеей работы психолога является, на мой взгляд, то, что он не пытается определить путь своего клиента или переделать его по своему плану – психолог просто обеспечивает ему возможность для трансформации.

Однако в отечественной системе образования часто можно встретить другой подход – более директивный, коррекционный, воспитательный. В рамках этого подхода взрослый старается направить судьбу ребенка, держит в руках нить его жизни, вплетает в нее нужные дополнения, обрезает то, что считает лишним или «неадаптивным». Несмотря на необходимость такого подхода и лежащую в его основе заботу о социальной адаптации детей, часто возникает такая ситуация, когда ребенок чувствует, что его не услышали, ограничили навязанной ему системой ценностей, мышления и поведения. Тут роль психолога как перевозчика проявляется еще и в том, что он способствует налаживанию понимания между ребенком, его родителями, учителями и школой в целом. Психолог помогает им услышать друг друга, найти компромисс, совместный путь.

Можно сказать, что важной миссией психолога в образовательном учреждении является преобразование окружающей среды – это похоже на роль закваски в тесте, которая постепенно меняет его своим скромным присутствием.

Конечно, одному человеку такая задача может быть не под силу; и это одна из причин того, почему в образовательном учреждении должен быть не один штатный психолог, а психологическая служба. Если специалистов будет несколько, ученики и преподавательский состав привыкнут к тому, что психолог всегда где-то рядом, что он готов выслушать, помочь, напомнить о базовых принципах, лежащих в основе педагогического общения: безусловном принятии, заинтересованном внимании, индивидуальном подходе. Это особенно важно, учитывая, что в образовательном учреждении всегда есть риск застыть в ригидных моделях обучения и отношений, стать участником академической гонки, нацеленной на высокие показатели и сдачу ЕГЭ.

И поскольку образование – это, в первую очередь, отношения, то в них не избежать взаимных травм в виде непонимания, обид, истощения, раздражения и т.п. Тут психолог играет роль Асклепия, целителя, своим спокойствием, осознанностью и профессиональным подходом помогающим усмирить бушующие аффекты, восполнить душевные ресурсы и вновь наладить разорванные связи. Кстати, одним из основных способов исцеления у последователей Асклепия было пребывание больного в храме бога-врача и даже ночевка там – с тем, чтобы во снах к нему пришли исцеляющие образы. Здесь для нас важна идея терапевтического пространства; в рамках образовательного учреждения это должно быть особым образом организованное место, которое выделялось бы среди прочих – в нем не должно быть планов, таблиц, правил, обучающих картинок и прочих отличительных черт классного кабинета. Это место, в котором хочется просто быть; целительный оазис или надежная гавань посреди бушующего житейского моря. Если психолог не может организовать подобное пространство и если туда в любой момент могут вторгнуться извне, то не будет никакого противовеса, никакого трансформирующего компонента для образовательной машины.

Однако психолог может принимать и более активное участие в жизни образовательного учреждения; например, организуя различные мероприятия и проекты творческого и социального характера, в рамках которых и создаются необходимые для взаимопонимания мосты. С точки зрения создания формирующей среды предпочтительнее, конечно, мероприятия регулярные – психолог в данном случае должен быть вдохновителем, своего рода Музой, настойчиво продвигая подобные идеи на уровне администрации образовательного учреждения.

Кроме того, необходимо помогать детям, педагогам и администрации осваивать более эффективные и осознанные способы общения. К.Г. Юнг говорил, что неосознанная жизнь родителей ложится тяжким грузом на плечи детей; то же можно отнести к воспитателям и педагогам, с которыми дети проводят значительную часть своей жизни. В этом смысле психолог служит своего рода фонарем или маяком, высвечивая для них подводные камни их комплексов и неосознанных переживаний, помогая найти путь к более честному и гуманистичному взаимодействию друг с другом.

Однако действия психолога могут сильно зависеть от той парадигмы, в которой он работает – поэтому наиболее эффективно было бы сочетать специалистов с разным профилем, которые могли бы не только реализовывать деятельностный и поведенческий подходы, но и отслеживать бессознательную динамику образовательного пространства. Возможно, хорошим вариантом была бы психологическая служба, состоящая из

четырёх специалистов разного профиля, которые бы уравнивали и дополняли деятельность друг друга. Четыре – это число, архетипически связанное в нашей психике с равновесием и цельностью системы; четыре времени года, четыре стихии. Это также ассоциируется с идеей о четырёх функциях сознания (мышление, чувство, ощущение, интуиция), на которой строится юнгианская типология личности. Участие в такой рабочей четвёрке специалистов обоих полов обеспечило бы почву для родительских проекций и способствовало бы обучению детей различным моделям взаимодействия мужчины и женщины.

Можно пофантазировать о том, что подобная «Невероятная Четвёрка», могла бы строиться на основе диагностики типа личности специалистов для того, чтобы они могли наилучшим образом дополнять друг друга. Возможно, это имело бы смысл делать централизованно, с помощью экспертных комиссий, которые проводили бы собеседования и диагностику кандидатов, распределяя их впоследствии по образовательным учреждениям, соотнося полученные результаты со спецификой того или иного ОУ.

Подводя итоги, предлагаемый вариант формирования и работы психологической службы в рамках системы образования выглядит следующим образом:

1. Создается ряд экспертных комиссий из преподавателей психологических вузов и опытных психологов-практиков, которые проводят собеседования с кандидатами на должность психолога в образовательном учреждении. В дополнение к профессионально-ориентированному интервью они также проводят психологическое тестирование кандидата, включающее в себя многофакторные личностные тесты и проективные методики. На основании результатов и с учетом личных предпочтений специалисту подбирается образовательное учреждение, куда он направляется как один из членов команды психологической службы.

2. Психологическая служба состоит из четырех (или кратного четырем числа) специалистов обоих полов, имеющих разную профессиональную ориентацию и разные ведущие психические функции, дополняющие друг друга.

3. В рамках своей работы психологическая служба осуществляет целый комплекс регулярных мероприятий: индивидуальные консультации с детьми и взрослыми; тренинги – в том числе, по навыкам цивилизованного и осознанного общения – для детей, родителей, педагогов и администрации; группы поддержки, дискуссионные клубы, творческие и социальные проекты с участием детей и взрослых; разработка концепций оформления учебного пространства; экспертная оценка психологической составляющей учебного процесса и взаимоотношений в рабочем коллективе, включающая в себя индивидуальные беседы с сотрудниками и представление своих заключений на общих собраниях.

4. Для организации эффективной работы психологическая служба нуждается в следующем: особым образом организованное рабочее пространство для индивидуальных и групповых занятий; обязательный минимум часов личной терапии и супервизии для каждого специалиста и возможность продолжать их в процессе работы; регулярные встречи интервизорской группы, состоящей из работников разных психологических служб; обеспечение специалистов возможностями для повышения своей квалификации в рамках краткосрочных и долгосрочных обучающих программ.

5. Сокращение рабочей документации до необходимого минимума и перевод ее в электронную форму, а также смещение фокуса контроля администрации на соблюдение вышеперечисленных принципов обеспечения эффективности работы психологической службы.

Разумеется, данная модель неизбежно будет корректироваться в соответствии с возможностями образовательных учреждений – к тому же, нельзя ждать быстрых и легких изменений от ригидной системы, складывавшейся десятилетиями. Однако я полагаю, что идеи, высказанные в этой статье и оформленные в предложенной модели, могут стать зерном нового видения роли психолога как в процессе образования, так и в обществе в целом. И будем надеяться, что зерно это, которое бросается в землю не только мной, но и многими моими коллегами, успешно прорастет в крепкое, долговечное дерево, которое, подобно скандинавскому Иггдрасиллю, будет связывать разные пласты нашей жизни воедино.

*Глоба Н.В.
ИП РГГУ, Москва*

ИЗУЧЕНИЕ ЭМПАТИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАЗНЫХ УСЛОВИЯХ

В связи с интенсивным развитием идей интеграции в образовании особую актуальность приобретает проблема влияния условий обучения и воспитания на психическое и личностное развитие детей с задержкой психического развития (ЗПР). Несмотря на то, что данный вопрос рассматривался с самого начала изучения этой категории детей (Дети с задержкой..., 1984; Отстающие в учении..., 1986), и в последнее время отмечается повышение интереса к развитию личности детей с ЗПР, обучающихся в разных условиях (Н.П. Кондратьева, 2002; И.А. Конева, 2002; Н.В. Масленникова, 2004); конкретные исследования, посвященные изучению влияния условий обучения на особенности эмпатии у детей с ЗПР, практически отсутствуют.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей эмпатии к сверстнику у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, обучающихся в разных условиях: коррекционных классах массовых школ и специальных школах.

В настоящей работе мы основывались на представлении об эмпатии как способности человека эмоционально отзываться на переживания другого индивида, разработанном Л.И. Божович и ее сотрудниками в контексте культурно-исторической концепции Л.С. Выготского (Л.И. Божович, Т.Е. Конникова, 1975; Т.П. Гаврилова, 1977). В данном исследовании мы рассматриваем только одну сторону эмпатии – эмоциональную отзывчивость на благополучие другого индивида.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

выявить особенности эмпатии к сверстнику у детей младшего школьного возраста с ЗПР по сравнению с нормально развивающимися младшими школьниками.

провести сравнительное изучение особенностей эмпатии к сверстнику у младших школьников с ЗПР, обучающихся в специальных (коррекционных) школах и классах коррекционно-развивающего обучения (КРО) общеобразовательных школ. Отметим, что основным критерием, по которому различаются указанные условия обучения, является наличие/отсутствие совместного пребывания детей с ЗПР и нормально развивающихся школьников в одном образовательном учреждении, что может обуславливать разный опыт общения школьников с ЗПР с нормально развивающимися детьми в пределах коллектива школы.

МЕТОДЫ

В проведенном нами исследовании участвовали две выборки испытуемых:

1. Младшие школьники с задержкой психического развития – учащиеся специальных (коррекционных) школ (для детей с ЗПР) и классов КРО общеобразовательных школ г. Москвы. Специально подчеркнем, что организация обучения и воспитания детей с ЗПР в данных образовательных учреждениях соответствовала необходимым требованиям: их штат был укомплектован квалифицированными педагогами, материальное и научно-методическое обеспечение – достаточно хорошим, при комплектовании классов соблюдались необходимые требования (комплектование классов через психолого-медико-педагогические комиссии).

2. Нормально развивающиеся младшие школьники – учащиеся массовых классов общеобразовательных школ г. Москвы, не имеющие трудностей в обучении и поведении, хронических соматических заболеваний и

не проявляющие признаков «минимальных мозговых дисфункций». Это специально проверялось в ходе предварительного отбора с использованием методики Тулуз-Пьерона (Л.А. Ясюкова, 2003), анализа медико-педагогической документации и бесед с учителями.

В настоящей работе представлены результаты исследования 45 детей с ЗПР и 36 нормально развивающихся детей, учащихся 3 класса.

С целью выявления особенностей эмпатии у детей младшего школьного возраста с ЗПР по сравнению с нормально развивающимися младшими школьниками анализировались данные обеих выборок испытуемых. Изучение соотношения особенностей эмпатии детей с ЗПР с условиями обучения проводилось на материале 18 учащихся классов КРО и 27 учащихся коррекционных школ.

Для изучения эмпатии использовалась разработанная нами методика диагностики эмпатии к сверстнику. Материал методики включал 8 ситуаций общения со «страдающим» сверстником, часто встречающихся в опыте младших школьников. Из них 4 ситуации предполагали нарушение сверстником школьных норм, требований, правил (мы условно обозначили эти ситуации как «нормативные»); в 4 ситуациях его неблагополучие не связано с нарушением им школьных правил (условно эти ситуации названы «ненормативными»). Каждая ситуация была представлена одновременно в рисуночной форме и форме короткого рассказа.

Методика проводилась с каждым испытуемым индивидуально. Ребенку показывали картинки и в устной форме предъявляли незаконченные рассказы, в которых описывается ситуация, эмоциональное состояние «страдающего» персонажа. Испытуемому предлагалось придумать ответные чувства персонажа-ребенка, наблюдающего неблагополучие сверстника.

Данные обрабатывались следующим образом. Прежде всего, проводилась квалификация каждого ответа как «эмпатийного», «неэмпатийного» или «неопределенного». На основании данных, полученных по всем ситуациям, составившим экспериментальный материал методики, мы относили испытуемого к одной из трех категорий: «эмпатийных», «неэмпатийных» или «неопределенных». Мы считали, что испытуемый является эмпатийным/ неэмпатийным, если данные по более чем половине ситуаций ($n/2+1$) свидетельствовали о наличии/ отсутствии эмпатии. Категорию «неопределенных» составили испытуемые, у которых преобладания той или иной тенденции не выявилось. Для изучения эмпатии к сверстнику, нарушившему и не нарушавшему школьные правила, подсчитывались суммарные значения количества «эмпатийных», «неэмпатийных» и «неопределенных» ответов в рамках «нормативных» и «ненормативных» ситуаций.

Статистическая достоверность различий определялась по t-критерию Стьюдента. Анализировались только достоверные различия с уровнем значимости не ниже 5%.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Обнаружилось, что в обеих выборках количество эмпатийных испытуемых составляет более 2/3 от общего числа детей: 69% детей с ЗПР и 83% нормально развивающихся детей. Неэмпатийными оказались 18% младших школьников с ЗПР и 11% нормально развивающихся младших школьников; «неопределенными» – 13% и 6% соответственно. Различия по этому показателю между выборками младших школьников с ЗПР и нормально развивающихся детей не выявляются. Это указывает на то, что вопреки распространенным представлениям о снижении способности к сопереживанию и сочувствию у младших школьников с ЗПР (О.В. Защиринская, 2006; Г.А. Карпова, Т.П. Артемьева, 1995); проявление эмпатии в часто встречающихся в опыте ситуациях общения со сверстником доступно большинству младших школьников с ЗПР, так же как и большинству нормально развивающихся детей младшего школьного возраста.

Данные также свидетельствуют, что учащиеся классов КРО и учащиеся специальных школ не различаются между собой по проявлению эмпатии к сверстнику: число эмпатийных испытуемых составляет 70% в группе учащихся специальных школ и 67% в группе учащихся классов КРО. Это позволяет говорить о том, что у младших школьников с ЗПР проявление эмпатии к сверстнику не зависит от условий обучения.

Обратимся к анализу вопроса об особенностях проявления эмпатии к сверстнику, нарушившему и не нарушившему школьные правила.

Проведенный анализ различий между выборками детей с ЗПР и детей с нормальным развитием по проявлению эмпатии к сверстнику ни в «нормативных», ни в «ненормативных» ситуациях не выявил: количество эмпатийных ответов в «нормативных» ситуациях составляет 57% и 70% соответственно; в «ненормативных» – 71% и 85%. Число неэмпатийных ответов в выборках детей с ЗПР и нормально развивающихся младших школьников также примерно одинаково: в «нормативных» ситуациях оно составляет 39% и 26% соответственно; в «ненормативных» – 19% и 11%. Это еще раз подтверждает то, что младшие школьники с ЗПР не отличаются от нормально развивающихся школьников по способности откликаться на неблагополучие сверстника независимо от того, нарушил он школьные нормы или нет.

В то же время сопоставление результатов, полученных при изучении эмпатии в «нормативных» и «ненормативных» ситуациях у одних и тех же испытуемых, свидетельствует, что дети с ЗПР в «нормативных» ситуациях

демонстрируют менее выраженную эмпатию к сверстнику, чем в «ненормативных», что проявляется в достоверном увеличении числа неэмпатийных ответов ($p < 0,05$). В то время как у нормально развивающихся детей эмпатия к сверстнику, нарушившему правила, и в случае его поведения, соответствующего требованиям школы, имеют примерно одинаковую выраженность. Приведенные данные указывают на то, что у младших школьников с ЗПР в отличие от нормально развивающихся детей младшего школьного возраста эмпатия по отношению к сверстнику опосредована выполнением им школьных правил. Можно предположить, что значительную роль в затруднении эмоциональной отзывчивости на неблагополучие сверстника, нарушившего школьные нормы у младших школьников с ЗПР, может играть моральный реализм (Ж. Пиаже, 2005), который свойственен таким детям и в конце младшего школьного возраста.

Различий между учащимися специальных школ и классов КРО общеобразовательных школ по проявлению эмпатии в «нормативных» и «ненормативных» ситуациях не обнаруживается: в «нормативных ситуациях» число эмпатийных ответов составляет 55% в группе учащихся специальных школ и 57% в группе учащихся классов КРО; в «ненормативных» – 69% и 71% соответственно. Это свидетельствует о том, что проявление эмпатии как в ситуациях, предполагающих нарушение сверстником школьных норм, так и в ситуациях этого не предполагающих, не зависит от условий обучения.

Обобщая данные сравнительного анализа эмпатии у младших школьников с ЗПР, учащихся в специальных школах и классах КРО общеобразовательных школ, можно заключить о том, что обучение детей с ЗПР в разных условиях не оказывает влияния на особенности эмпатии. Приведенные результаты противоречат имеющимся в литературе данным, указывающим на влияние условий обучения на личностное развитие детей с ЗПР (Н.П. Кондратьева, 2002; И.А. Конева, 2002; Н.В. Масленникова, 2004 и др.). В связи с тем, что известные нам литературные данные относятся к подросткам, мы склонны объяснять это расхождение, прежде всего, возрастными различиями, в том числе определяющими неодинаковую значимость общения со сверстниками в коллективе школы (в т.ч. и для развития эмпатии) у детей младшего школьного и подросткового возраста.

Кроме того, на наш взгляд, не исключено, что решающее значение имеет не сама по себе модель обучения (класс КРО/ специальная школа), а организация обучения, общения детей с ЗПР с нормально развивающимися сверстниками в рамках конкретного образовательного учреждения. В пользу этого предположения свидетельствует то, что известные нам литературные данные об отрицательном влиянии обучения в классах КРО на личностное

развитие, акцентируют, прежде всего, факт неудовлетворительной организации обучения детей с ЗПР в общеобразовательной школе (по сравнению со специальной). В данном исследовании мы попытались элиминировать действие этого не связанного с сущностью рассматриваемых условий обучения и воспитания фактора за счет отбора школ, в которых организация образования детей с ЗПР соответствует необходимым требованиям. В то же время общение младших школьников с ЗПР с нормально развивающимися школьниками в тех учреждениях, на базе которых проводилось наше исследование, специально практически не организовывалось: в классах КРО оно ограничивалось возможностью взаимодействия на переменах, прогулках, проведением совместных школьных мероприятий (праздников, экскурсий, конкурсов, соревнований и т.д.). В связи с этим мы можем предположить, что при проведении целенаправленной работы, прежде всего, по развитию общения младших школьников с ЗПР с нормально развивающимися сверстниками, развитие их эмпатии будет идти по-другому. Проверка этих предположений – задача дальнейших исследований.

ВЫВОДЫ

1. Вопреки распространенным представлениям о том, что для детей с задержкой психического развития характерно снижение способности к сопереживанию и сочувствию, проявление эмпатии в часто встречающихся в опыте ситуациях общения со сверстником доступно большинству младших школьников с ЗПР, так же как и большинству нормально развивающихся детей младшего школьного возраста. Специфика эмпатии у детей младшего школьного возраста с ЗПР заключается в зависимости проявления эмпатии от того, нарушил ли сверстник школьные нормы.

2. Особенности эмпатии у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития не зависят от условий обучения и воспитания: в классах коррекционно-развивающего обучения общеобразовательной школы или специальных (коррекционных) школах.

Литература

1. Божович Л.И., Конникова Т.Е. *О нравственном развитии и воспитании детей*// Вопросы психологии. 1975. №1.
2. Гаврилова Т.П. *Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста*: Дис... канд. психол. наук. – М., 1977
3. *Дети с задержкой психического развития*./ Под ред. Власовой Т.А., Лубовского В.И., Цыпиной Н.А. – М.: Педагогика, 1984.
4. Зациринская О.В. *Психология детей с задержкой психического развития*. – СПб: Изд. дом Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2006.

5. Кондратьева Н.П. Особенности личностной тревожности у младших подростков с задержкой психического развития: Автореф. дис... канд. психол. наук. – Н.Новгород, 2002.

6. Конева И.А. Особенности образа Я младших подростков с задержкой психического развития: Автореф. дис... канд. психол. наук – Н. Новгород, 2002.

7. Масленникова Н.В. Особенности восприятия учителя старшими подростками с задержкой психического развития: Автореф. дис... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2004.

Калинин И.В.

Ульяновский государственный университет, Ульяновск

СУБЪЕКТИВНАЯ ЗОНА КОНТРОЛЯ В КОНТЕКСТЕ ЗОНЫ «ПОТЕНЦИАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ» СУБЪЕКТА УПРАВЛЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 14-06-00143 «Развитие адаптационных ресурсов субъектов в процессе взаимодействия с инклюзивной образовательной средой».

В одной из наших работ, выполненных несколько ранее [6], мы отмечали, что отечественная психология до сих пор испытывает существенные затруднения в определении критериев и разработке методов выявления личностного и интеллектуального потенциала руководящих работников, которые позволили бы не только рекомендовать того или иного работника на конкретную управленческую должность и прогнозировать успешность его дальнейшей карьеры, но и разрабатывать программы подготовки и переподготовки руководителей, направленные на вооружение их знаниями и навыками, способствующими достижению вершин профессиональной деятельности.

Одним из возможных ориентиров в разработке исследований в указанном направлении может явиться понятие «**зона потенциального движения**» руководящих работников [6]. Вводя указанное понятие, мы опираемся на разработанное в трудах Л. С. Выготского и его школы понятие «зоны ближайшего развития» и следуем за рядом отечественных и зарубежных авторов [1], [2], [5], [9], [10], [11], [12] творчески развивающих представление о ЗБР, полагая, что последнее в рамках возрастной психологии не в полной мере раскрыло богатство заложенного в нем смыслового потенциала. Рассмотрение указанного понятия сквозь призму специфики руководящей деятельности, ведет к постановке отнюдь нетривиальных вопросов, вооружая при этом исследователя системой

достаточно определенных ориентиров, опираясь на которые становится возможным построение программ исследования, подготовки и переподготовки руководящих работников не столько в направлении выявления ограничений их личностного роста [3], сколько в направлении выявления и использования их личностного и интеллектуального потенциала.

Вместе с тем, разработанная в рамках возрастной психологии концепция «зоны ближайшего развития» не учитывает ряд существенных моментов, которые появляются при перенесении некоторых концептуальных положений: а) на контекст управленческой деятельности; б) в рамки другого возрастного периода; в) за пределы зоны познавательной сферы личности.

Как известно, «зона ближайшего развития – это расстояние между уровнем актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами» [2, С. 42]. Очевидно, что некоторые моменты указанного определения, хотя и задают общее направление наших рассуждений, тем не менее, могут быть приняты при перенесении в рамки управленческой психологии лишь при условии существенной переработки, порою приобретая при этом, прямо противоположное значение. Так, если центральным для Л.С.Выготского является смещения акцентов с процесса самостоятельного решения задач на процесс выполнения заданий с помощью взрослого, то в контексте управленческой деятельности наиболее важным является обратное положение дел: с процесса того что руководитель делает в соответствии с указаниями начальства, на процесс самостоятельного принятия решений. При этом особую значимость приобретает то, в какой сфере (принятия решений, реализации принятых решений, планировании, контроле и т.д.) и на уровне каких единиц деятельности (реализации или воспроизводстве собственных мотивов, постановке собственных или следовании заданных целей и т.д.) руководитель склонен в большей мере действовать самостоятельно. Это требует в свою очередь выявления своеобразных «зон субъектности», под которыми понимаются те сферы деятельности, в которых руководитель ощущает себя реальным субъектом деятельности [7].

Если указанные рассуждения перенести в контекст образовательных учреждений, то особо следует отметить, что перед современной образовательной организацией стоит задача создания такой образовательной среды, в которой выстроится субъект-субъектное взаимодействие. Выстраивание этого взаимодействия во многом определяется степенью самостоятельности принятия решений, проявления творческой активности, свободы исполнителей (в частности педагогов), которые, как мы отмечали

ранее [8], являются зависимыми не только от личной зоны субъектности, но и предоставлением этой зоны субъекту, которая задается той или иной организацией общественных **отношений (макро-уровневый компонент зоны субъектности)**, той или иной профессиональной деятельностью (**профессионально ориентированный локус зоны субъектности**), той или иной организационной структурой внутри профессионального сообщества (**организационный локус зоны субъектности**), той или иной группой (**групповой локус зоны субъектности**), в конце концов, тем или иным руководителем, в подчинении которого находится конкретный человек (**интериндивидуальный локус зоны субъектности**).

Как показывают исследования, проведенные в 2015 году Н.В. Калининой и Т.В. Володиной, на вопрос «С какими трудностями сталкиваются педагоги в системе инклюзивного образования?» около 30 % респондентов считают, что для них настоящей проблемой явилось существенное возрастание контроля со стороны административных органов при введении в их учреждение системы инклюзивного образования.

Можно предположить, что введение в привычную образовательную среду новых элементов, в отношении которых у руководителей образовательных учреждений нет устоявшихся алгоритмов адекватного реагирования по значительному спектру проблем ранее (до введения инклюзивного образования) не возникавших, вызывают с их стороны повышенное состояние тревоги, что и выражается в усилении административного контроля.

Следует особо отметить, что в отечественной психологической литературе исследование проблемы контроля над исполнителями обнаруживает много белых пятен и нерешенных вопросов. Тем не менее, до сих пор это не мешает считать, что усиление контроля является признаком авторитарного стиля, приписываемого, в основном, представителям мужского пола, что, конечно же, если и соответствует действительности, то далеко не в таком масштабе, как принято считать. На этом моменте следует остановиться подробнее.

Исследование проблем связанных с тематикой стиля руководства, несмотря на длительную историю изучения, как в зарубежной, так и отечественной психологии, до сих пор оставляет желать лучшего и изобилует множеством мифов, особенно в отношении гендерного среза проблематики. К одному из таких мифов относится мнение, что стиль руководства женщин кардинальным образом отличается от стиля руководства мужчин по параметру жесткости-мягкости. При этом женщинам приписывается более мягкий стиль руководства, а мужчинам – более жесткий. Тем не менее, реальные исследования, проводимые в последнее время, дают основания утверждать, что это не совсем так. Вступая в конкурентную борьбу на

карьерном поприще, женщины все чаще начинают демонстрировать стиль поведения и руководства по своей жесткости не уступающий стилю руководства мужчин. В то же время достаточно популярной точкой зрения является весьма однозначное увязывание между собой авторитарного стиля руководства и желания контроля над ситуацией в целом, хотя это не в полной мере соответствует реальному положению дел.

В связи с указанными противоречиями в проведенном нами на базе инклюзивных образовательных учреждений города Ульяновска исследовании была предпринята попытка разобраться в том, как жесткость-мягкость стиля руководства мужчин и женщин связана со стремлением контролировать ситуацию, есть ли разница в проявлении такой связи между представителями мужского и женского пола и чем эта связь может быть обусловлена.

Мы полагаем, что наиболее близким понятием, через которое может быть осмыслен феномен увеличения или уменьшения контроля за исполнителями, является «субъективная зона контроля». Под «субъективной зоной контроля» следует понимать тот объем работы подчиненного, который руководитель склонен держать в сфере своего непосредственного пристального внимания, для того чтобы быть уверенным, что все идет как надо.

Подвергнув анализу психодиагностические методики из зарубежной и отечественной науки, которые используются для изучения стиля руководства и исследования феноменов, связанных со стремлением контролировать, мы посчитали целесообразным остановиться на более простой форме установления «зон субъективного контроля», заимствуя этот способ из нашего собственного исследования 2000 г. в рамках гранта РГНФ посвященного изучению профессионального и личностного роста женщин. Для этого респондентам в анкете для начала среди прочих задавался вопрос: «Если так складываются обстоятельства и Вам предстоит включиться в работу, которую начал реализовывать, но не успел завершить, другой, то когда предпочтительнее было бы Вам взять её под свой контроль, не испытывая при этом особого чувства дискомфорта? Подчеркните то количество процентов, которое в наибольшей степени отражают Вашу позицию: 0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100 (%). После этого следовали стандартные методики на изучение стиля руководства и личностного профиля испытуемого. Несколько позднее задавался вопрос следующего содержания: «Если так складываются обстоятельства и Вам предстоит передать работу, в которую Вы были включены (контролировали), но по независящим от Вас обстоятельствам, Вы вынуждены передать её другому, то когда предпочтительнее было бы Вам её отдать, не испытывая при этом особого чувства дискомфорта? Подчеркните то количество процентов, которое в наибольшей степени отражают Вашу позицию: 0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100 (%).

Данное исследование позволило установить, что субъективная зона контроля женщин шире, чем аналогичная ей зона у мужчин. Другими словами женщины стремятся брать работу под свой контроль несколько раньше, чем мужчины, а передавать ее другому субъекту, если так складываются обстоятельства, несколько позднее, чем мужчины. Удивительным является то, что по сравнению с исследованием, проведенным нами более 15 лет назад, ситуация практически не изменилась.

Данный эмпирически установленный факт означает, что женщины склонны держать под пристальным вниманием более широкий фронт работы, чем мужчины. Однако без специальной эмпирической проверки было бы неправильным считать, что это означает большую авторитарность женщин по сравнению с мужчинами. Для проверки данного предположения нами было проведено специальное исследование, в ходе которого был получен результат, который вносит определенный диссонанс в традиционное представление о стиле женского руководства, как более мягкого по сравнению с мужчинами. Так было показано, широта субъективной зоны контроля над работой обнаруживает статистически значимые связи с авторитарным стилем руководства у женщин и не обнаруживает таковой по отношению к мужской выборке. И хотя полученные результаты требуют проверки на более представительной в количественном отношении выборке, но уже сейчас можно подвергнуть некоторому сомнению те лозунги, которые декларируются с разных уровней политических и управленческих структур о том, что при введении в административные аппараты большего количества женщин, как процедуры «демократизирующей» процесс управления, существенно изменится стиль руководства организацией. Наши исследования не дают основания столь оптимистического взгляда на указанный круг вопросов.

Литература

1. Асмолов А. Г. *Культурно-историческая психология и конструирование миров*. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
2. Веджети М. С. *Интерииоризация: у кого «золотой ключик» от двери между внутренней и внешней деятельностью?* // Психологический журнал. 1997. № 5. С. 122-128.
3. Вудкок М., Фрэнсис Д. *Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика*. М.: Дело, 1991. – 320с
4. Выготский Л.С. *Динамика умственного развития школьника в связи с обучением* // Л.С. Выготский. *Умственное развитие детей в процессе обучения*. – М.-Л.: Госучпедгиз, 1935. С. 33-52.

5. Гершунский Б.С. *Философия образования для XXI века*, М.: Интер-Диалект+, 1997.

6. Калинин И.В. *К вопросу об определении зоны потенциального движения работников руководящего звена* // Люди и организации: Сб. материалов III Всероссийской конференции. СПб.: ЗАО «Иматон-М», 2000. С.45-46.

7. Калинин И.В. *Стратегии подбора кадров как стилевая характеристика управленческой деятельности руководителя* // Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук, М.: РАГС, 1996. – 26 с.

8. Калинин И.В. *Субъектно – акмеологическая плоскость анализа управленческой деятельности* // Психологические и акмеологические проблемы управленческой деятельности: Межвузовский сб. научных работ / Под ред. И.В.Калинина, Ю. В. Синягина, Ульяновск: СВНЦ, 1997. С. 26-33.

9. Поддьяков А.Н. *Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт.* – М.: МГУ. 2000. – 266 с.

10. Diaz E., Hernandez J. *Zones of negative development: Analysis of classroom activities and the academic performance of bilingual, Mexican American students in the United States* // Abstracts of the 4th Congress of the ISCRAT (Denmark, Aarhus, June 7-11, 1998) P. 399-400.

11. Valsiner J. *On the glory and misery of sociobiological perpectives on human development: a selfish book review* // *Developmental psychology*, 1989(a), 22(4), 413-417.

12. Valsiner J. *Socialization of American toddlers for social courtesy* // *Child development in cultural context* / J. Valsiner (Ed.). Toronto, NY, Bern: Hogrefe and Huber Publishers, 1989(b). P. 163-179.

Киракосян А.Х.

*канд. психол. наук., научный сотрудник
лаб. педагогической психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова*

Возможности зоны актуального развития при коррекции познавательных действий младших школьников

К настоящему моменту подробно исследованы и всесторонне подтверждены возможности зоны ближайшего развития как в развитии и обучении ребенка, так и при оказании ему коррекционной помощи. Менее исследованными остаются возможности зоны актуального развития, которая также может выполнять определенные функции и служить опорой в реализации развивающей работы с ребенком. Возможности зоны актуального развития проявили себя при исследовании коррекции познавательных действий ребенка.

Целью исследования было нахождение условий психологической готовности ребенка к коррекционным занятиям, направленным на улучшение его познавательных действий, прежде всего, в рамках школьного обучения.

В данном исследовании нас интересовала прежде всего ситуация длительных учебных трудностей учащегося, поскольку она связана не только с когнитивным компонентом готовности, но уже и с мотивационным и эмоционально-волевым. При оказании своевременной коррекционной помощи когнитивные сложности еще не успели повлечь за собой изменения в мотивационной и эмоциональных сферах ребенка. Однако открытой для исследований остается проблема коррекции познавательной сферы как ситуации, повлекшей изменения мотивационного и эмоционально-волевого компонентов готовности. В этом случае возникает вопрос об условиях, создающих наиболее оптимальное состояние готовности учащегося к выполнению заданных познавательных действий, прежде всего со стороны мотивационного компонента.

Ход исследования и использованные методики.

Испытуемыми выступили учащиеся 3-их классов московских среднеобразовательных школ в количестве 164 человека. Исследование выполнено на материале чтения, представленного ребенку в виде задачи на создание аудиорассказа как включающей деятельности для действий чтения. Проводилось два типа занятий. При первом типе предлагались задачи, входящие в зону актуального развития ребенка (ЗАР), те, которые он уже может решить самостоятельно и успешно. При втором типе занятий предлагались задачи, входящие в зону ближайшего развития ребенка (ЗБР), составляющие определенную трудность для него и требующие помощи взрослого и усилий со стороны ребенка, для ее решения.

Эти два типа занятий проводились для группы слабо читающих и хорошо читающих учащихся, по одному индивидуальному занятию того или иного типа для каждого ученика, после чего оценивалась возникающая психологическая готовность/не готовность к дальнейшим занятиям. Отметим, что подбор сложности задания осуществлялся индивидуально для каждого ученика, с учетом его уровня чтения (предварительно измеренного), с тем что бы обеспечить попадание предлагающихся заданий в его индивидуальную зону актуального или ближайшего развития (а не усредненную для учащихся 3-их классов). Группы хорошо и слабо читающих учащихся были уравнены по параметрам их отношения к чтению и выраженности мотивации достижения/избегания неудачи по результатам предварительной диагностики.

По окончании занятия стояла задача оценки возникшей психологической готовности учащихся к дальнейшим занятиям. Для оценки мотиваци-

онно-ценностного и эмоционально-волевого компонентов готовности мы использовали следующие методики:

- Словесный отчет: прямой ответ ребенка о том, хотел бы он посещать такие занятия в дальнейшем или нет и почему.

- Оценка ребенком своего желания/нежелания посещать занятия по модифицированной шкале С.Я. Рубинштейн

- Цветовой тест отношений А.М. Эткинда. Нами использовалась полная процедура этого теста, позволяющая получить индекс ЦТО как показатель общего эмоционального отношения ребенка к занятиям.

- Модифицированная ситуация из теста мотивации достижения детей, МД-решетка Шмальта для оценки мотивации достижения/боязни неудачи в отношении ситуации записи аудиорассказа

В оценки когнитивного компонента готовности мы стремились получить прежде всего данные о самооценки своих навыков самим ребенком, поскольку собственные представления субъекта о своей готовности к деятельности являются важной характеристикой готовности:

- Оценка ребенком трудности процедуры создания аудиорассказа по модифицированной шкале самооценки С.Я. Рубинштейн

- Оценка ребенком трудности чтения в школьной учебной ситуации по модифицированной шкале самооценки С.Я. Рубинштейн

- Оценка ребенком уровня своего прочтения аудиорассказа по модифицированной шкале самооценки С.Я. Рубинштейн

Для оценки навыка чтения учащихся использовалась стандартизированная методика исследования навыка чтения СМИНЧ Корнева А.Н.

В исследовании проводилось по одному занятию с каждым учеником, длительностью примерно 25-50 мин. Общий ход занятий был одинаков для обоих типов заданий: краткий рассказ взрослого об аудиокнигах, прослушивание уже готовой аудиозаписи как примера, осуществление ребенком собственной аудиозаписи небольшого фрагмента рассказа или сказки, проведение вышеуказанных диагностических методик с ребенком. Осуществление аудиозаписи имело в целом так же одинаковые этапы: тренировочное прочтение текста, исполнение под запись, контрольное прослушивание собственной записи, коррекция неудавшихся фрагментов в случае необходимости, контрольное прослушивание итогового варианта. Различия для двух типов занятий состояли в особенностях образца готовой аудиозаписи, сложности текста, мере помощи взрослого.

Описание результатов.

Полученные данные обрабатывались с помощью статистических методов анализа, методом сравнения групп и с помощью таблиц сопряженности.

Два проводимых типа занятий различаются по степени той психологической готовности к дальнейшим занятиям, которая возникает после первого занятия. Однако эти различия не одинаковы для групп сильных и слабых чтецов. Так в группе сильных чтецов занятия разных типов индуцируют разные показатели по когнитивному компоненту готовности, занятия различаются по уровню их субъективной сложности и вызывают, что интересно, разный уровень оценки собственного навыка чтения. Хотя объективно в этой группе находятся только ученики, характеризующиеся очень высоким уровнем навыка чтения, тип проводимого занятия влияет на последующую их оценку трудности навыка чтения в обычной учебной ситуации. Так после опыта создания аудиозаписи на занятии в ЗБР учащиеся с очень высоким уровнем чтения склонны оценивать трудность чтения как более высокую для себя, нежели учащиеся с объективно тем же высоким уровнем чтения, но прошедших перед этим через занятия в ЗБР. То есть у данной группы испытуемых происходит корректировка самооценки собственных умений и навыков на основе предшествующего опыта решения задачи. Аналогично различается и субъективная оценка результатов выполнения задачи.

В группе слабых чтецов занятия двух типов так же индуцируют разные состояния готовности к дальнейшим занятиям, однако уже по совсем другим компонентам, компонентам мотивационного и эмоционально-волевого блока. Так занятия обоих типов различаются в данной группе по уровню желания посещать их в дальнейшем. Кроме того разные типы занятий вызывают разное эмоциональное отношение к ним. Средний индекс цветового теста отношений для занятий в ЗБР находится в нижней трети возможных значений, что говорит скорее о негативном к ним отношении. Кроме того, важным представляется статистически значимое различие в уровне боязни неудачи по причине боязни социальных ее последствий, занятия в ЗБР вызывают более высокий уровень боязни неудачи, в то время как занятия в ЗАР, хотя и включают в себя те же самые действия, вызывают значимо меньший уровень боязни неудачи.

Результаты сравнительного анализа показательной готовности, возникающих после занятий разных типов, для групп хорошо и плохо читающих учащихся показывают, что не зависимо от типа проводимого занятия (для всех типов занятий, взятых вместе), для хорошо читающих учащихся занятия в целом более привлекательны, чем для слабо читающих (различен индекс ЦТО); кроме того важным представляется различие в уровне боязни неудачи – занятия, связанные с чтением (не зависимо от их типа) актуализируют у слабо читающих учеников в два раза более высокий уровень боязни неудачи и сомнений в собственных навыках, нежели у хорошо читающих.

Различия же между группами учеников с разным уровнем владения навыком чтения на занятиях в ЗБР являются статистически значимыми по тем же параметрам, что и для всех типов занятий, взятых вместе, но в более выраженной степени. То есть этот тип занятий усиливает описанные выше различия между сильными и слабыми чтецами.

Однако занятия в ЗАР представляют собой иную картину различий между этими группами учащихся, статистически значимых различий на уровне мотивационного и эмоционально-волевого компонентов готовности нет, этот компонент готовности к занятиям чтением выступает в одинаковой степени для учеников с высоким и низким уровнем чтения. Вместо этого различия между этими группами учеников появляются в когнитивном компоненте готовности (именно том, по которому различия между ними объективно существуют), при занятиях в ЗАР представления о своих возможностях начинают различаться. Так оценка уровня трудности задачи на создание аудиозаписи, как и оценка трудности чтения в учебной ситуации, более высокая у слабо читающих учеников. Различается и разница в трудности чтения в двух этих разных ситуациях, если для хорошо читающих чтение представляется сложнее в ситуации аудиозаписи, то для слабо читающих чтение представляется сложнее в рамках школьных уроков.

Таким образом слабо читающие ученики по итогам занятий в ЗАР корректируют свои представления в соответствии с предъявляемой задачей, они не отличаются от хорошо читающих учеников по возникающим по итогам первого занятия мотивационному и эмоционально-волевому компоненту готовности, но проявляются значимые различия по субъективному аспекту когнитивного компонента готовности (по которому эти различия заданы объективно).

Интересные результаты дает анализ случаев прямого согласия или отказа ученика от дальнейших занятий. Отказ рассматривается нами как крайняя степень не готовности к занятиям. Анализ таблиц сопряженности для случаев отказа и согласия показывает по критерию ха-квадрат Пирсона наличие значимо большей частоты отказов в группе слабо читающих учащихся для занятий в ЗБР, нежели для занятий в ЗАР. В группе хорошо читающих значимой связи не выявлено.

Сравнивая показатели психологической готовности для случаев прямого согласия и отказа учеников от дальнейших занятий, мы можем прийти к выводам о причинах отказа. Причины отказов и согласий различны для групп учеников с высоким и низким уровнем чтения. Так для группы сильных чтецов отказы связаны исключительно с низким уровнем желания посещать данные занятия, значимых различий по всем остальным параметрам не

выявлено. При этом причины отказов учеников из группы слабо читающих более разнообразны. Кроме низкого желания к ним относятся боязнь неудачи по причине боязни социальных ее последствий, высокий субъективный уровень трудности задачи на создание аудиорассказов, а так же превышение этого уровня над трудностью задач на чтение в рамках учебы.

Обсуждение результатов и выводы.

В самом общем виде полученные результаты свидетельствуют о том, что проведение занятий в ЗАР формирует более высокий уровень готовности к дальнейшим занятиям в группе слабо владеющих заданным навыком, нежели занятий в ЗБР. В то время как для группы с высоким уровнем владения заданным навыком высокая готовность к дальнейшим занятиям формируется в обоих условиях.

Компонентами готовности, реагирующими на изменение условий занятия, для группы слабо читающих являются, прежде всего, мотивационный и эмоционально-волевой (и когнитивный для группы сильно читающих). Мы считаем эту закономерность, прежде всего, свидетельствующей об изменении готовности этих учащихся к занятиям чтением в целом, когда кроме снижения уровня владения навыком, снижается и мотивационная готовность к ним, а так же меняется эмоциональное отношение к заданным познавательным действиям как следствие длительных трудностей в них.

То есть занятия, направленные на работу в области еще не освоенного ребенком, а лишь лежащего в зоне ближайшего развития, вместо активизации усилий и желания по освоению, наоборот, в группе учеников с длительной историей трудностей, провоцируют активизацию защитных механизмов, что выражается в негативном эмоциональном восприятии занятий и отвлеченности представлений о своих познавательных возможностях от их объективного уровня.

Занятия же, затрагивающие лишь область уже актуально достигнутого, создают условия, с одной стороны, более высокой психологической готовности к дальнейшим занятиям за счет ее повышения по мотивационному и эмоционально-волевому компоненту, а с другой стороны, создают условия для приближения представлений ребенка о когнитивном компоненте своей готовности к объективной его характеристике. Как показывают наши дальнейшие исследования, изложение которых не входит в цели этой статьи, повышенное таким образом состояние психологической готовности к коррекционным занятиям повышает и эффективность этих занятий уже с точки зрения когнитивного компонента и меняет позицию ученика как субъекта учения.

Таким образом, показаны возможности зоны актуального развития ребенка, заключающиеся в создании поля успешности, зарождении уверенности ребенка в себе, желания заниматься и вместе с тем условий для рефлексии ребенком своей зоны неосвоенности и готовности двигаться в зону ближайшего развития, необходимых для дальнейшей активной, инициативной работы ребенка на занятиях, столь нужных для преодоления школьных трудностей.

*Кушнир Д.Г.
профессиональная приемная семья, Таймыр, Дудинка*

Идеи Л.С. Выготского и практика СОВРЕМЕННОЙ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКИ

Согласно представлениям Л.С. Выготского, когнитивные ограничения, которые обусловлены органическим поражением головного мозга, предопределяющим, в первую очередь, усложнение восприятия и сокращение скорости обработки поступающей извне информации, так или иначе выливаются в трудности усвоения школьного материала и в отставание общего культурного уровня ребёнка, поскольку массовая школа рассчитана на среднего ученика. «Дефект, создавая отклонение от устойчивого биологического типа человека, вызывая выпадение отдельных функций, ... нарушает тем самым нормальное течение процесса вrastания ребенка в культуру», которая «приноровлена к нормальному, типическому, человеку, приспособлена к его конституции» [3].

Однако дефективный ребёнок не сводится к ухудшенному варианту нормы: «Ребёнок, развитие которого осложнено дефектом, не есть просто менее развитой, чем его нормальные сверстники, ребёнок, но иначе развитый» [4]. Главной отличительной чертой таких детей являются компенсаторные процессы: «реакция организма и личности ребёнка на дефект есть центральный основной факт, единственная реальность, с которой имеет дело дефектология» [4]. Эти процессы рассматриваются Л.С. Выготским, прежде всего, в качестве главной движущей силы для преодоления дефекта: «с одной стороны дефект – минус, ограничение, слабость, с другой – создаваемые им трудности определяют усиленное стимулирование развития, создают предпосылки для ускоренного и повышенного движения вперёд» [4].

Другим неперменным признаком когнитивных нарушений являются вторичные осложнения, непременно сопровождающие выпадение ребёнка из культурной среды. Причём, по словам Выготского, «первым и наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при умственной отсталости, оказывается недоразвитие высших психологических функций.» [2].

В то же время Выготский пишет: «Недоразвитие высших психических функций и высших характерологических образований, являющееся вторичным осложнением при олигофрении и психопатии, на деле оказывается менее устойчивым, более поддающимся воздействию, более устранимым... То, что возникло в процессе развития ребенка как вторичное образование, принципиально говоря, может быть профилактически предупреждено или лечебно-педагогически устранено» [2].

Следовательно, при использовании соответствующих подходов принципиально ничего не мешает детям с особыми образовательными потребностями овладеть как языком, счётом, письмом, рисованием, так и произвольным вниманием, образованием понятий, логической памятью и пр. То есть с точки зрения Выготского, отстающие дети способны получать общее среднее и политехническое образование наряду с нормальными: «нельзя более довольствоваться в специальной школе просто сокращённой программой общей школы и её облегчёнными и упрощёнными методами», по его мнению, школа «должна бороться» с недостатками умственно отсталого ребёнка и «преодолевать их» [4].

Не смотря на бесспорные аргументы Выготского, и сегодня олигофренопедагогика существует автономно относительно общей школы, ориентируясь, как и сто лет назад, на трудовое воспитание в рамках программы младших классов. По-прежнему, умственно отсталые дети оторваны от общего образования, что соответствующим образом проявляется в неполной их социализации. Разрыв этот усугубляется проводимой реформой системы общего образования, где постоянно поднимают планку стандартов и предъявляют всё более высокие требования к выпускникам.

Вследствие введения государственной итоговой аттестации (ГИА) лицам с умственной отсталостью затруднительно продолжить обучение после окончания коррекционной школы по общеобразовательной программе. Для прохождения аттестации нужно быть зачисленным в девятый класс массовой школы, что весьма затруднительно, так как во вспомогательной школе учащийся уже успешно закончил девятый класс, а повторное зачисление в него считается нецелевым использованием средств. Провал ожидает попытка поступить в любой другой класс общеобразовательной школы, и ребёнок остается, по сути, на уровне развития младших классов, программу которых он изучал предыдущие девять лет, без всякой надежды на получение основного общего образования.

В исключительных случаях, когда за счёт героических усилий родителей удаётся-таки отстоять право ребёнка, закончившего коррекционную школу, на единую государственную аттестацию, аттестоваться на практике оказывается почти невозможно. Коррекционная система для детей с

умственной отсталостью предполагает изучение, главным образом, программы младших классов общеобразовательной школы. Следовательно, к девятому классу им требуется дополнительно 4-5 лет обучения только для того, чтобы просто догнать сверстников из массовой школы по объёму изученного материала. Преодолеть такое отставание без посторонней помощи семьям, большинство из которых относятся к неполным или малообеспеченным, достаточно сложно. Особенно с учётом наличия у ребёнка когнитивных нарушений, недоразвития высших психических функций и накопившейся к этому моменту социальной дисфункции.

В результате, возможности развития выпускников коррекционных школ VIII вида, помимо объективных факторов, в значительной степени ограничены ещё и за счёт искусственных преград. Профессиональное обучение для них, конечно, возможно, но лишь в специализированных учебных заведениях по единичным рабочим специальностям. К тому же в подавляющем большинстве случаев дальнейший профессиональный и карьерный рост для них закрыт ограничениями промбезопасности, которые представляют собой ещё одно препятствие на пути полноценного включения в жизнь общества детей с нарушениями развития. По факту умственной отсталости олигофрены не могут быть допущены к любому опасному производству, в пищевую индустрию, систему общепита, к водопроводным системам, к работе с большинством электроинструментов и станков, транспортных и подъёмных устройств, к переноске грузов вручную и длинному «Перечню...» других работ, единым общим противопоказанием для которых служат «хронические и затяжные психические расстройства» [5]. Стоит пояснить, что, поскольку для понятий «хроническое» и «затяжное» общим признаком служит длительность психического расстройства, под них попадают и те нарушения психики, которые не относятся к собственно психическим заболеваниям, а представляют собой аномальные состояния или дефекты психического развития, в том числе умственная отсталость [6].

Невозможность совершенствования профессиональных навыков и какого-либо продвижения по карьерной лестнице обуславливает пожизненное социальное ограничение, что не может не сказаться на формировании волевых процессов. Любое напряжение сил видится бессмысленным, когда будущая жизнь изначально жёстко закреплена на уровне дна человеческого общества. Отсутствие перспектив ученики коррекционных школ для умственно отсталых ощущают уже с первых классов, что практически ликвидирует какую-либо мотивацию для усвоения даже той крайне ослабленной программы, которая им предлагается, ведь обучение, по своей сути, не несёт никакой социальной нагрузки. Депривация аффективной системы вполне закономерно приводит к углублению интеллектуальной слабости. Следствием этого, по-

мимо недостаточного овладения школьными навыками, становится торможение развития личности и разнообразные социальные отклонения.

Педагоги объясняют сложившуюся ситуацию неспособностью отстающих учеников к общеобразовательным нагрузкам, что якобы подтверждается десятилетиями практической работы. Как ни странно, эта концепция давно вошла в учебники и считается неоспоримой [7]. Но обучение лиц с особыми образовательными потребностями у нас всегда проходило в рамках программы младших классов и трудового воспитания, а все случайные успехи олигофренов традиционно объяснялись ошибками в постановке диагноза. Соответственно, подобная практика при строгом научном подходе никак не может считаться объективным критерием оценки способностей обучаемых – до сих пор никто даже и не пытался помочь слабоумным победить дефект, напротив, их развитие дополнительно искусственно ограничивается сокращённой долей программы и созданием отрицательной мотивации.

Только в сказке про Маугли обучение по «программе» волчьей стаи приводит к формированию полноценного человека. На самом же деле для появления человека нужна «человеческая» программа, а для полноценного человека – полноценная общеобразовательная программа. Эта программа согласно представлениям Л.С. Выготского совместно с «профилактическим предупреждением или лечебно-педагогическим устранением недоразвития высших психических функций и высших характерологических образований» и должна давать соответствующие мотивационные установки и необходимый уровень развития.

В настоящее же время совокупность педагогических, психологических и правовых препятствий зачастую приводит к тому, что обученные по вспомогательной программе дети в подавляющем большинстве случаев сохраняют дефект и почти всегда гарантированно остаются на самом дне человеческого общества. По-прежнему, как и сто лет назад, «тощие коровы специального образования пожирают тучных коров общих основ воспитания всякого человеческого ребёнка», выражаясь словами Выготского [4]. И если ограничения по безопасности производства и рост стандартов массовой школы являются факторами объективной социальной реальности, то отставание практики обучения слабоумных детей от теоретических основ дефектологии, разработанных Л.С. Выготским и его последователями, может и должно быть преодолено.

Перспективы дальнейшего развития современной олигофренопедагогики требуют нового прочтения трудов Л.С. Выготского, ибо его идеи, как писал А.Г. Асмолов, «не являются вчерашним днём нашей психологии или же только её сегодняшним достоянием», «они в значительной степени определяют будущее науки» [1].

Литература

1. Асмолов А.Г. Три грани интериоризации. Тезисы докладов всесоюзной конференции «Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология». М. 1981. С. 10.
2. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. М. 1936. С. 29, 45.
3. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 5. Основы дефектологии / Под редакцией Т.А. Власовой. М.: Педагогика. 1983. 368 с.
5. Закон РФ от 2 июля 1992 г. N 3185-I «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании».
6. Комментарии к Закону РФ «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при её оказании», ГК РФ и УК РФ под ред. Т.Б. Дмитриевой. Спарк. 2002.
7. Кушнир Д.Г. Проблема преодоления дефекта в понимании Л.С. Выготского и с точки зрения современной олигофренопедагогики. Мышление и речь: подходы, проблемы, решения: Материалы XV Международных чтений памяти Л.С. Выготского. М. 2014. С. 296-301.

*Самохвалова А.Г.
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
г. Кострома, Россия*

АКТУАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ПОТЕНЦИАЛОВ ПОДРОСТКА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКОТЕРАПИИ

Изучение затрудненного общения на детских этапах онтогенеза и механизмов его оптимизации привело нас к необходимости рассмотрения проблемы соотношения актуальных и потенциальных коммуникативных возможностей ребенка. Затрудненное общение ребенка понимается нами как процесс, в котором актуальный уровень коммуникативного развития ребенка не может обеспечить эффективное решение задачи общения без привлечения дополнительных ресурсов, что обуславливает возникновение различных коммуникативных трудностей [8]. Следовательно, чтобы решать трудные задачи общения ребенку необходим «прорыв» в зону потенциального, актуализация латентных коммуникативных качеств.

По аналогии с теорией Л.С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития [3], в коммуникативном мире ребенка как субъекта

общения мы выделяем *зону актуального коммуникативного развития* (коммуникативный арсенал) и *зону потенциального коммуникативного развития* (коммуникативный потенциал).

Коммуникативный арсенал понимается нами как индивидуально-своеобразный комплекс коммуникативных качеств ребенка (внутриличностных и социально-психологических), характеризующих его актуальные возможности в осуществлении коммуникативной составляющей различных видов деятельности (игровой, трудовой, продуктивной, учебной). *Коммуникативный потенциал* рассматривается как индивидуально-своеобразная система задатков коммуникативного развития ребенка, которая может быть актуализирована, во-первых, благодаря его конструктивной коммуникативной активности, направленной на апробацию новых паттернов общения; во-вторых, благодаря целенаправленным действиям взрослого, обеспечивающего индивидуально-ориентированное сопровождение коммуникативного развития ребенка. Взрослый в этом процессе выступает как фасилитатор, помощник, создающий благоприятные психологические условия для актуализации потенциальных коммуникативных свойств, для осознания ребенком собственных коммуникативных трудностей, возникающих в ситуациях межличностного общения, для их эффективного преодоления вариативными способами.

Анализ теоретических взглядов на соотношение актуального и потенциального в психике человека дает нам основания связывать *актуализацию коммуникативного потенциала ребенка*:

– с одной стороны, с *интеллектуальными механизмами*, работой сознания [10], процессами концептуализации [9], обеспечивающими анализ коммуникативной ситуации, выделение ее основных признаков, осознание возникших коммуникативных трудностей, их категоризацию, выявление причинно-следственных связей при их объяснении, вариативную интерпретацию происходящего, генерирование на основе имеющегося опыта стратегий поведения в ситуации затрудненного общения, оценку собственных действий;

– с другой стороны, с *эмоциональным переживанием* ребенком ситуации затрудненного общения, поскольку именно через эмоции человеку представлен субъективный смысл ситуации, объектов (А.Н. Леонтьев, О.К. Тихомиров, Ф.Е. Василюк) [1]; именно эмоции позволяют акцентировать значимость чего – или кого-либо для субъекта, обуславливают мотивацию межличностного взаимодействия и самовыражения в ситуации общения (С.Л. Рубинштейн А.А. Леонтьев) [6].

В контексте детского онтогенеза не всегда можно говорить о возможности осознанной актуализации субъектом коммуникативного потенциала. Представляется, что этот процесс может отличаться разной мерой

осознанности, быть произвольным или непроизвольным. Уровень развития рефлексии, концептуализации, обобщения дошкольника, младшего школьника, даже подростка недостаточно высок, ребенок в значительной мере опирается на неосознаваемые (или частично осознаваемые) и непроизвольные процессы управления своими коммуникативными возможностями [5]. Вместе с тем детство сензитивно для развития эмоциональной сферы психики. «Переживания являются универсальным механизмом развития в детстве» [7, с. 12], именно поэтому взрослый, целенаправленно создающий условия для раскрытия коммуникативных потенциалов ребенка, должен максимально воздействовать на эмоциональную сферу его личности; осуществлять переход переживаний в рационализацию; чувств, актуализирующихся в ситуации общения, в понимание причин возникновения и способов преодоления коммуникативных трудностей.

Учитывая это, в нашем исследовании для актуализации коммуникативных потенциалов подростков использовалась *музыкотерапия* как метод арт-терапии, представляющий комплекс разнообразных форм творческого самовыражения (прослушивание и анализ музыкальных произведений, активное музицирование) с целью развития подростка как субъекта общения, его самораскрытия, самовыражения и коммуникативного самосовершенствования.

С точки зрения К. Тисдейл, задача арт-терапевтической работы, в частности музыкотерапии, – побудить участников группы учиться посредством такого опыта, который ранее не был ими осознан. Чем более понятным человек станет для себя самого, чем лучше постигнет эффекты воздействия собственной личности на окружающих, тем более будет способен к осмыслению возможных отклонений в своем поведении [4].

Л.С. Выготский выделял два основных *механизма психологического коррекционного воздействия*, характерных для метода арт-терапии:

- первый механизм состоит в том, что искусство позволяет в особой символической форме реконструировать конфликтную травмирующую ситуацию и найти ее разрешение через переструктурирование этой ситуации на основе креативных способностей субъекта;

- второй механизм связан с природой эстетической реакции, позволяющей изменить действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение» [2].

Таким образом, развивающие возможности музыкотерапии обусловлены предоставлением субъекту, испытывающему те или иные коммуникативные трудности, условий для самопознания, самовыражения и саморазвития. Искусство оказывает психотерапевтическое воздействие на ребенка, влияние на его эмоциональную сферу, выполняя коммуникативную, регулятивную, катарсическую функции.

В нашем исследовании приняли участие 40 подростков в возрасте 13-14 лет (экспериментальная и контрольная группы включали по 20 подростков, в каждой из них по 11 девочек, 9 мальчиков). Для подростков экспериментальной группы была создана и апробирована авторская *музыкотерапевтическая программа*, включающая активные и пассивные формы работы. Коммуникативные установки подростков выявлялись с помощью опросника межличностных отношений (ОИО) У. Шутца в модификации В.А. Лабунской, формы коммуникативной агрессивности по методике В.В. Бойко.

В результате реализации развивающей программы было установлено, что музыкотерапия оказывает значимое влияние на коммуникативные установки подростков и снижение коммуникативной агрессивности. Так у подростков экспериментальной группы (по Т-критерию Вилкоксона) снизилась выраженность таких форм коммуникативной агрессивности, как «*неспособность тормозить агрессию*» ($T=1,5$ при $p=0,001$); «*провокация агрессии у окружающих*» ($T=1,3$ при $p=0,002$); «*спонтанность агрессии*» ($T=1,4$ при $p=0,001$) «*аутоагрессия*» ($T=1,1$ при $p=0,01$). Следовательно, подростки актуализировали новые для них, потенциальные коммуникативные характеристики – умение анализировать свои чувства, осознавать последствия своих импульсивных действий в ситуации общения, способность контролировать и регулировать собственные коммуникативные действия. Подростки стали более позитивно воспринимать себя, научились переключать агрессивные побуждения на трудовую, спортивную деятельность; в ситуации растущего внутреннего напряжения слушали музыку, дистанцируясь от травмирующих переживаний; реже провоцировали реакции гнева, раздражения у партнеров, уступая в конфликтных ситуациях, сглаживая возникающие противоречия; стали менее склонны к ответной грубости, злословию, мстительности.

Кроме того, произошел значимый сдвиг в выраженности средних значений *конформных* ($T = 1,2$ при $p = 0,01$) и *эгоистических* ($T = 0,00$ при $p = 0,006$) установок в межличностных отношениях. Подростки научились, с одной стороны, формулировать собственную позицию, отстаивать свои взгляды в коммуникативной ситуации; с другой стороны, слушать других, проявлять эмпатию, научились сотрудничать и уступать. У застенчивых подростков, испытывающих трудности вступления в контакт, вербальные и невербальные трудности в диалоге, появилось *стремление находиться в обществе других людей* ($T = 1,4$ при $p = 0,003$), взаимодействовать и сотрудничать с ними.

В сочинениях подростков на тему «Что изменилось в моем общении?», которые были написаны после реализации программы, также отмечается развивающий эффект музыкотерапии, выражающийся:

– в овладении подростками способам самопрезентации в общении (Марина: «После занятий начала больше уважать себя за то, что научилась спокойно объяснять человеку, что мне не нравится и чего я хочу»);

– в обесценивании агрессивных форм поведения (Александр: «Понял, что криком ничего не добьешься. Плохо, когда тебя боятся. Хочется, чтобы понимали»);

– в обучении эффективным техникам совладающего поведения (Алена: «Сейчас, когда чувствую, что выхожу из себя, вспоминаю музыку Вивальди «Зима» и чувствую, что она уносит мое раздражение»);

– в конструктивизации Я-концепции подростка (Лиза: «Злиться на других стала меньше... Я же умница, красавица... Зачем злиться? Злость – это слабость! В общем, научилась дружить с собой!»);

– в развитии эмпатии к партнеру по общению (Иван: «Научился прощать. Чтобы простить, надо понять, что чувствует другой человек, и как ты бы поступил на его месте. Тогда простить легко!»).

В ходе опытно-экспериментальной работы наблюдалось изменение деструктивных коммуникативных установок подростков, развитие рефлексии, осознание собственных коммуникативных трудностей, оптимизация межличностных коммуникаций через снижение выраженности агрессивных форм поведения в общении. Таким образом, анализ результатов исследования доказывает, во-первых, психокоррекционное воздействие музыкотерапии на коммуникативный арсенал подростка. Происходит коррекция эмоциональных коммуникативных трудностей (неспособность к дифференциации и пониманию эмоциональных состояний собеседника, неумение чувствовать настроение собеседника, выразить собственные чувства), трудностей вступления в контакт, страха самопрезентации, конформизма, вербальных и невербальных трудностей, трудностей «пристройки» к собеседнику. Во-вторых, музыкотерапия имеет ресурсные возможности в актуализации коммуникативного потенциала субъекта общения. Главными механизмами раскрытия коммуникативных потенциалов являются переживания подростка, возникающие в процессе прослушивания музыкальных произведений и активного музицирования; рефлексия этих переживаний и ассоциативная связь с характером собственных межличностных коммуникаций; а также конструктивная активность подростка в апробации новых паттернов коммуникативного поведения.

Литература

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М.: МГК, 1984. – 200 с.

2. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2004. – 512 с.
4. Копытин А.И. Основы арт-терапии / А.И. Копытин. – СПб.: Лань, 1999. – 256 с.
5. Кравцова Е.Е. Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития / Е.Е. Кравцова // Культурно-историческая психология. – 2005. – №2. – С. 87-94.
6. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 351 с.
7. Марцинковская Т.Д. Феноменология и механизмы развития: историко-генетический подход [Электронный ресурс] / Т.Д. Марцинковская // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5 – № 24. – С. 12. – Режим доступа: URL: <http://psystudy.ru>.
8. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика : монография / А.Г. Самохвалова. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2014. – 358 с.
9. Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика / С.А. Хазова. – Кострома, КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – 220 с.
10. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям / М.А. Холодная. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.

РАЗДЕЛ VIII

ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ

*Гильманов С.А.
Югорский государственный университет
г. Ханты-Мансийск*

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ В СВЕТЕ ВЗГЛЯДОВ Л.С. ВЫГОТСКОГО НА ИСКУССТВО И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

Проблемы музыкального обучения и развития сохраняют (и наверняка сохраняют) острую актуальность для педагогики и психологии: музыка – неотъемлемая часть культуры человечества, пронизывающая все стороны жизнедеятельности человека, и способы взаимодействия с ней не могут игнорироваться в общем образовании, а создание и исполнение музыки – в образовании профессиональном. В общем образовании музыка присутствует как особая дисциплина «эстетического цикла», как часть внеучебной деятельности (кружки, хор, самостоятельные музыкальные группы и т.п.), и как вспомогательное средство в различных дисциплинах, мероприятиях. Традиционно, несмотря на богатство и разнообразие научно-методического обеспечения музыкального обучения и воспитания детей, изучение музыки по сравнению с «основными» школьными дисциплинами явно занимает периферийное положение, а результаты обучения и воспитания не рефлексировались ни в системе образования, ни самими выпускниками школ.

Могут ли взгляды классика отечественной психологии и сегодня принести пользу в развитии музыкального обучения и воспитания в системе общего образования? Данная статья посвящена анализу идей Л.С. Выготского о сущности и предназначении искусства, о роли и задачах эстетического воспитания и, на этой основе, – формулированию суждений и предложений, касающихся музыкального обучения и развития в общем образовании.

Конечно, при анализе следует учитывать два важных обстоятельства. Во-первых, о психологии искусства, об эстетическом воспитании Выготский писал в свой начальный, «рефлексологический» период, когда

сознание представлялось ему «рефлексом рефлексов» и практически отождествлялось с поведением, а организм представлялся субъектом жизнедеятельности человека. Поэтому, говоря об искусстве и эстетическом воспитании он использует понятия «реакция», «рефлекс», а организм упоминается в качестве «адресата» воздействий искусства, которое, «видимо, разрешает и перерабатывает какие то в высшей степени сложные стремления организма» [3, с. 234]. Во-вторых, к самой музыке, как специфической системе стимулов эстетической реакции, Выготский специально не обращался. Он упоминает о ней в качестве примеров при описании средств воздействия на чувственное восприятие, при изложении структуры эстетической реакции, смыслового содержания художественного произведения. Выготский говорит, например, о музыке в связи с анализом таких составляющих «физиологии» произведения, как сюжет и фабула рассказа, причем к фабуле рассказа относится гамма, «простой звуковой ряд, а к сюжету – мелодия, «искусственное расположение звуков, которое превращает их из простого звукового ряда в музыкальную мелодию» [3, с. 142]. В ритме, который используется и в поэзии и в музыке, Выготский видит все три части эстетической реакции – «два противоречивых аффекта и завершающий их катарсис» [3, с. 208]. Наиболее значительное место в упоминаниях музыки Выготским занимает анализ сущности искусства, обращение к смысловым измерениям художественного произведения. Широко известную фразу о том, что «Искусство есть скорее организация нашего поведения на будущее, установка вперед, требование, которое, может быть, никогда и не будет осуществлено, но которое заставляет нас стремиться поверх нашей жизни к тому, что лежит за ней» [3, с. 243], Выготский высказывает именно после анализа толстовского подхода к музыке.

Однако эти обстоятельства в значительной мере не умаляют значение анализа идей Выготского. Хотя эстетическое переживание по Выготскому и является реакцией, которая строится «по совершенно точной модели обыкновенной реакции, которая необходимо предполагает наличие трех моментов – раздражения, переработки и ответа», он подчеркивает, что «Момент чувственного восприятия формы, та работа, которую выполняют глаз и ухо, составляет только первый и начальный момент эстетического переживания» [2, с. 278], причем «Достаточно весьма бегло присмотреться к эстетической реакции, чтобы заметить: ее конечной целью является не повторение какой-либо реальной реакции, но преодоление и победа над ней» [2, с. 283]. При взаимодействии человека с художественным произведением «идет сложнейшая конструктивная деятельность, осуществляемая слушателем или зрителем и заключающаяся в том, что из предъявляемых внешних

впечатлений воспринимающий сам строит и создаёт эстетический объект, к которому уже и относятся все его последующие реакции» и «Вся эта необходимая работа может быть названа «вторично творческим синтезом», потому что она требует от воспринимающего собрания воедино и синтеза разрозненных элементов художественного целого. Если мелодия говорит что-либо нашей душе, то потому, что мы сами умеем складывать текущие извне звуки» [2, с. 279]. Выготский говорит о поиске смысла произведения как самостоятельной творческой деятельности человека: «восприятие искусства требует творчества, потому что и для восприятия искусства недостаточно просто искренне пережить то чувство, которое владело автором, недостаточно разобраться и в структуре самого произведения – необходимо еще творчески преодолеть свое собственное чувство, найти его катарсис, и только тогда действие искусства скажется сполна» [3, с. 237-238].

Опираясь на суждения зрелого Выготского, способы взаимодействия человека с искусством можно рассматривать как знаково опосредованные «символические формы деятельности», «особые формы поведения», которые (как в речевом общении, чтении, письме, счете и рисовании) вовлекаются «в систему высших психических функций как равноценные всем другим психическим процессам» [1, с. 51-52]. Именно знаково избражённая чувственность, но не сама по себе, а как средство стимулирования поиска смыслов, воплощается в искусстве (и в музыке как искусстве), как объекте высшего вида деятельности.

Поэтому Выготский считает, что именно воспитание «эстетического суждения, т.е. умения воспринимать и переживать произведения искусства», развитие «культуры художественных восприятий», «составляет главную цель и задачу общего воспитания»: «подвести вплотную к монументальному искусству и через него включить психику ребенка в ту общую мировую работу, которую проделывало человечество в течение тысячелетий, сублимируя в искусстве свою психику. Вот основная задача и цель» [2, с. 292-293]. В центр эстетического воспитания Выготский ставит понимание и переживание художественного произведения, причем это «оказывается неосуществимым приемами логического толкования, оно требует особой специальной выучки, выработки особых умений воссоздания художественных произведений», и видит здесь «ключ к самой важной задаче эстетического воспитания – к внесению эстетических реакций в самую жизнь. Искусство преображает действительность не только в построениях фантазии, но и в реальной переработке вещей, предметов, положений. Жилище и одежда, разговор и чтение, школьный праздник и походка – все это в одинаковой мере может служить благороднейшим материалом для

эстетической обработки. Красота должна из редкой и праздничной вещи превратиться в требование повседневного быта» [2, с. 293]. Выготский также указывает на то, что и моральное, и познавательное и гедонические действия и последствия искусства, хотя и имеют место, но вторичны по отношению к главному последствию – катарсису, в котором «как в древности заклинание силой ритмического слова и поэтического стиля изгоняло духов и врачевало, так современная поэзия изгоняет и разрешает внутренние враждебные организму силы, потому что и там и здесь речь идет о некотором разрешении внутренних конфликтов» [2, с. 286-287].

Таким образом, сущность эстетического развития связана для Выготского с развитием способностей к «основной эстетической активности» как «ряда внутренних реакций, связанной их координации и «творческой переработке объекта» [2, с. 279], к переживанию эстетической реакции. Поэтому он выступает за такое эстетическое обучение и воспитание, которое ориентировано на выработку у учащихся осознанных умений активной работы с художественным произведением, на развитие способностей его глубинного переживания. Эстетическое воспитание в итоге призвано служить вооружению человека разнообразными способами разрешения внутренних конфликтов, увеличению эстетического потенциала личности, расширению возможностей человека в преобразовании мира и собственной жизнедеятельности.

Мы считаем, что, хотя за 90 лет, прошедших со времени публикации цитированных работ Л.С. Выготского, в самом искусстве, в его роли в культуре и социокультурной жизнедеятельности человека и общества изменилось многое, высказанные Выготским идеи и сегодня имеют высокую теоретическую и практическую значимость для музыкальной педагогики и психологии.

В современные целевые ориентиры музыкального обучения в общеобразовательной школе России, обозначенные в Федеральных государственных образовательных стандартах начального и основного общего образования, включены воспитание эстетического отношения к миру, развитие художественного вкуса и интереса к музыкальному искусству и музыкальной деятельности; развитие общих музыкальных способностей обучающихся, образного и ассоциативного мышления, фантазии и творческого воображения, эмоционально-ценностного отношения к явлениям жизни и искусства на основе восприятия и анализа музыкальных образов и т.д. Можно сказать, что эти цели направлены на развитие ряда личностных качеств (включая интеллектуальные, нравственные, эстетические), ценностных и мотивационных установок, знаний, умений. На наш взгляд, современному музыкальному образованию и сегодня можно адресовать упрек Выготского в том, что теоретики искусства игнорировали «момент сохранения художественного

впечатления». По его мнению, художественная критика подходила к искусству «как к парламентской речи, как к факту внеэстетическому», «считала своей задачей уничтожить его действие, для того чтобы раскрыть его значение» [3, с. 245]. Действительно, задача переживания и сохранения художественного впечатления в описанных целях даже не ставится. На практике отчужденные рассуждения о музыке, «дидактически заостренные» беседы, в которых происходит «подсовывание» смыслов произведения, не менее бесполезны, чем сведение изучения музыки к «развлекаловке», прослушиванию или даже исполнению музыкальных произведений низкой художественной ценности. Для полноценного общего музыкального образования необходимо организовать в учебно-воспитательном процессе такую встречу ученика с произведением, в которой будут обеспечены эмоциональный, чувственный отзыв (переживание), минимально необходимое осознание текста, языка, на котором говорит произведение (понимание), пробуждение смысловой активности ученика (интерпретация), то есть создание условий для актуализации эстетической реакции.

Идеи Выготского, по нашему мнению, позволяют указать и на основной недостаток музыкального обучения и развития в общем образовании – здесь не учитывается осуществляемое каждым человеком индивидуальное музыкальное развитие. Вместо этого чаще всего «подсовывается» система действий, которые могут и не заинтересовать ученика (что чаще всего и происходит). Обучение не просто не ведет за собой развитие и «само плетется у него в хвосте» [2, с. 386], а осуществляется вне процесса развития, более того – может затруднять его. Подлинное же музыкальное развитие осуществляется в повседневной жизни растущего человека, а в образовании – через те стороны взаимодействия учителя и ученика, которые не могут быть учтены в методиках и технологиях: слишком значительную роль играют здесь личностные качества, отношение к ученикам, музыкальные пристрастия самого учителя, «масштаб» его личности.

Важнейшим результатом музыкального обучения и воспитания должно стать включение музыки в число средств регуляции поведения человека, включая действия, поступки и привычки, связанные с музыкой в её разнообразных проявлениях. Показателями такого развития могут служить отзывчивость на содержательные стороны музыкальных произведений, активность обращения к музыке, характер произведений, к которым обращается человек, вид участия в музыкальной деятельности, самостоятельно организуемые ситуации обращения к музыке в бытовой обстановке, на концертах, в медиасреде и др.

Школьное музыкальное образование должно побороть разорванность формирования музыкального опыта в образовании и в ежедневной

жизнедеятельности, преодолевая «всеядность» современного слушателя, который в звуковом пространстве бытовых сторон жизни имеет неограниченные возможности встречи и с музыкой отдыха и с музыкой «душевного труда», изменяя способы его обращения к музыке в быту, в организации собственной жизнедеятельности, для поддержки развития духовного мира человека. Исходить только из цели освоения богатств, накопленных в музыке как искусстве, недостаточно. Содержание и методы музыкального образования должны быть открыты для их развития в разных контекстах.

Литература

1. *Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Выготский Л.С. Собрание сочинений. Том 6. М.: Педагогика, 1982. – 400 с.*
2. *Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.*
3. *Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.*

Сергеева И.В.

доцент Дальневосточного Федерального Университета, г. Владивосток

Бочкарников А.А.

студент Дальневосточного Федерального Университета, г. Владивосток

Горяшко В.К.

студент Дальневосточного Федерального Университета, г. Владивосток

РАЗРАБОТКА ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ПО ТЕМЕ ПЕРЕСЕЧЕНИЕ ПОВЕРХНОСТЕЙ

Современное общество нуждается в специалистах, умеющих самостоятельно работать с информацией, совершенствовать свои знания и умения в различных областях, приобретая новые знания, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Конкурентоспособный специалист – это личность, обладающая гибким мышлением, готовая к постоянному профессиональному росту.

Задача вузов формировать и развивать профессиональные качества студентов с первого года обучения. Инженерная и компьютерная графика является базовым предметом для многих инженерных дисциплин. При изучении данной дисциплины студентами специальности прикладная механика проведены исследования, направленные на развитие у них творческих способностей, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

Для исследований поставлены цели:

1. Изучить творческий опыт изучения инженерной графики студентами специальности прикладная механика 2013-14 года обучения. Дать ему оценку согласно рекомендациям психологов для развития творческих способностей.

2. Разработать примеры вариантов электронных творческих заданий по теме пересечение поверхностей в среде AutoCAD. Обосновать их применение для развития творческих способностей студентов.

Творческий опыт студентов 2013-14 годов обучения состоит в том, что изучение начертательной геометрии происходило в проблемных технических условиях [1, стр.]. Устаревшее лабораторное оборудование, мультимедийного оборудование еще не была подключено. Однако, студентами специальности прикладная механика были проведены исследования по опережающему изучению программы AutoCAD и ее роли в изучении начертательной геометрии. Курс начертательной геометрии и компьютерной графики они начали изучать сразу после размещения инженерной школы на кампусе ДВФУ о. Русский. Половину семестра не было возможности проводить лабораторные работы по изучению программы AutoCAD. Когда староста группы Фецов С. столкнулся с проблемой выполнения задания линия на поверхности традиционным способом, преподаватель продемонстрировала ему возможность решения его задачи в графической среде AutoCAD. Он увидел огромную разницу решения по сравнению с традиционным способом: высокая точность, наглядность, цветовые логические решения, разделения этапов решения по слоям, возможность увеличения загроможденных мелких построений вызвала у него огромное желание быстрее освоить программу и выполнить в ней все задания. Когда его работа была выполнена в среде AutoCAD, Сергей готов был исследовать эффективность решения задач начертательной геометрии в этой программе. К его исследованиям подключились другие активные студенты группы. Все задания они с помощью Сергея выполнили с опережением, что дало им в дальнейшем возможность подтянуть большую часть студентов группы, помогая осваивать AutoCAD и решать в нем задания. Кроме того, студенты научились строить 3 D модели поверхностей с пересечением их проецирующими плоскостями и модели пересекающихся поверхностей и выполнять контроль решения своих задач. Была дана оценка эффективности решения заданий инновационным способом.

Изучив исследовательский опыт данных студентов можно оценить их работу, по мнению психологов, как творческую по нескольким признакам [2, стр. 177] . У первого студента оказалась проблемная задача, а преподаватель дала ему сильную мотивацию. Его работу можно оценить, как творческую потому, что AutoCAD он изучил самостоятельно. В дальнейшем была

организована небольшая творческая группа. Их работа сопровождалась большими эмоциями в силу наблюдения больших преимуществ инновационного способа решения задач: возможность цветовых решений, облегчение решения разделением этапов его с использованием слоев, увеличение изображений на экране монитора и т.п. Творческой работа была и в дальнейшем, т.к. помощь студентам в группе творческая группа оказывала самостоятельно, ими было решено другие варианты заданий, они учились самостоятельно объяснять их алгоритм. Замечательный результат, награда за активность: успевающая группа в трудных условиях после переезда на остров.

Разработка новых творческих заданий стала возможной при облегчении условий обучения. С появлением нового лабораторного оборудования появилась возможность их наглядной демонстрации и облегчение контроля решений.

По мнению большинства психологов, обучение творчеству не имеет смысла, возможно лишь создание условий для творческой деятельности. Авторами рассмотрены рекомендации психологов преподавателям [2, стр. 171]. На их основе выполнен анализ авторского опыта разработки и чтения инновационных лекций, разработки демонстрационного материала тем машиностроительного черчения, научной работы со студентами.

Принцип инновационных заданий состоит в том, что разрабатывается один файл, шаблон с внесенными в него настройками, надписями, которые легко редактируются. Проекции поверхностей студенты могут по заданию преподавателя смещать и делать из одного варианта несколько заданий для сравнения и анализа решений. Например, задаются две поверхности с общей плоскостью симметрии, и решение будет простое. Если передвинуть одну из этих поверхностей, то к решению добавится предварительное построение с заменой плоскостей проекций для построения контурных точек. Можно смещать поверхности так, чтобы способ решения не изменялся. Однако, результат решения будет уже другой. Результаты сравниваются после построения трехмерных моделей с применением команды Объединение. Само решение будет выполняться в среде AutoCAD значительно быстрее, и студенты будут успевать решать и сравнивать результаты решений разных вариантов.

По рекомендациям психологов студентам не следует задавать, как передвигать фигуры, а формулировать задачу, например, так [2, стр. 179]. Построить линию пересечения заданных поверхностей. Обосновать выбранный способ решения. На базе данного задания разработать 2 дополнительных задания пересечения заданных поверхностей: 1) со сдвигом одной из них для решения аналогичным способом; 2) со сдвигом одной из поверхностей для решения аналогичным способом и определением контурных точек с использованием замены плоскостей проекций [3, стр.88].

Другой вариант творческого задания заключается в следующем. После выполнения основного задания предлагается одну из фигур повернуть так, чтобы можно было использовать совершенно другой способ решения, который студент должен обосновать. При таком творческом задании студент будет использовать два различных способа: метод секущих плоскостей и метод концентрических сфер [3, стр.87, 91].

Для лучших удачно выполненных творческих заданий предусматривается презентация для обсуждения в группе студентов. Такой подход будет формировать у студентов чувство ответственности, как необходимое профессиональное качество, стимулировать их лучше изучать заданную тему.

Результаты исследования поставленных целей показывают, что обе они достигнуты. Изучен опыт старшекурсников и дана ему обоснованная оценка, как творческому опыту. Предложено несколько вариантов творческих заданий, стимулирующих студентов к творческой учебной деятельности.

Литература

1. Ардатова В.Е., Романюк Б.Е., Фецов С.С., Хромова Е.Ф., Сергеева И.В., Развитие самостоятельности и коммуникационных способностей студентов при опережающем изучении AutoCAD, Молодежный научный форум: Технические и математические науки. Электронный сборник статей по материалам XII студенческой международной заочной научно-практической конференции. – Москва: Изд. «МЦНО». – 2014. – № 5 (12)/ [Электронный ресурс] – режим доступа. – URL: [http://www.nauchforum.ru/archiv/MNF_tech/5\(12\).pdf](http://www.nauchforum.ru/archiv/MNF_tech/5(12).pdf);
2. Смирнов С.Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы, Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана.: Москва, 2014. – С. 422;
3. Локтев О.В., Краткий курс начертательной геометрии, Высшая школа.: Москва, 2003. – С. 136.

Сергеева И.В.

доцент Дальневосточного Федерального Университета, г. Владивосток

Левицкий И.Н.

студент Дальневосточного Федерального Университета, г. Владивосток

Силинский А.В.

студент Дальневосточного Федерального Университета, г. Владивосток

**ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ
ГЕОМЕТРИИ И КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКИ СТУДЕНТАМИ
СПЕЦИАЛЬНОСТИ НЕФТЕГАЗОВОЕ ДЕЛО**

Современная социальная ситуация выдвигает перед системой образования требования, направленные на развитие и формирование личности, способной к непрерывному обучению, изменению способов своей образовательной, профессиональной и социальной деятельности. Сегодня от человека требуется умение работать не только с другими людьми, но и с самим собой, причем, работать не по стереотипу, а с учетом меняющихся жизненных ситуаций. Общество формирует социальный заказ, направленный на развитие активной творческой личности, которая становится субъектом деятельности и саморазвития [1, стр. 7].

По мнению большинства психологов, обучение творчеству не имеет смысла, возможно лишь создание условий для творческой деятельности. Авторами рассмотрены рекомендации психологов преподавателям [2, стр. 171]. На их основе выполнен анализ авторского опыта разработки и чтения инновационных лекций, разработки демонстрационного материала тем машиностроительного черчения, научной работы со студентами.

Запрос общества на специалиста, обладающими такими качествами, как способность к самостоятельности и творчеству и багажом базы знаний и умений, которые дает современная школа, имеет множество противоречий и ставит перед преподавателем соответствующие проблемы. В связи с этим формирование методической базы предмета ведущим преподавателем должно опираться на инновационные принципы. Работа в этом направлении должна быть, безусловно, творческой.

В последние годы в большинстве российских школ предмет черчение не ведется. За редким исключением в лицеях и школах стереометрия преподается наглядно с использованием графических программ. И большинство задач задается без рисунка. Дети тратят много времени для выполнения правильных построений. Следовательно, предмет, являющийся базовой основой для

начертательной геометрии, усваивается не в должной мере. Преподаватели вуза вынуждены напоминать студентам школьные теоремы и геометрические свойства. Студенты приходят в ужас, столкнувшись с новой для них теорией и сложностью задач. У большинства из них не развито пространственное изображение. По мнению психологов, такие чувства не создают лучшие условия для развития творчества. При чтении лекций по начертательной геометрии традиционным методом в больших потоковых аудиториях предмет усваивают 5-6 первых рядов. С последующих рядов студенты плохо видят построения, хуже слышат преподавателя и мешают себе и другим тем, начинают заниматься посторонними делами и отвлеченными разговорами.

В данной работе обобщается опыт преподавателя в развитии творческих способностей студентов первых курсов специальностей нефтегазовое дело при изучении предмета начертательная геометрия и компьютерная графика. Кроме того приводится анализ и выводы исследований преподавателя и студентов второго курса, уже изучивших данный предмет с использованием инновационной методики.

Поставлены следующие цели:

1. Выполнить анализ проделанной исследовательской работы за последние 3 года обучения студентов в соответствии с рекомендациями психологов и наблюдениями студентов.

2. Разработать инновационные индивидуальные задания для развития творческих способностей студентов. Обосновать их назначение. Оценить их преимущество по сравнению с традиционными заданиями.

Последние 3 года обучения студентов инженерной школы ДВФУ указанной специальности характеризуются внедрением в учебный процесс новых технических средств обучения, разработкой, апробированием инновационных лекций, творческих заданий, инновационных способов контроля индивидуальных заданий студентов. Лекции читаются в специализированной аудитории с использованием мультимедийной техники. Преподавателем было принято решение отказаться от простых презентаций в силу низкой динамичности теоретического и практического материала. Лекции разработаны для демонстрации в графической среде AutoCAD. Такой способ имеет значительные преимущества по сравнению с простой презентацией.

Этот способ положительно оценили не только 3 потока студентов, закончивших изучать предмет, что отмечалось в ряде печатных работ [5, 6, 7]. Первокурсники нового набора уже положительно воспринимают такой способ подачи материала. Так, они имеют возможность увидеть увеличенные изображения фрагментов решения изучаемых задач, отдельные этапы решения с возможностью поочередно включать и отключать их по мере

надобности в любом наборе и порядке, что облегчает восприятие и улучшает качество усвоения материала. Преподаватель по желанию студентов имеет возможность показать в динамике любое построение с использованием команд AutoCAD. В том случае, когда преподаватель делает акцент объяснения на отдельную фигуру, он имеет возможность ее «перекрасить», т.е. мгновенно выделить цветом, либо измерить расстояния и отложить их в нужном направлении различными способами. При этом преподаватель ориентируется на уровень группы: в слабой группе измерение расстояния можно динамично дополнительно выделить яркими отрезками. Многообразие способов построений, предусмотренных программой, демонстрируется для того, чтобы студенты, применяя программу, самостоятельно могли выбрать любой из них. Таким образом, программа дает возможность осуществлять в ее среде различные творческие задачи.

Практику изучения предмета методом творческой коммуникации использовали 3 поколения студентов. Результаты их исследований опубликованы [5, 6, 7, 8]. Студенты выступали с докладами на конференциях, занимали призовые места. Первой творческой задачей было самостоятельное изучение AutoCAD. Автор, преподаватель в работе научного кружка по компьютерной графике, дает активным студентам начальные знания по AutoCAD, демонстрирует возможности программы для выполнения и контроля индивидуальных заданий. Затем студенты изучают программу самостоятельно с использованием учебных пособий автора [10,11], с помощью видео уроков и другими способами. Освоив программу, они помогают в этом однокурсникам. Процесс происходит коммуникативно в аудиториях и студенческих общежитиях кампуса ДВФУ и скрыт от автора. Однако, виден результат. Студенты не только быстро осваивают AutoCAD и выполняют индивидуальные задания после объяснений отличников, но и сами берутся помогать отстающим студентам. Автор, преподаватель ежегодно не в состоянии провести научные исследования со всеми желающими студентами по той причине, что их больше, чем времени, которое им можно уделить. Это свидетельствует о большой творческой активности студентов.

Инновационная методика позволяет не только решать творческие задачи, примеры которых будут приведены ниже. В процессе активного изучения темы простые разрезы. студентам выдается задание на бумаге простой детали выполненной в 2-х проекциях с нанесением размеров. Преподаватель выполняет построение 3 D модели данной детали, активизируя студентов вопросами, по которым они учатся, не имея навыков и теоретических знаний черчения читать чертеж. Тем временем на экран динамично проецируются части детали. Сначала основание из частей

различной формы, построения которых выполняются различными способами: призма строится с использованием команды Ящик, шестигранник выдавливается из плоского шестиугольника. Студенты называют размеры данных фигур, выполняя расчеты, читая чертеж. Далее выполняется цилиндр, вычитается из объединенных фигур основания и становится отверстием соответствующей формы. Модель наглядно визуализируется, и студенты могут видеть отверстие явно в 4-х проекциях, включая 3 D изометрию. Для наглядности и облегчения построения все фигуры выполняются различными цветами. После полного построения модели детали, она дважды копируется с удобным расположением, и на копиях демонстрируется построение разрезов вычитанием частей детали, что соответствует теоретическому определению. Вычитаемая фигура выполняется контрастным цветом для выделения секущей плоскости. Выполнив модель своего индивидуального задания, студенты могут осуществить самоконтроль построения заданного разреза в двухмерном чертеже, выполняемом в соответствии со стандартами ЕСКД. Творческий процесс при этом заключается в самостоятельном выборе из нескольких способов построений любой, лучший для них.

Описанная демонстрация вызывает яркое впечатление у студентов, положительные эмоции, желание быстрее сделать построение своей модели. В ходе таких лекций студенты выражали свои эмоции восторженными восклицаниями. Часто это были слова благодарности при окончании лекции. Преподавателем отмечено, что студенты нового бюджетного набора не дожидались лабораторной работы по созданию трехмерной модели и выполнили самостоятельно свои индивидуальные задания намного раньше срока их сдачи.

Студенты соавторы данной работы проводили под руководством автора, преподавателя исследования построения таких моделей для более сложных деталей с ломаными разрезами. Нужно было придумать и выбрать лучший способ, в результате которого на виде спереди появлялся заданный разрез. Было выполнено сравнение нескольких способов, когда разрабатывался вычитаемый объект нужной формы или деталь разрезалась несколькими плоскостями на 4 части с удалением одной из них в отключенный слой. Работа была представлена на студенческую конференцию и заняла призовое место [3]. Кроме того, исследовательская работа и участие в конференции так вдохновила студентов, что они самостоятельно выполнили построение модели из трех поверхностей, заданных аналитически в курсе высшей математики и представили работу на другую конференцию [4]. Их работа заняла первое призовое место.

Эти студенты провели наблюдения на своем потоке по изучению предмета вне аудитории. Студенты, выполнившие первыми индивидуальные задания, самостоятельно помогали студентам параллельной группы. Их задача оказалась проблемной по причине, что у студенток, которым они пытались помочь, возник двойной психологический барьер перед решением задач начертательной геометрии и изучением AutoCAD. По рекомендации преподавателя барьер снимался мотивацией, примерами успешных студентов, которые уже освоили программу, что позволила им быстро, наглядно и точно выполнить индивидуальных задания.

Таких групп из двух-трех активных однокурсников было выбрано несколько. Их задача помочь освоить AutoCAD и самим решить и объяснить другим студентам дополнительный вариант была комплексно-творческой, не только теоретической для укрепления изучаемой базы предмета и навыков решения различных задач, но и практически-психологической. Причем, преподаватель иногда не знала заранее результат их исследований. В одной критической ситуации объяснение преподавателя задачи студентке не дало положительного результата. Студенты соавторы не решились ей помочь. Однако, их сокурсник, наблюдавший данную ситуацию, взялся за эту проблемную задачу. Результат был ошеломляющий. К сожалению, сам процесс работы отличника со студенткой никто не наблюдал и оба они не зафиксировали, каким образом его объяснение дало положительный результат.

Если основывать описанную работу на рекомендациях психологов, вполне очевидно, что основные принципы развития творческого мышления были использованы и используются. Кроме того, графическая среда AutoCAD выбрана преподавателем и применяется студентами, как развивающая среда, которая своим устройством направляет на творчество многообразием альтернативных возможностей и способов решения графических задач. Развивает логические способности четкой работой команд, удобными подсказками, замечаниями при некорректной работе пользователей, разнообразием рабочих пространств, обучает работе в ней удобными вопросами и подсказками командной строки. Перечень возможностей программы развивать пользователя можно перечислять до бесконечности. Это свойства программы давно отмечено преподавателем и продолжает подтверждаться студентами.

Для выполнения второй поставленной цели рассматривается новый принцип подбора вариантов индивидуальных заданий, предусмотренных учебной программой. За последние годы формирование учебных групп студентов, поступивших на указанную специальность, изменилось. Изменился контингент студентов. Одна группа формируется из студентов бюджетного

обучения по высокому конкурсному отбору. Вторая группа состоит из студентов, поступивших на договорной основе и из студентов, не попавших в первую группу, но имеющих достаточно высокий проходной балл. Третья группа формируется из более слабых и иностранных студентов. Развивать необходимо, как сильных студентов, так и слабых. Разработка инновационных индивидуальных творческих заданий должна это учитывать.

Традиционные задания, разработанные коллегами предыдущих поколений неудобны и для студентов и для преподавателя из-за графических погрешностей, что исключается при использовании AutoCAD. Появляется возможность избавить студентов от неприятных эмоций, потери сил и времени на неточное построение заданных поверхностей и графических решений. Такие задания по теме линия на поверхности разработаны преподавателем. Студенты получили возможность выполнять решения заданий точнее в среде AutoCAD, развивая творческие способности свободным выбором команд и способов построений. Появилась также возможность на основной базе заданий формировать исследовательские задания, когда студентам предлагается на их усмотрение изменять и сравнивать положение поверхностей и секущих плоскостей, делать на базе своих исследований презентации для демонстрации их в своих группах. Такой подход расширяет возможности для развития студентов с различным базовым уровнем. Даст большую возможность формировать исследовательские навыки, заложить научную базу для последующего обучения на старших курсах, в магистратуре, аспирантуре, поможет сформировать качества, запрашиваемые современным обществом для профессиональной деятельности.

На той же базе легко упростить ряд заданий и выдавать слабым студентам по их силам. Задания легко редактируются для разработки различных дополнительных вариантов. Студенты, в том числе и слабые, могут построить 3D модель задания и получить наглядный результат самоконтроля решения задачи. К разработке заданий по другим темам программы привлечены старшекурсники в качестве исследовательской работы.

Результаты исследования поставленных целей показывают, что обе они достигнуты. Следует учесть неиспользованные принципы развития творческих способностей и неудачи в постановке целей исследований для студентов.

Литература

1. Сорокоумова Е.А., Педагогическая психология, СПб.: Питер, 2009. С. 176;
2. Смирнов С.Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы, Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана.: Москва, 2014. – С. 422;
3. Левицкий И.Н., Силинский А.В., Сергеева И.В., Разработка демон-

страционной модели построения ломаного разреза детали, Молодежный научный форум: Технические и математические науки. Электронный сборник статей по материалам XXIII студенческой международной заочной научно-практической конференции. – Москва: Изд. «МЦНО». – 2015. – № 4 (23)/[Электронный ресурс] – режим доступа. – URL: [http://www.nauchforum.ru/archiv/MNF_tech/4\(23\).pdf](http://www.nauchforum.ru/archiv/MNF_tech/4(23).pdf);

4. Левицкий И.Н., Силинский А.В., Сергеева И.В., Решение математических задач при помощи системы автоматизированного проектирования AutoCAD, Молодежный научный форум: Технические и математические науки. Электронный сборник статей по материалам XXIV студенческой международной заочной научно-практической конференции. – Москва: Изд. «МЦНО». – 2015. – № 5 (24)/[Электронный ресурс] – режим доступа. – URL: [http://www.nauchforum.ru/archiv/MNF_tech/5\(24\).pdf](http://www.nauchforum.ru/archiv/MNF_tech/5(24).pdf);

5. Ковнацкий Э.Р., Кузьмин Д.С., Филь А.Е., Коровицкая Д.А., Сергеева И.В., Развитие коммуникационных способностей студентов при изучении инженерной и компьютерной графики, Молодежный научный форум: Технические и математические науки. Электронный сборник статей по материалам XV студенческой международной заочной научно-практической конференции. – Москва: Изд. «МЦНО». – 2014. – № 8 (15)/[Электронный ресурс] – режим доступа. – URL: [http://www.nauchforum.ru/archiv/MNF_tech/8\(15\).pdf](http://www.nauchforum.ru/archiv/MNF_tech/8(15).pdf);

6. Ковнацкий Э.Р., Пак Р.Е., Филь А.Е., Мерзляков А.А., Сергеева И.В., Самостоятельность и творческое сотрудничество студентов при изучении инженерной и компьютерной графики, Молодежный научный форум: Технические и математические науки. Электронный сборник статей по материалам XV студенческой международной заочной научно-практической конференции. – Москва: Изд. «МЦНО». – 2014. – № 8 (15)/[Электронный ресурс] – режим доступа. – URL: [http://www.nauchforum.ru/archiv/MNF_tech/8\(15\).pdf](http://www.nauchforum.ru/archiv/MNF_tech/8(15).pdf);

7. Сергеева И.В., Шустикова Т.В., Роль информационных технологий в развитии самостоятельности студентов и повышении качества изучения графических дисциплин, Проблемы и перспективы развития образования в России: сборник материалов XXVII Всероссийской научно-практической конференции / Под общ. Ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2014. – 194 с.;

8. Сергеева И.В., Журавлев А.Е., Карпов Г.М., Развивающая роль самостоятельной работы студентов при изучении инженерной и компьютерной графики, Достижения вузовской науки: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции / Под общ. Ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2013. – 351 с.;

9. Сергеева И.В., Невская И.В., Григорьева Е.В., Самостоятельная работа студентов при изучении начертательной геометрии, Достижения

вузовской науки: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции / Под общ. Ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2013. – 351 с.;

10. Сергеева И.В., Компьютерная графика: учебное пособие в 2 ч. Ч. 1, Владивосток.: Издательский дом Дальневосточного Федерального Университета, 2013. С. 124;

11. Сергеева И.В., Инженерная и компьютерная графика: учебное пособие, Владивосток.: Издательский дом Дальневосточного Федерального Университета, 2013. С. 156;

*Лигита Страмкале
Латвийский Университет*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ Л.С.ВЫГОТСКОГО В МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Музыкальная педагогика с одной стороны это наука, а с другой практическая деятельность по музыкальному образованию и воспитанию. Урок музыки в Латвии включает три части учебного содержания: освоение теории музыки, восприятие музыки и творческая деятельность, музыкальная литература. На уроках музыки ученики поют, слушают музыку, изучают теорию и литературу музыки, играют на музыкальных инструментах и импровизируют.

Идеи Л.С. Выготского даёт возможность музыку узнать с психологической точки зрения. У него есть свой взгляд на процесс освоение ценностей искусства и развитие личности помощи средств искусства, в том числе и музыки. Он в искусстве видит возможности ценностной ориентации личности. Л.С. Выготский считает, что ценность искусства актуализируется только при **восприятии** произведения искусства. Во время восприятия художественного произведения смысл содержания переходит к слушателю, читателю или зрителю не автоматически, а в процессе активного действия сознания, что дает возможность создать собственный смысл содержания произведения. Например, на уроке музыки восприятием музыкального произведения в себя включает не только восприятие элементарных звуковых сигналов, но и восприятие стиля, формы и содержания музыкального произведения. Исходя из этого восприятие музыкального произведения не пассивное наблюдение за течением звуков, а активная сознательная деятельность, которая требует от ученика определенных усилий. Для этого нужно, чтобы ученик смог определить изменение музыкального образа, которое возникает, используя различные средства музыкальной выразительности. Такое слушание музыки дает

возможность думать, оценивать, сравнивать, вообразить. Улучшает способность запоминания музыкального произведения.

Можно полностью согласиться с мнением Л.С.Выготского, что восприятие музыки это своеобразная форма воссоздания, которая требует творчества. Недостаточно просто искренне пережить то чувство, которое владела автором, недостаточно разобраться и в структуре самого произведения – необходимо еще творчески преодолеть свое собственное чувство, найти его катарсис (Выготский, 1998, 320.стр.). Катарсис для Л.С.Выготского не просто переживание подавленных эмоций, освобождение от них через искусство. Это что-то больше, это решение проблемы, открытие жизненных явлений.

В развитии личности большое значение Л.С.Выготский уделяет **эстетическому переживанию**, которое организует поведение индивида. Он утверждает, что эстетическое переживание строится по точной модели: раздражение, переработка и ответ (Выготский, 1999, 231.стр.). Эту модель Л.С.Выготский назвал эстетической реакцией, потому что существует ответное действие организма, вызываемое каким-либо раздражением. Эстетическая реакция особая форма человеческой активности. Искусство можно назвать реакцией и потому, что между его действием и исполнением всегда есть более или менее продолжительный промежуток времени.

Эстетическое переживание начинается с чувственного восприятия. Далее из внешних впечатлений ученик строит и создает эстетический объект. В музыкальной педагогике умение создавать эстетический объект развивается постепенно, от простых действий более сложным. Уже в первом классе на уроке музыка учитель ученику дает возможность понять, что звуки бывают разные. Они могут быть длинные и короткие, высокие, средние и низкие. Во втором классе учитель рассказывает о разных видах развития мелодии. Ученики слушали сами импровизируют мелодии, которые идут постепенно вверх, постепенно вниз, остаются на месте или волной идут то вверх то вниз. Вначале вокальная импровизация происходит в форме «вопрос – ответ», когда ученик поёт тоже самое, что спел учитель. Важно чтобы импровизация происходила в творческой и благоприятной атмосфере. Ещё одна форма вокальной или инструментальной импровизации – сочинение мелодии данным славам. Легче будет выполнить это задание, если ученику перед импровизацией указать ритм и тенденцию развития мелодии. В последующих классах учитель постепенно расширяет представление учеников о возможностях развития музыкальных интонаций. Это довольно сложное педагогическое задание для учителя. Например, для того чтобы понять, что изображено с помощи звуков в музыкальном произведении и в

каких отношениях находится звуковые интонации, от ученика требуется сложная работа мышления и ассоциаций. Л.С. Выготский использует термин «эмоциональное мышление», которое в себя включает не только переживание, но и работу когнитивных компонентов, и личностное отношение к содержанию произведения. Личностное отношение можно достичь, если в актуализации ценностей художественного произведения каждый элемент порождает **ассоциации**. Л.С. Выготский считает, что есть три вида ассоциаций: по сходству, по смежности и по контрасту. Ассоциации зависят от опыта и есть важная часть механизма творческого воображения (Выготский, 1997, 20.стр.).

Характеризуя эмоциональную и познавательную сферу личности, Л.С. Выготский существенную роль отводит **воображению**, которая перерабатывая впечатление чувственного восприятия, создаёт образы. Воображение также как ассоциации связаны с опытом личности, его знаниями и умениями, жизненными и художественными впечатлениями. Воображение выполняет не только эмоциональную, но и познавательную функцию. Если обучение не ограничивается только словесным рассказом, что в музыкальной педагогике нередко бывает, тогда ученик на уроке музыки применяет познавательную функцию воображения. Например, если учитель хочет, чтобы слушая Э. Грига произведение «Утро», у ученика возникло живое представление о том, как солнце восходит, то нам нужно в опыте ученика найти те элементы, из которых можно построить это представление. Без воображения здесь не обойтись.

Несмотря на то, что эмоциональный фактор в теории Л.С. Выготского занимает большое значение, он всё-таки считает, что специфика искусства не заключается только в выражении эстетических переживаний. Л.С. Выготский выступает против чисто гедонистического понимания искусства. Он думает, что чувства, эмоции, страсти, неотъемлемая часть содержания произведения, но они преобразуются. Кроме того Л.С. Выготский считает, что музыка даёт возможность проявиться определенной эмоции, но сама музыка непосредственно не вызывает какую конкретную эмоцию (Выготский, 1998, 312.стр.). Например, многие композиторы своим произведениям дают программные названия (П. Чайковский «Большая кукла», Э. Григ «Плач Ингрид» т.д.) и было бы очень печально, если у музыки не было другой задачи, как заразить слушателя печалью композитора. Это значит, что на уроке музыки учитель должен учесть, что грустное или весёлое музыкальное произведение не передает нам грусть или веселье композитора, а эту эмоцию школьник должен открыть сам для себя по-новому.

Л.С. Выготский считает, что искусству типична функция **познания**, но это особое художественное познание, которое происходит с определёнными приемами и средствами. Он выступает против чисто познавательной, гностической функции искусства. Л.С.Выготский думает, недостаточно, что происходит образное познание, поскольку сам по себе образ или символ (в музыке это нота) не образует художественное произведение.

Сущность и функция искусства не заключается в поиске **формы**, которая не может существовать самостоятельно. Несмотря на то, что форма особая реальность, всякое художественное расположение готового материала, сделанная с таким расчетом, чтобы вызвать эстетический эффект, значение формы открывается только тогда, когда мы её рассматриваем по отношению к тому материалу, который она преобразует. Л.С. Выготский задачу формы видит в том, чтобы реальную предметную тему или эмоциональную окраску претворить нечто совершенно новое.

Если эстетическое переживание организует наше поведение, то интересестественный двигатель поведения ученика. Л.С. Выготский понимал, что **интерес**, «как внутреннее влечение, направляющее все наши силы к исследованию предмета» (Выготский, 1999, 137.стр.), очень важен для освоения учебного предмета. Поэтому важно, чтобы учебный материал на уроке музыки ученики осваивали с интересом. На то указывает, если деятельность ученика совпадает с его потребностями. Некоторые учителя музыки (Ругаča, 2002, 85.стр.) считают, что интерес не возникает, если ученики на уроках музыки не поют и практически не музицируют. Конечно пение и практическое музицирование важная часть урока музыки, но не решающее в возникновении интереса. Можно полностью согласиться с мнением Л.С.Выготского, который выдвигает четыре условия, которые помогают возбудить интерес к какому-либо учебному предмету. Первое условие, учебный предмет должен быть связан с нечто уже знакомым, но в тоже время должен включать что-то новое. Новое, как и полностью знакомое ученика не может заинтересовать. Второе условие, содержание учебного занятия необходимо соединять с жизнью. Ученик должен понять, почему те или иные знание, умение, которые, осваивается на уроке музыки, пригодятся будущим. Третье условие, между всеми учебными предметами должна быть связь. Это означает, что музыка как один из учебных предметов области «Искусство», преподаётся в контексте с визуальным искусством и литературой. Это дает возможность ученику на уроке музыки, охватить единой и общей мыслью разрозненные проблемы отдельных областей искусств. Четвертое условие, избежать повторения как метода запоминания и усвоения знаний. Чтобы это условие выпол-

нить необходимо тот же учебный материал ещё раз рассматривать в углублённом и расширенном виде, с новыми фактами.

Л.С. Выготский критикует взгляды традиционной педагогики и считает, что:

- художественное произведение не заключает в себе толчок к моральному поведению;
- художественное произведение не отражает действительности во всей ее полноте и реальной правде;
- нельзя от искусства ждать только удовольствия и радости, это не самоцель искусства.

Л.С. Выготский не отказывается от мысли, что искусство имеет воспитательное значение. Он считает, что сущность воспитания состоит в формировании личности, в основе которого лежит личная деятельность ребёнка. Воспитание тесно связано с обучением. С помощью искусства можем развивать детское творчество, обучить детей навыкам искусства, формировать умение воспринимать и переживать произведение искусства, высказывать эстетическое суждение. В первом плане в педагогике выступает эстетическая деятельность. И только потом следует эмоциональная, познавательная и моральная ценность искусства.

В развитии музыкальной педагогики можем брать пример от деятельности Л.С. Выготского, которому не типично всё предыдущее отвергать, сокрушать, уничтожить и на развалинах строить новую науку. Напротив Л.С. Выготский берет лучшее, что было изучено до него и на этой основе создает свою научную теорию и метод для того, чтобы личность смогла постичь с помощью музыки, литературы, визуального искусства ценностный мир прекрасного.

Литература

1. Pugača, S. *Izziņas intereses veidošana mūzikas stundās. No: Skolotājs, 2002. Nr. 2, 85.-90.lpp.*
2. Выготский, Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте. Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1997. 93 стр.*
3. Выготский, Л.С. *Педагогическая психология. Москва: Педагогика ПРЕСС, 1999. 536 стр.*
4. Выготский, Л.С. *Психология искусства. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 479 стр.*

Слободчиков И.М.
ИП РГГУ, г. Москва

ТЕАТР КАК ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

В том, что театр, театральное пространство может и в известной мере должно рассматриваться как пространство развития – ничего удивительного и необычного нет. И дело здесь разумеется не только в ситуации самореализации режиссёра (режиссёра –педагога) ставящего некую пьесу некого автора. И не в самореализации и перспективе развития актёра, через создания образа и роли, и не в ситуации развития зрителя – в том случае, когда он погружён в пространство спектакля и происходящее на сценической площадке является основой –поводом для его собственных мыслей, размышлений или же эмоциональных переживаний и подвижек. Всё вышесказанное относится к театру профессиональному. Но, если мы говорим о театре, как пространстве педагогическом, по-сути как о некой развивающей среде – в тех случаях, когда речь идёт о театральной педагогике применительно к детям разного возраста и подросткам, не отменяя «профессиональные» развивающие функции театральной действительности, мы вправе и обязаны рассматривать и анализировать и ряд дополнительных, а на самом деле – для детей и подростков –первоочередных функций и векторов.

Так в частности театральное пространство – уникально с точки зрения формирования коммуникативных умений и навыков, в рамках развития адекватности, контроля и моделирования эмоциональных проявлений просто ничего лучшего представить себе не возможно. Театральный текст и как сюжет и как под – и над –текстовая структура – великолепная основа для рефлексии. Фактически ,с этой связи вся ситуация упирается в педагога –режиссёра и организатора «изначального» взаимодействия. Далее процесс в немалой степени приобретает «автономность» движения, поскольку происходит погружение ребёнка в моделируемое и, в немалой степени, сфантазированное пространство.

Не нужно забывать, кроме прочего, что и сам механизм реализации театрального действия – игра, наиболее естественный и органический способ существования ребёнка. Следовательно, речь может идти и обо всех вариантах «усложнения» игровой деятельности, при этом, как показывает реальная практика, игра «театральная» может не соблюдать условную логику и так сказать, последовательность этого усложнения. В процессе театральной игры дети способны усваивать понятия, разбирать и анализировать действия значительно более сложные, нежели в привычной игре в «бытовом» мире.

Говоря о театре как пространстве реабилитации, уместно вспомнить не только и не столько техники арт-терапии, сколько, как ни удивительно, одну из самых значительных фигур в психологии театрального искусства, режиссёра, педагога, искусствоведа и психолога Н. Евреинова.

В частности именно Н. Евреинов впервые связывает психоанализ с театром, неременной функцией которого является жестокость, посредством художественного образа воздействующая на зрителя, и игрой актера, посредством которой тайные подавленные желания зрителя выявляются и сублимируются. При этом он рассматривает такой «психоанализ» не как аналитическое поле, а как своеобразное пространство терапии и реабилитации, говоря о том, что переживания, которые происходят в процессе реализации элементов театрального действия замечательным образом соотносятся с действительными переживаниями личности. Определив новое понятие «театротерапия» формулой «Театр лечит актера, театр лечит и публику», Н. Евреинов справедливо утверждает, что «театр будит в нас волю к жизни, властно заставляя нас преображаться. А в преображении (акте преображения) и заключается вся сила, подлинно живительная сила театра, – сила целительная». (Н. Евреинов «Театр для себя», М., 1922).

Практический интерес представляет его описание опыта первого коллективного психоанализа («театра для себя») – школьный спектакль постановки 1921 года, предшественник «психодрамы». Эта «автобио-реконструкция», в которой исполнители – школьники играют самих себя, инсценировав собственные жизненные коллизии, «сценически изживаемые», воплощает театрализацию жизни по Евреинову, в которой «лицедейство» – творческий акт личной воли к трансформации. Н. Евреинов стремится поставить зрителя в центр сценического действия, сделать его действующим лицом «монодрамы», воплощающей идею «театра для себя». В дальнейшем эти принципы, наряду с рядом положений другого классика театральной развивающей и «реабилитационной» театральной педагогики Г.Рошала лягут в основу собственно системы психолого-педагогической реабилитационной работы средствами театрального искусства.

Говоря о театре как пространстве развития и реабилитации нельзя отдельно не упомянуть работу с эмоциями, с эмоциональными переменными.

Эмоциональный процесс на театре предстает взаимодействием сложной цепи переживаний, каждое из которых может изменяться в зависимости от познания причины воздействия, вызвавшего исходное переживание и при срабатывании механизмов эмоционального «переключения» становится уже вторичным.

Эти «переключения на причину», вызывающие изменения в протекании эмоционального процесса, включают в себя и возникновение ответных переживаний и проявления так называемой «логики чувств» – без них изучение театрального процесса представляется неполным.

При анализе положений психологической теории эмоций, экстраполированной на театр, невозможно не учитывать такие «единицы» эмоционального процесса как со-чувствие и со-переживание. К сожалению, специализированные словари по психологии редко идут по пути исследования этимологии слов и в попытках описать явления общего порядка не отражают существа театрального процесса как области применения практической психологии. Например, слова «со-бытие», «со-гласие», «сознание», со-стояние» и пр., в которых приставка «со-» обозначает единение в некоем акте как минимум двух сторон, заключают смысл-призыв к совместным действиям, состояниям и чувствам. Отсюда рождается иное определение со-чувствия и со-переживания в связи с особенностями театрального процесса: со-чувствие – это совместный творческий душевный труд, возникающий в состоянии эквивалентности чувств посредством воли и способности к пере-воплощению в объект приложения милосердия, дающий возможность оценить, понять и оправдать поступки объекта как свои собственные.

Следовательно, со-переживание может быть адресовано не только положительному, но и отрицательному персонажу, даже – вызывающему антипатию окружающих, так как при «переключении на причину» смысл и оценку эмоциональному переживанию зрителя диктует собственная мотивация поступков антипатичного персонажа. Со-переживание можно определить как ряд моментов со-чувствия, логически развивающихся в пространстве-времени спектакля, параллельно у субъекта и объекта: «зрителя» и «актера», «актера» и «образа». Если логика чувств зрителя совпадает с логикой чувств актера-персонажа в каждом моменте сочувствия, можно говорить о со-переживании. Говоря о месте и функции педагога – режиссёра в этом процессе – на его «долю» достаются процессы организации и контроля взаимодействия системы «актёры»-«зрители».

ОБУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВУ: ЧЬЯ ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ?

В данном сообщении хотелось бы коснуться темы творчества и зоны ближайшего развития в процессе обучения и рассмотреть этот процесс с двух сторон: и со стороны ребенка и со стороны педагога.

Л.С. Выготский рассматривал зону ближайшего развития как индивидуальный показатель развития ребенка. Данные наблюдения также исходили из индивидуальных различий детей при возможности наблюдения за ними на протяжении восьми лет в домашней обстановке. Выготский рассматривал повторение за взрослым как формирование зоны ближайшего развития ребёнка, но важно обратить внимание на еще один аспект, который связан с вопросом зоны ближайшего развития взрослых. Зона ближайшего развития взрослых – проблема нерешенная, рассмотрим некоторые условия, способствующие её реализации у взрослых.

Д.Н. Узнадзе писал, что «воспитатель стремится к своим целям в воспитании, а воспитуемый – к своим, и часто оба не признают друг друга. Воспитатель – носитель своих целей, и процесс воспитания для него представляет собой средство претворения их в жизнь». Подобная ситуация часто складывается и при обучении творчеству (на занятиях по рисованию, лепке): цели педагога и цели детей часто не совпадают.

В данной работе была обнаружена и проанализирована взаимосвязь зоны ближайшего развития ребенка и зоны ближайшего развития работающего с ним взрослого при обучении творчеству. Исследование было направлено на получение информации по вопросам: 1) обнаружение и помощь в формировании у детей стратегий творческого «включения» в работу; 2) Формирование подобных стратегий у педагогов через преодоление противоречий при обучении творчеству.

Было предположено, что собственное развитие педагога очень сильно влияет на расширение зоны ближайшего развития у детей.

Наблюдения проводились за 32 детьми (16 мальчиков, 16 девочек возраста от 3 до 13 лет) на протяжении от года до восьми лет. Наблюдения за детьми проводились во время занятий творчеством (изобразительной деятельностью, лепкой, конструированием, аппликацией, дизайном). Занятия проводились в естественной домашней обстановке в маленьких группах и индивидуально, что позволяло увидеть индивидуальные различия детей при формировании у них творческих стратегий. Помимо

Раздел VIII
Проблемы творчества в контексте обучения

наблюдения за детьми производилось наблюдение за собственными педагогическими стратегиями при решении сложных ситуаций и за реакцией детей на них. Велись записи наблюдений.

В ходе наблюдения обнаружены закономерности расширения зоны ближайшего развития детей при решении педагогом противоречий в образовательном процессе обучения творчеству. Закономерности могут быть представлены на схеме в виде лестницы, где вертикальная часть ступени обозначает противоречие, с которым сталкивается педагог, обучающий ребенка творчеству, а горизонтальная часть ступени – снятие педагогом противоречия путем перехода к новым, более высоким формам развития мастерства. Линия развития ребенка идёт по касательной с внутренней стороны лестницы таким образом, что проходя ступень (т. е. решая очередное противоречие) педагог как бы автоматически «подтягивает» зону ближайшего развития ребёнка за собой, расширяя и делая её возможной для ребёнка.

Каждая ступень этого процесса выглядит так:

ПРОТИВОРЕЧИЕ – РЕШЕНИЕ ЕГО ПЕДАГОГОМ – РАСШИРЕНИЕ ВОЗМОЖНОЙ ДЛЯ РЕБЁНКА ЗБР

Выделено пять ступеней роста педагога:

1	При вложении огромных сил педагога - нулевой результат	Педагог должен научиться больше ценить процесс чем результат	У ребёнка формируется осознание важности собственных идей
2	Педагог должен дать информацию в той форме, в которой ребёнок может её принять	Спонтанность педагога (его способность дать материал на идею ребёнка)	Спонтанность ребёнка
3	Методы, время, усилия не всегда поддаются контролю педагога	Формирование способности педагога к погружению в любую ситуацию	Нахождение ребёнком своего пути в страну творчества
4	Принятие пути ребёнка и позволение ему идти своим путём	Педагог «видит» мир глазами ребёнка и ценит его в творчестве	У ребёнка формируется ощущение важности и уникальности своего видения
5	При сохранении богатства внутреннего мира ребёнка обогатить его искусством и опытом других людей	Педагог раскрывает взаимосвязи в искусстве и мире	У ребёнка формируется целостное восприятие мира

Таким образом, уроки обучения творчеству можно рассматривать не только как зону ближайшего развития для детей, но и как зону ближайшего развития работающего с ними взрослого педагога при условии понимания им той ответственности, которая на него возложена. При отсутствии данного понимания, при игнорировании педагогом противоречий образовательного процесса, решение которых является необходимым условием реализации его зоны ближайшего развития, педагог не просто не расширяет возможную для ребёнка зону ближайшего развития, но даже сужает эту зону, являясь преградой (порой непреодолимой) на пути развития ребёнка.

Поэтому тема зоны ближайшего развития детей видится в неотрывной связи с темой непрерывного развития работающих с ними взрослых.

*Фаттахова Д.И.
Институт психологии им. Л.С. Выготского, РГГУ
Г. Москва, Россия*

РЕБЕНОК НА ПОРОГЕ УЧЕНИЧЕСТВА: ВООБРАЖЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Поступление в школу – это начало нового этапа в жизни ребенка. Вчерашнему дошкольнику предстоит столкнуться не только с перспективой овладения новой для него – учебной деятельностью. Основная проблема, которая возникает перед ним и всеми взрослыми – ответственными участникам его жизни – это проблема включения ребенка в новую социальную ситуацию развития (Л.С. Выготский). Позиция ученика, которую вскоре предстоит занять ребенку, не исчерпывается операционно-технической и даже мотивационной готовностью к письму и чтению. Ученик – это особая «жизненная позиция» в возникшей, складывающейся, меняющейся социальной ситуации развития. (Л.С. Выготский). Осмыслить ее с этой позиции гораздо труднее, чем освоить азы «школьных техник». Любая новая социальная ситуация развития, по сути своей – проблемная [1]. Поэтому так важно психологически и педагогически корректно подвести ребенка к порогу школьного ученичества уже в детском саду, используя для этого возможности дошкольного образования и достижения дошкольного периода.

Современный мир представляет крайне высокие требования к развитию и обучению детей, поэтому организация воспитания и обучения заставляют искать новые, более эффективные психолого-педагогические подходы, нацеленные на проведение методов обучения в соответствии с требовани-

ями жизни. Ребенок – сам участник строительства своей новой социальной ситуации развития, которая не является чем-то готовым. Школа, как «образовательная среда», как «жизненное пространство» предполагает особую систему взаимоотношений детей и взрослых. В эту систему первоклассника приходится специально вводить (для чего, например, еще во второй половине 80-х г.г. Г.А. Цукерман и К.Н. Поливановой был разработан особый 10-дневный «курс» «Введение в школьную жизнь»)[2], ее нормы не могут быть приняты им «по умолчанию». Школьное учение, учебная деятельность в собственном смысле слова предполагают осмысление, осознание ребенком себя в качестве субъекта этих изменений (В.В. Давыдов)[5].

Проблема готовности ребёнка к школьному обучению, на данный момент, стоит достаточно остро. Длительное время считалось, что критерием готовности ребёнка к обучению является уровень его умственного развития, его познавательные возможности. Однако, Л.С. Выготским ³была одним из первых сформулирована мысль о том, что сама по себе готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития познавательных процессов. Выготский считает, что быть готовым к школьному обучению, в первую очередь, обозначает обобщение и дифференциацию в соответствующих категориях предметов и явлений окружающего мира. Вместе с тем, принцип единства обобщения и общения выводит проблему далеко за пределы психологии познания и его развития. И научное знание, ставшее школьным – обобщенное и обобщественное «коллективное достояние человечества», воплощение «единства обобщения и общения» (Л.С. Выготский)[4]. Игра впервые и впускает в жизнь ребенка фигуру «обобщенного другого» (по выражению Дж. Г. Мида), делает его ее соучастником, активным действующим лицом. Полноценно сформированное в старшем дошкольном возрасте воображение создает для ребенка саму возможность включения в новую социальную ситуацию развития на стыке двух периодов детства, причем – включения в качестве субъекта.

Все вышеизложенное позволило сформировать проблему исследования: воображение как условие развития общения старших дошкольников.

Было выдвинуто предположение о том, что развитие воображения определяет сформированность коммуникативной сферы старшего дошкольника по ряду значимых показателей (уровень воображения, культура поведения, сформированность коммуникативных умений.) и опосредованно – социального компонента школьной готовности. Данное экспериментальное исследование было организовано в ГБОУ СОШ № 2107 СП 1589 г. Москвы. В исследовании приняли участие дети старшей и подготовительной групп: старшая группа – 28 человек, подготовительная группа – 22 человека. Возраст детей – 5-7 лет.

Для проверки нашего предположения использовались следующие методики:

- модификация методики «Наблюдение за культурой поведения детей» А.М. Щетининой;
- методика «Картинки» Е.О. Смирновой;
- методика «Странная картинка» В.Т. Кудрявцева;
- методика «Где чье место» Е.Е. Кравцовой.

В результатах исследования, обнаружена взаимосвязь уровня развития воображения и социально-коммуникативной сферы ребенка. У детей старшей и подготовительной группы с высоким уровнем сформированности социально-коммуникативных навыков (культуры поведения), по методике А.М. Щетининой, обнаружен высокий уровень воображения, по методикам В.Т. Кудрявцева и Е.Е. Кравцовой (результаты диагностики уровня воображения по данным методикам положительно коррелируют друг с другом в обеих группах). Низкий уровень развития воображения сочетается у детей с низким уровнем культуры поведения.

Детям старшей группы с развитым воображением, по показателям методики Е.Е. Кравцовой, присуща тенденция к поиску конструктивных решений, по методике Е.О. Смирновой. В свою очередь, в подготовительной группе дети с низким уровнем развития воображения, по методике Е.Е. Кравцовой, и низким уровнем культуры поведения чаще избирают агрессивный выход, по О.Е. Смирновой. Полученные результаты подтвердили гипотезу.

Таким образом, в исследовании была выявлена и изучена социально-коммуникативная структура личностных объективно-деятельностных характеристик (проявлений) творческой деятельности детей дошкольного возраста, а также степень их вклада в формирование общительности дошкольника, рассмотрена связь развития воображения с формированием социально коммуникативной функции воображения.

Развитие воображения в старшем дошкольном возрасте – это оптимальный вектор формирования психологической готовности к школе (В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, Е.Е. Кравцова). Ведь образ новой социальной ситуации развития и своего места в ней является образом воображения.

Литература

1. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. Рига, 1999.
2. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. М., 2010.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение. 1991.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5. М.: Лабиринт, 1999
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Издательский центр «Академия», 2004

РАЗДЕЛ IX

ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИИ ЭМОЦИЙ

Балуева О.В.
Москва

СВЯЗЬ ОЦЕНКИ ТЕЛЕСНЫХ ОЩУЩЕНИЙ, СУБЪЕКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ ВОЗБУЖДЕНИЯ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ПОЗИТИВНЫХ СТИМУЛОВ

Большое количество научных исследований в психологии эмоций направлены на изучение природы эмоций в целом и отдельных ее компонентов. К основным трем компонентам относятся субъективное переживание эмоций, поведенческий компонент, физиологический компонент. К физиологическому компоненту относятся: изменение сердечного ритма, уровня кровяного давления, возбуждения, уровня глюкозы в крови и т.д. Эти физиологические изменения представлены в сознании человека в форме интероцептивных ощущений, которые можно почувствовать и оценить. Как правило, они описываются как «ком в горле», «покраснение лица», «тремор», «жар» и т.д. Проявления данного компонента возможно зафиксировать с помощью специального оборудования.

К поведенческому компоненту относят экспрессию (мимику, пантомику), жесты и комплексы поведенческих действий, такие как борьба, бегство и т.д. Данный компонент эмоций проще других наблюдаем со стороны, об эмоциональном состоянии человека, как правило, мы судим именно по поведенческим проявлениям. Частично по внешним признакам можно фиксировать и проявления физиологического компонента, когда человек краснеет или бледнеет, либо у него наблюдается тремор конечностей.

Третий компонент представляет собой субъективное переживание эмоций, то есть понимание того, какие эмоции я испытываю, наиболее устойчивый из всех трех, часто изменяющихся под действием различных факторов, практически недоступный стороннему наблюдателю. Для его выявления могут использоваться только самоотчеты, здесь можно рассчитывать лишь на адекватный уровень понимания своих эмоциональных переживаний испытуемым. При повторении экспериментальных условий результаты по самоотчетам у одних и тех же испытуемых об их субъективных эмоциональных переживаниях могут сильно отличаться, потому что испытуемый пришел в другом настроении или он хочет есть.

Многих исследователей до сих пор интересует вопрос о соотношении субъективных переживаний эмоции и телесных реакций, что в эмоциональном процессе стоит на первом месте, а что на втором. Взгляд на характер данной связи от подхода к подходу может разительно отличаться. Часть исследователей считает, что именно телесные ощущения лежат в основе субъективного переживания (У. Джеймс, П. Экман и мн.др.), другая часть главенствующую роль отдает работе других систем психики, а периферические изменения считает частными, но не обязательными следствиями переживания. Так, представители когнитивных теорий эмоций первичным компонентом появления эмоции считают непосредственно когнитивную оценку. Ниже различные подходы к пониманию данной связи будут рассмотрены более подробно.

Начиная с периферической теории У. Джеймса, телесные изменения считались основным источником субъективного переживания. Житейский опыт и некоторые исследования, проведенные уже после смерти У. Джеймса, подтверждают это предположение. Согласно этой позиции, различия между эмоциями зависят от особенностей наборов телесных паттернов. Разнообразие эмоций зависит от количества различных процессов протекающих в организме, и каждая эмоция имеет свой собственный набор экспрессивных проявлений (Джеймс, 1991). Предполагалось, что выявить конкретный набор телесных изменений не составит особого труда, и до сих пор еще предпринимаются попытки их найти. Позднее крупными представителями периферической теории эмоций стали С. Томкинс, который считал, что эмоции это не что иное, как организованные паттерны телесных изменений, состоящие из лицевой экспрессии, висцеральных изменений и поведенческих реакций (Tomkins, 1963), К. Изард, П. Экман.

На несостоятельность основной идеи данного подхода критики указывали еще при жизни У. Джеймса, так как, одни и те же телесные проявления могут сопровождать различные эмоции и эти эмоции могут быть противоположны друг другу. Кроме того, люди могут использовать одну и ту же схему поведения при абсолютно разных переживаниях и вести себя по-разному при переживании схожих эмоций. А если обратиться к результатам эмпирических исследований, то можно констатировать, что выявление конкретного набора ощущений и телесных изменений, различающих даже наиболее фундаментальные эмоции, пока что невозможно.

Первой альтернативой теории У. Джеймса стала теория эмоций Уолтера Кеннона и Филиппа Барда являвшихся представителями центральных теорий эмоций, теоретические взгляды которых основывались на представлении, что возникновение эмоциональных реакций первично зависит и базируется в отдельных структурах или зонах мозга, а не на периферических

ощущениях. Они были одними из первых, кто пытался не только теоретически описать эмоциональный процесс, но и использовать экспериментально полученные данные. Для этого они удаляли отдельные зоны мозга у животных и наблюдали реакции на различные раздражители. Позже другие исследователи стали проводить наблюдения над людьми с различными травмами позвоночника, утратившими чувствительность частично или полностью, операции на открытом мозге со стимуляцией отдельных зон и бесконтактные способы мозговой стимуляции (Panksepp, 1998).

В периферических и центрально-мозговых теориях, не смотря на их внешнюю противоположность, есть общие черты: оба этих направления теорий эмоций ищут четкие телесные детерминанты (телесные или мозговые) определяющие каждую конкретную эмоцию. Но впоследствии исследования Х. Дельгадо показали, что стимуляция одного и того же отдела мозга может приводить к абсолютно разному поведению и будет это зависеть от социальной обстановки. Это свидетельствует о том, что предполагаемые связи могут быть не столь однозначны, как видели их первоначально. Ведь Х. Дельгадо доказал, что связь между телесными реакциями и субъективным переживанием эмоции опосредована внешними по отношению к организму, социальными факторами, т.к. одни и те же реакции центральной и периферической нервной систем, активация одних и тех же мозговых структур сопровождается различными паттернами поведения и переживания, в зависимости от того, в каком окружении и в какой ситуации возникает эмоция.

Представители третьего направления кроме центральных и периферических изменений брали во внимание еще и средовой фактор. Стенли Шехтер был представителем когнитивных теорий эмоций (Schachter & Singer, 1962), разработал двухфакторную теорию эмоций, согласно которой переживание зависит от двух предпосылок – физиологического возбуждения и когнитивной оценки источника возбуждения. Он был одним из первых исследователей, кто отводил столь значимую роль когнитивной оценке ситуации.

С. Шехтер своей теорией запускает мощную волну экспериментов, в которой исследователи манипулировали либо телесными проявлениями, либо характеристиками стимула. Наиболее известные были с использованием медицинских препаратов, адреналина и подобные ему препараты. В итоге развития данной теории от нее отделилась позиция теорий когнитивной оценки, которая не отрицает значение телесного возбуждения, но на первый план выносит когнитивный компонент эмоций – то смысловое отношение к стимулу, которое содержится в каждой эмоции (например, страх – это результат оценки объекта как угрожающего благополучию, радость связана с противоположной оценкой, гордость – с оценкой себя как

исключительного, превосходящего других и т.п.). Сторонники этого подхода напрямую не отрицают участие телесных реакций в переживании, но он не считают его обязательно необходимым.

В вышеописанных исследованиях, можно видеть, что ставится под сомнение сама необходимость связи между субъективным переживанием и телесными изменениями, служащими источником ощущений. Вопрос, который остается в тени на протяжении этой многолетней дискуссии, состоит в том, насколько хорошо человек может распознавать собственные ощущения при возникновении эмоциональной реакции. Возможно, именно трудности с адекватным осознанием ощущений влияют на особенности субъективного переживания, так как единственным доступным нам источником знаний о субъективном переживании эмоций до сих пор служит самоотчет. Неточное понимание своих телесных реакций и связанных с ними ощущений может исказить данные такого самоотчета и приводить к искажениям при понимании связей между этими двумя компонентами эмоции.

В описываемом далее исследовании предпринята попытка выяснить характер данной неоднозначной связи между телесными изменениями, их осознанием и субъективным переживанием эмоций.

Данная работа является продолжением ранее проведенного исследования, основной задачей которого было выяснить связь между соотношением субъективного переживания, понимания эмоций и телесных ощущений в ситуации просмотра веселого мультфильма (Кравченко, 2013). Это исследование показало, что при подавлении улыбки испытуемые оценивают мультфильмы как более веселые. В данном исследовании кроме вышеописанных показателей измерялся так же уровень возбуждения организма. Изменение уровня возбуждения важно проконтролировать, т.к. с одной стороны, оно является важным маркером возникновения эмоций, с другой стороны, свидетельствует о том, что в организме протекают некие процессы, задействующие энергетические ресурсы организма и служащие источником ощущений у испытуемых.

Гипотеза: Количество и интенсивность телесных изменений после просмотра веселого мультфильма будет положительно коррелировать с объективными показателями возбуждения и отрицательно с пониманием своих эмоций (по опроснику на уровень эмоционального интеллекта).

Выдвижение данной гипотезы на первый взгляд может показаться несколько не логичным, более соответствует повседневному опыту предположение, что чем лучше мы понимаем свои телесные изменения, тем выше уровень нашего субъективного понимания эмоций, что соответствует утверждениям У. Джеймса. Но существуют другая точка зрения на связь между этими компонентами эмоций, ее придерживаются представители

психоаналитических теорий эмоций и в частности З. Фрейд. Из нее следует, что в нашем подсознании существует большое количество табу и запретов, социально неприемлемых желаний и стремлений, которые формируются с детства и в течении всей жизни, если не смотря на запреты эти желание все равно появляются, то человек входит в борьбу между «хочу» и «нельзя», что неминуемо ведет к стрессу. Но благодаря защитному механизму вытеснения эти запретные желания переходят в зону бессознательного. Впоследствии, они могут проявляться в сознании в виде различных психосоматических расстройств или заболеваний, которые распространяются, как на органическую, так и на психическую сферу человека. Исходя из этого, следует, что чем больше человек сконцентрирован на своих телесных ощущениях, тем меньше он понимает свои собственные эмоции, вытесненные и ставшие неосознаваемым источником этих ощущений. Вследствие этих предположений нами и была выдвинута подобная гипотеза.

Для ее проверки в экспериментальной обстановке испытуемым было необходимо создавать определенное эмоциональное состояние – веселье. Для этого им демонстрировались короткометражные мультфильмы, для усиления эмоционального переживания испытуемых просили подавлять возникающие у них эмоциональные проявления (смех, улыбки и т.д.), таким образом, первый мультфильм испытуемые просматривали, свободно выражая свои эмоции, а второй – подавляя улыбку. Исходя из житейских наблюдений известно, что чем больше мы пытаемся подавить эмоциональную реакцию, тем ярче она становится, связано это с тем, что эмоции переживаются как определенные состояния с изменением уровня возбуждения и сопровождаются различными телесными реакциями. Результаты эксперименты С. Валинса с ложной обратной связью (Valins, 1966) и большинство психоаналитических теорий (Лакошина, 2003) показывают, что при сильных эмоциональных переживаниях, сопровождающихся высоким уровнем эмоционального напряжения и возбуждения, при которых начинает испытываться эмоциональный дискомфорт, организм автоматически ищет способы разрядки, проявляется он как поведенческий компонент эмоций. Если эти состояния не находят выхода, то они могут реализоваться в телесных проявлениях, симптомах.

Проанализировав опыт предыдущего исследования, и предполагая, что если телесные ощущения, о которых сообщали испытуемые, были реальными, то их появление должно сопровождаться изменением уровня возбуждения, т.к. любой телесный процесс сопровождается определенной электрической активностью (Анохин, 1975). На основании этого перед нами встала задача выбора объективных показателей входящих в

физиологический компонент эмоций, но необходимо было соблюдать ряд требований: приборы не должны были быть пугающими (иметь шум), громоздкими и мешать просмотру стимульного материала. Поэтому решено было фиксировать показатели пульса и электрическое сопротивление кожи (ЭСК). Пульс измерялся пульсоксиметром Choicemmed MD300C318, ЭСК с помощью модификации UNI-T UT30-C с двумя электродами хлорированного серебра, фиксирующимися на пальце. Датчики крепились на пальцы руки, которую испытуемый не использует при письме (все испытуемые были правши). Для контроля субъективного компонента эмоций давался для заполнения опросник Д.В. Люсина «ЭМИн» (Люсин, 2006). Опросник измеряет эмоциональный интеллект (ЭИ), который понимается как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Опросник давался к заполнению, непосредственно после крепления оборудования перед демонстрацией мультфильмов, чтобы испытуемые привыкли к датчикам и не отвлекались на них во время просмотра эмоциональных стимулов.

Процедура: для создания состояния веселья испытуемые просматривали два короткометражных мультфильма студии Пиксар: «Новая машина Майка» (Mike's New Car, 2002) и «Потерянный орех» (Gone Nutty (Scratch's Missing Adventure), 2002). Мультфильмы являются бессюжетными, безречевыми, короткими средней продолжительностью 3,5 мин. Эти мультфильмы использовались в предыдущих исследованиях (Кравченко, 2013) и результаты были опубликованы.

При предъявлении одного из мультфильмов испытуемые могли свободно проявлять любые эмоции, которые у них возникали. При предъявлении другого мультфильма их просили подавлять проявления эмоций. Последовательность мультфильмов, инструкций и сочетание мультфильма с инструкцией были уравнены.

После просмотра каждого мультфильма заполнялся список из 27 телесных ощущений. Испытуемые оценивали выраженность каждого из ощущений в процессе просмотра мультфильма по шкале от 0 – ощущение отсутствовало до 10 – отчетливое ощущение. Список из телесных ощущений давался первым по причине скорости телесных изменений, не всегда хорошего восприятия телесных изменений и быстрого их забывания. Для оценки эмоционального впечатления давался перечень эмоциональных шкал, который был заимствован из исследования В.В. Овсянниковой (Овсянникова, 2006). Оба списка испытуемые могли пополнять.

Испытуемые: 9 мужчин, 57 женщин в возрасте от 18 до 45 лет ($m = 27,8$), имеющие незаконченное или полное высшее гуманитарное образование.

Результаты

Демонстрируемые испытуемым веселые мультфильмы не выявили значимых различий мужчинами и женщинами. Были выявлены эмоциональные состояния, которые вызывали мультфильмы по десятибалльной шкале в наибольшей степени: удовольствие ($m = 5,36$), интерес ($m = 5,1$), радость ($m = 5,08$) и расслабление ($m = 3,94$). Можно утверждать, что мультфильмы в данном исследовании вызывали у испытуемых те состояния, которые подразумевались в нашем стимульном материале.

Далее мы суммировали все самооценки телесных ощущений и получили показатель суммарной интенсивности ощущений. Также мы посчитали количество разных ощущений, оценки интенсивности которых превышали ноль. Для проверки гипотезы исследования мы оценили корреляции между количеством и интенсивностью ощущений, показателями пульса и ЭСК, а также шкалами методики ЭМИН.

Выяснилось, что показатели количества разных ощущений и суммарной интенсивности ощущений, о которых сообщили испытуемые, не коррелируют с аппаратными оценками возбуждения (пульсом и ЭСК). Зато они высоко коррелируют с оценками всех позитивных переживаний, которые были в предложенном испытуемым списке, а также с пониманием эмоций по опроснику на эмоциональный интеллект, а именно со шкалами ВП – понимание своих эмоций и ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект. Результаты корреляционного анализа см. в таблице.

Таблица. Корреляции Спирмена между количеством и интенсивностью ощущений, пульсом, ЭСК и эмоциональным интеллектом при свободном проявлении и подавлении улыбки. Показаны только значимые корреляции.

	Без подавления улыбки		После подавления улыбки	
	К-во ощущений	Интенсивность	К-во ощущений	Интенсивность
Понимание своих эмоций		-0,28 $p = 0,03$	-,0,32 $p = 0,013$	-0,35 $p = 0,007$
Внутриличностный эмоциональный интеллект		-0,27 $p = 0,04$	-0,31 $p = 0,016$	-0,37 $p = 0,004$
удовольствие	0,44 $p = 0,01$	0,47 $p = 0,001$	0,49 $p = 0,001$	0,51 $p = 0,001$
интерес	0,57 $p = 0,001$	0,57 $p = 0,001$	0,56 $p = 0,001$	0,61 $p = 0,001$
радость	0,43 $p = 0,001$	0,42 $p = 0,001$	0,55 $p = 0,001$	0,61 $p = 0,001$
расслабление		0,38 $p = 0,03$		0,29 $p = 0,03$

Из таблицы мы видим, что:

1. чем выше количество и интенсивность ощущений, о которых сообщают испытуемые, тем ниже их способности к пониманию эмоций и внутриличностный эмоциональный интеллект в целом по опроснику ЭМИН. И наоборот, чем выше показатели понимания своих эмоций и внутриличностного интеллекта по этому опроснику, тем меньше разных ощущений указывают испытуемые и тем ниже их суммарная интенсивность. При этом не выявилось ни одной значимой связи с другими компонентами эмоционального интеллекта.

2. количество и интенсивность ощущений хорошо коррелируют с переживанием всех позитивных эмоций из списка, данного испытуемым для оценки, и незначимо коррелируют с другими эмоциями, негативными и нейтральными состояниями (Спокойствие). Чем выше оценки субъективного переживания всех этих эмоций, тем больше разных ощущений называют испытуемые и тем выше оценивают их интенсивность.

3. подавление улыбки привело к тому, что значения коэффициентов корреляции и уровень их значимости увеличились.

Интерпретация результатов

Полученные данные частично подтверждают нашу теорию: те испытуемые, которые сообщали о большем количестве телесных ощущений и большей их интенсивности, хуже понимали свои эмоции согласно опроснику ЭМИН. Возможно, это связано с предположением, выдвинутым в обосновании гипотезы, о механизме вытеснения.

С одной стороны, это свидетельствует о том, что ощущение телесных изменений связано с субъективным переживанием эмоций, но мы не наблюдаем связи с уровнем возбуждения организма, хотя испытуемые сообщали о наличии телесных ощущений. Возможно это связано с тем, что веселые стимулы не вызывают столь высокий уровень изменения возбуждения организма, и возникающие реакции сложно уловимы для испытуемых. Можно предположить, что ощущения, сопровождающие эмоциональное переживание, не являются прямым результатом интероцепции. Похоже, что в основе понимания или осознания испытуемыми своих эмоций лежит какой-то другой, более сложный процесс.

Так же мы наблюдали положительную связь между количеством и интенсивностью телесных изменений с эмоциями соответствующим модальности, которую и должны были вызывать наши мультфильмы. При подавлении улыбки данная связь только возрастала, к сожалению здесь также мы не увидели связи с уровнем возбуждения, что еще раз подтверждает непрямую представленность интероцептивных изменений в телесных ощущениях.

Все эти результаты вместе наводят на мысль, что чем больше ощущений осознает и воспринимает испытуемый, тем сложнее ему разобраться, результатом каких процессов они являются – эмоциональных или других. И именно поэтому большее количество ощущений связывается с худшим пониманием эмоций и коррелирует со всеми положительными эмоциями, по которым испытуемые оценивали свое впечатление от мультфильма, а не с одной конкретной. А подавление улыбки способствует уменьшению количества ощущений именно за счет ощущений эмоциональной природы, что еще более затрудняло задачу соотнесения субъективного переживания и телесных ощущений.

Выводы

В результатах исследования нашла подтверждение гипотеза о том, что большее количество и интенсивность ощущений, о которых могут сообщить испытуемые, сопровождается более низкой способностью к пониманию своих эмоций, точнее самоотчетом о развитии у испытуемых такой способности в результатах по опроснику на эмоциональный интеллект, и даже более того, о более низком уровне внутриличностного интеллекта в целом.

Литература

1. Анохин П.К. *Очерки по физиологии функциональных систем*. М.: Медицина, 1975.
2. Балужева О.В., Кравченко Ю.Е., Карташов С.И. *Значение телесных ощущений для понимания собственных эмоций*, 2015
3. Балужева О.В., Кравченко Ю.Е. *Связь осознания телесных реакций и интенсивности эмоционального отклика на отвратительные и смешные стимулы*, 2015.
4. Джеймс У. *Психология* / Под ред. Л. А. Петровской. М.: «Педагогика», 1991. 368 с.
5. Кравченко Ю. Е. (2013) *Факторы интенсивности субъективного качества переживания на примере веселья*. Журнал Высшей школы экономики, Т. 10, № 2, с. 148–154.
6. Лакосина Н. Д., Сергеев И. И., Панкова О. Ф., *Клиническая психология*.: МЕДпресс-информ, 2003. – 416с.
7. Люсин Д. В. (2006) *Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн*. Психологическая диагностика, № 4, с. 3–22.
8. Овсянникова В.В. *Роль когнитивных факторов в субъективной оценке эмоционального состояния* / Дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. Л.:ИПРАН, 2007.
9. Panksepp, J., 1998. *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. Oxford University Press, New York.

10. Schachter S., Singer J.E. (1962). *Cognitive, social, and physiological determinants of emotional states*. *Psychological Review*, 69, 379-399.

11. Tomkins S.S. (1963). *Affect, imagery, consciousness. Volume II. The negative affects*. New York: Springer.

12. Valins S. (1974). *Persistent effect of information about internal reactions: Ineffectiveness of debriefing*. In H. London & R.E. Nisbett (Eds.), *Thought and feeling. Cognitive alteration of feeling states* (p. 116–124). Chicago, IL: Aldine.

13. Valins S. (1966). *Cognitive effects of false heart-rate feedback*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 400-408.

Вяткин А.В.

Московский Государственный Университет им. М.В. Ломоносова
Москва

СВЯЗЬ ЭМПАТИИ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ И ШКАЛАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗУМНОСТИ

Конструкты эмпатии и эмоционального интеллекта (далее – ЭИ) на данный момент являются актуальной темой для обсуждения в научном сообществе. Многие исследователи признают эмпатию и эмоциональный интеллект как значимые характеристики для представителей широкого спектра профессий, включая психологов, педагогов, психотерапевтов, представителей медицинских профессий. При этом эмпатию часто включают в понятие ЭИ (Salovey, Mayer, 1990; Андреева, 2009), а также в понятия, близкие к нему, такие как эмоциональная зрелость и эмоциональная компетентность (Андреева, 2009).

Взаимосвязь эмпатии и эмоционального интеллекта также интересна в контексте анализа разнообразия методик измерения ЭИ и сопоставления получаемых результатов с целью верификации отдельных концепций ЭИ. Помимо этого связь эмоционального интеллекта, в его трактовке как способности, с эмпатией может выступать доводом в пользу существования когнитивной стороны эмпатии.

На данный момент уже существуют несколько исследований взаимосвязи эмпатии и эмоционального интеллекта, разделяющих примерно одну и ту же позицию: с эмоциональным интеллектом связывают такой компонент эмпатии, как *perspective taking*, или децентрация, но не остальные её компоненты. Исследование этой связи в отечественной науке на данный момент проводилось лишь в рамках апробации методики

измерения эмпатии М. Дэвиса на русскоязычной выборке студентов-психологов (Карягина, 2013), при этом была получена менее значимая положительная связь децентрации с ЭИ.

Третьим конструктором в данном исследовании выступала «psychological mindedness», или «психологическая разумность». Психологическая разумность является характеристикой самосознания человека и отражает доступность ему собственной эмоциональной сферы. Эмпатия же, наоборот, направлена на переживания других людей, однако она также вызывает чувства и эмоции, возникающие при наблюдении чужого опыта. Таким образом, важной является возможность наличия связи психологической разумности и эмпатии, предположительно через отслеживание собственных переживаний как реакции на опыт другого человека.

В проведенном корреляционном исследовании мы ставили перед собой цель выявления взаимосвязей между ЭИ, эмпатией и психологической разумностью.

Исследование

Участники и схема исследования

В исследовании на добровольной основе приняли участие 75 человек – 44 женщины и 31 мужчина в возрасте от 18ти до 65ти лет. Средний возраст $M = 32,64$ для мужчин, $M = 32,16$ для женщин. SD по возрасту для мужчин – 9,28, для женщин – 10,07. Среди них выделялись представители технических и гуманитарных профессий, учёные, работающие в области точных и естественных наук, а также представители правоохранительных органов. Выборка набиралась методом «снежного кома».

Для проверки гипотез были выбраны следующие методики:

1) Русскоязычная версия опросника IRI (Межличностный Индекс Реактивности) М. Дэвиса, основанного на многофакторном подходе к эмпатии. Адаптация Т.Д. Карягиной, С.В. Дубровской и Н.А. Будаговской (Davis, 1983; Будаговская, Дубровская, Карягина, 2013).

2) Опросник I7 – импульсивность, 7-я версия. Авторы – Г. Айзенк, С. Айзенк, адаптация Т.В. Корниловой, А.А. Долныковой. Методика предназначена для выявления трех свойств: импульсивности, склонности к риску и эмпатии (Корнилова, 2003).

3) Тест эмоционального интеллекта – ЭИИн (Люсин, 2009).

4) Опросник Шкала «Психологической разумности» Конте. Адаптация М.А. Новиковой и Т.В. Корниловой (Новикова, Корнилова, 2014).

Результаты

1. Установлена положительная корреляция шкалы эмпатии в опроснике I7 Айзенков положительно со шкалами PD (эмпатический дистресс), и ЕС (эмпатическая забота) опросника эмпатии Дэвиса ($r = .30$ и $r = .35$ соответ-

ственно при $p < .01$), но не со шкалами эмпатической фантазии и децентрацией, что может говорить о невысокой конвергентной валидности шкалы эмпатии в опроснике 17 относительно опросника эмпатии М. Дэвиса.

2. Шкала эмпатии в опроснике 17 Айзенков и шкала эмпатического дистресса показывают отрицательные корреляции со всеми шкалами опросника ЭмИн Люсина ($\rho = -.19$ и $\rho = -.22$ для межличностного и внутриличностного ЭИ при $p > .05$), при этом шкала эмпатического дистресса показывает значительно более сильные и значимые корреляции ($\rho = -.43$ и $\rho = -.51$ для межличностного и внутриличностного ЭИ при $p < .05$). Подобные результаты говорят о том, что развитое понимание эмоционального состояния других, а также способность управлять чужими и собственными эмоциями сопровождается уменьшает чувствами тревоги и дискомфорта, возникающими при наблюдении переживаний других людей, а также в ситуациях напряженного общения.

3. Шкала PD (эмпатический дистресс) опросника эмпатии Дэвиса и шкала эмпатии по опроснику 17 Айзенков положительно коррелируют со шкалой Ш1 (заинтересованность в сфере субъективных переживаний), $\rho = .26$ и $\rho = .32$ при $p < .05$. При этом PD (эмпатический дистресс) коррелирует отрицательно с Ш5 (открытость новому опыту), $\rho = -.32$ при $p < .01$. Подобные данные могут говорить о том, что люди, легко сопротивляющиеся стрессу в ситуациях напряженного межличностного общения, также склонны сопротивляться возможности получения нового опыта, однако проявляют больший интерес к собственным и чужим мыслям и поведению.

4. Шкалы FS (эмпатическая фантазия) и ЕС (эмпатическая забота) опросника эмпатии Дэвиса, а также шкала эмпатии по опроснику 17 Айзенков показали отрицательную корреляцию со шкалой Ш2 (субъективная доступность сферы переживаний для понимания и анализа), $\rho = .32$, $\rho = .24$ и $\rho = .24$ соответственно, при $p < .05$. Это можно трактовать следующим образом: люди, имеющие сильную эмоциональную сторону эмпатии, склонные переносить себя на место других и испытывать чувства по отношению к чужим состояниям, при этом хуже осознают собственные переживания, в меньшей степени способны к их анализу.

5. Все шкалы эмоционального интеллекта отрицательно коррелируют с PD (Эмпатический дистресс). Коэффициенты корреляции находятся в диапазоне от $-.29$ до $-.54$ при $p < .01$ во всех случаях. Это означает, что высокий уровень эмоционального интеллекта может позволять людям оставаться спокойными и не испытывать чувства тревоги во время напряженного межличностного взаимодействия или наблюдения переживаний других людей.

6. Получены данные об отрицательной связи внутриличностного эмоционального интеллекта с Ш1 (заинтересованность в сфере субъективных переживаний), о положительной связи Ш2 (субъективная доступность сферы переживаний для понимания и анализа) с пониманием эмоций ($r = -.32$ и $r = .19$), а также о положительной связи Ш4 (желание и готовность обсуждать свои проблемы) с пониманием эмоций (в большей мере собственных) и внутриличностным эмоциональным интеллектом ($r = .23$ при $p < 0.05$).

7. В результате сравнения средних по половому признаку были выявлены достоверные различия мужчин и женщин по шкалам ЕС (эмпатическая забота), $p > 0.01$ и FS (фантазия), $p > 0.05$, причем в обоих случаях женщины демонстрировали более высокие показатели (19.23 и 21.32 против 16.00 и 18.97 соответственно). Таким образом, показатели эмпатии у женщин в целом выше, чем у мужчин.

ВЫВОДЫ

Данные, полученные в ходе исследования, показали связь между трактовками эмпатии Айзенками и Дэвисом, которая проявляется в корреляции эмпатии по опроснику I7 со шкалами эмпатической заботы и эмпатического дистресса в опроснике Дэвиса. Так как корреляции, свойственные для эмпатии в понимании Айзенков, но не свойственные какой-либо из шкал опросника эмпатии Дэвиса, отсутствуют, то можно предположить, что шкала эмпатии в опроснике I7 измеряет конструкт, в целом, сходный с эмпатическим дистрессом и эмпатической заботой в опроснике М.Дэвиса, т.е. определяет скорее уровень тревожности и стресса, а также чувства, провоцируемые в ситуации напряженного межличностного взаимодействия или наблюдения за состоянием другого человека, но не позволяет измерить когнитивную сторону комплексного конструкта эмпатии. Это наблюдение в целом соответствует определению эмпатии Айзенками, как «способности сопереживать другому, заражаться его эмоциями, сочувствовать».

Эмпатический дистресс, как и предполагалось, показал значимые отрицательные корреляции со всеми шкалами эмоционального интеллекта, что соответствует ранее полученным результатам при апробации опросника Дэвиса, развитое понимание эмоциональных состояний и способностей управлять эмоциями уменьшает чувства тревоги и дискомфорта, возникающие при наблюдении переживаний других людей, а также в ситуациях напряженного общения. Также была установлена ожидаемая отрицательная связь шкалы эмпатического дистресса со шкалами психологической разумности. Таким образом люди, характеризующиеся высокой психологической разумностью, являются более устойчивыми к стрессу в напряженном общении или при наблюдении переживаний другого.

На основании проведенного исследования взаимосвязи эмпатии с эмоциональным интеллектом и психологической разумностью можно сказать, что идея Хэтчера и Хэтчера об интегрированности эмпатии и психологической разумности (Hatcher, Hatcher, 1997) не нашла своего подтверждения в данном исследовании. Результаты указали на то, что только один элемент эмпатии – эмпатический дистресс имеет значительную, но в то же время отрицательную связь с эмоциональным интеллектом, что не соответствует трактованию эмпатии, как части эмоционального интеллекта Сэловеем и Майером. Дальнейшие работы по изучению конструкторов эмпатии и эмоционального интеллекта на данный момент всё ещё осложняются многообразием трактовок, методик и самой возможности измерения этих феноменов, поэтому, нам кажется целесообразным продолжение исследования соотношений этих феноменов в понимании авторов различных методик.

Принимая во внимание идентичные результаты отрицательной корреляции эмпатического дистресса со всеми шкалами эмоционального интеллекта, полученные в данном исследовании и в процессе апробации русскоязычной версии опросника Дэвиса (с использованием опросника ЭИ Люсина), можно небезосновательно предположить значительное отличие концепции эмоционального интеллекта, стоящих за использованной нами методикой Люсина, и методиками измерения эмоционального интеллекта Сэловея и Майера, а также методикой Шутте. В то время как Шутте при использовании англоязычной версии опросника эмпатии Дэвиса была получена значимая положительная корреляция децентрации с эмоциональным интеллектом, нами подобной связи получено не было, но зато была получена значимая отрицательная корреляция эмоционального интеллекта с эмпатическим дистрессом, опять же, отсутствовавшая в результатах, полученных Шутте и другими исследователями (Shutte 2001; Imran 2013; Martos, 2013).

Мнацаканян Е.В.
ФГБУН Институт ВНД и нейрофизиологии РАН
Московский НИИ психиатрии – филиал ФГБУ ФМИЦПН
Минздрава России
Крюков В.В., Антипова О.С., Краснов В.Н.
Московский НИИ психиатрии – филиал ФГБУ ФМИЦПН
Минздрава России

**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ МОДУЛЯЦИЯ МЕДЛЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЗГА ПРИ
ИМПЛИЦИТНОМ ОБУЧЕНИИ АССОЦИИ КЛЮЧА И ОПРЕДЕЛЕННОЙ
КАТЕГОРИИ ЗРИТЕЛЬНЫХ СТИМУЛОВ У ПАЦИЕНТОВ
С УНИ – И БИПОЛЯРНОЙ ДЕПРЕССИЕЙ**

Одной из задач клинических нейрофизиологических исследований является поиск надежных биомаркеров, которые помогли бы в диагностике заболеваний, в том числе, в дифференциальной диагностике в ситуациях, когда наблюдаемые симптомы затруднительно однозначно отнести к определенному заболеванию. Например, депрессивное состояние наблюдается в рамках рекуррентного депрессивного расстройства (РДР) и биполярного аффективного расстройства (БАР). Остается открытым вопрос, насколько похожи лежащие в основе этого состояния механизмы в зависимости от того, является эта депрессия уни – или биполярной. По данным фМРТ, у пациентов с БАР наблюдается большая активность в подкорковых отделах и в вентральной префронтальной коре по сравнению с пациентами с РДР при оценке любых эмоциональных лиц (Lawtence et al., 2004). В другом исследовании авторам удалось показать более дифференцированные по типу эмоционального стимула различия в активности амигдалы между этими группами пациентов (Fournier et al., 2013). Мета-анализ исследований с эмоциональными лицами показал, что различия между РДР и БАР наблюдались в коре, таламусе и стриатуме, т.е., затронута широкая сеть структур (Delvecchio et al., 2012).

На поведенческом уровне пациенты с депрессией обнаруживают повышенное беспокойство по поводу возможного негативного исхода событий, а активность их мозга при ожидании эмоциональных картинок (Feaser et al., 2013) или физической боли (Strigo et al., 2013) отличается от таковой у здоровых добровольцев. При ожидании между предупреждающим и пусковым стимулами со скальпа регистрируется медленная волна ожидания, которая в зарубежной литературе известна как CNV (contingent negative variation). У пациентов с депрессией эта волна может быть неспецифически редуцирована (Ashton et al., 1988). У здоровых людей наблюдается

модуляция этой волны в зависимости от эмоциональности ожидаемого стимула (Takeuchi et al., 2005), и эффект такой модуляции может отличаться от нормы уже при дистимии (Casement et al., 2008).

Согласно литературным источникам, ожидание может быть вызвано без осознания этого процесса, причем эффект сильнее проявляется для ожидания негативных эмоциональных выражений лица (Ohman, 1988; Wong et al., 1994). Исследования неосознанных процессов могут быть перспективными при поиске биомаркеров психопатологий, т.к., позволяют исследовать когнитивные процессы с минимальным вмешательством сознания пациента.

Затруднения в коммуникации у пациентов могут быть вызваны, помимо прочего, нарушениями в прогнозировании и предвосхищении ситуаций реальной или мнимой угрозы. Угрожающие стимулы имеют высокую релевантность и вероятно активируют защитные реакции (Bradley et al., 2001), что повышает вероятность образования неосознанной ассоциации между предупреждающим стимулом и изображениями. В нашем исследовании мы использовали нейтральные и угрожающие стимулы и ожидали увидеть различия в амплитуде волны ожидания в зависимости от эмоциональности ожидаемого изображения. Мы предполагали обнаружить различия величины или топографии неосознанной эмоциональной модуляции у пациентов в зависимости от того, является ли их депрессия уни – или биполярной.

Исследование проводилось на базе отдела расстройств аффективного спектра Московского НИИ психиатрии; обследование пациентов осуществлялось квалифицированными психиатрами. Критериями исключения были расстройства шизофренического спектра, суицидальный риск, аддиктивные расстройства, эпилепсия и эпилептиформные синдромы, деменции, соматические и неврологические заболевания в стадии декомпенсации. Продолжительность заболевания от его клинической манифестации до обращения за помощью варьировала от 1 месяца до 2,5 лет. Запись ЭЭГ у пациентов проводилась в самом начале их лечения по поводу депрессивного эпизода, до начала фармакотерапии. В исследовании участвовали здоровые добровольцы (16, из них 8 женщин), пациенты с рекуррентным депрессивным расстройством – РДР (16, из них 9 женщин) и пациенты с биполярным аффективным расстройством – БАП (16, из них 5 женщин). Возраст испытуемых был в контроле 41 ± 11 , для группы РДР 41 ± 12 , и для группы БАП 43 ± 13 .

Для психометрической оценки уровня тревоги и депрессии использовались Шкала Тревоги Гамильтона – Hamilton Anxiety Rating Scale или HARS (Hamilton, 1959) и Шкала Депрессии Гамильтона в варианте из 21 пункта – Hamilton Depression Rating Scale или HDRS-21 (Hamilton, 1967). В группе РДР значения по HDRS-21 составляли 25.5 ± 5 , в группе БАП 24.5 ± 7.4 . Средние

значения по HARS для общей тревоги были 22.9 ± 6.0 в группе РДР и 21.8 ± 8.5 в группе БАР. Показатель психической тревоги преобладал над выраженностью соматической тревоги в обеих группах пациентов: 13.7 ± 3.4 психическая и 9.2 ± 3.6 соматическая тревога для РДР; 13.3 ± 4.7 психическая и 8.5 ± 5.6 соматическая тревога для БАР. Испытуемые из контрольной группы не обращались за врачебной психиатрической помощью, не страдали неврологическими или тяжелыми соматическими заболеваниями. Для исключения недиагностированной аффективной патологии проводился скрининг с использованием Госпитальной шкалы тревоги и депрессии (HADS) в программе Психотест (Нейрософт, Россия). HADS состоит из двух подшкал, выявляющих признаки депрессии (HADS-D) и тревоги (HADS-A). У всех добровольцев значения обеих подшкал находились в пределах нормальных значений.

В качестве стимулов использовались 160 черно-белых фотографий людей и животных, взгляд которых был направлен на смотрящего изображение. Использовались стимулы 4 категорий, по 40 фотографий в каждой: HN – нейтральные изображения людей, HE – эмоциональные изображения людей, AN – нейтральные изображения животных, AE – эмоциональные изображения животных. Стимулы из каждой категории предъявлялись с равной вероятностью в случайном порядке и без повторов.

Испытуемые фиксировали взгляд в центре экрана. Инструкция была нажимать на кнопку 1 при появлении изображений людей и кнопку 2 при появлении изображений животных. За 2 с перед каждой фотографией подавался предупреждающий стимул (ключ), связь которого с фотографией не объяснялась испытуемым. Каждой из четырех категорий соответствовал свой ключ, и связь эта не менялась в течение записи: крест для людей и квадрат для животных, при этом для эмоциональных стимулов эти фигуры были повернуты на 45 градусов. Длительность ключа была 17 мс, фотография оставалась на экране до нажатия на кнопку, ожидание ответа составляло 5 с, и между единичными реализациями был промежуток длительностью от 1500 до 2000 мс.

После выполнения задания испытуемые дополнительно оценивали эти же стимулы как нейтральные или угрожающие. Кроме участников контрольной группы в данном исследовании, оценка стимулов по эмоциональности проводилась большой группой нормы (на данный момент база составляет более 160 человек). Для подачи стимулов и сбора поведенческих показателей использовалась программа E-prime Professional версия 2 (PST Inc., USA).

ЭЭГ записывалась на оборудовании Netstation 4.4 (Electrical Geodesics Inc., Eugene, USA) от 128 каналов с частотой дискретизации 500 Гц. Запись ЭЭГ фильтровалась в диапазоне 0–30 Гц, и сегментировалась относительно

момента подачи ключа – 100 мс до и 2000 мс после. Этот участок включал зрительный ответ на ключ и медленную волну (CNV). Безартефактные единичные реализации усреднялись для каждого испытуемого по четырем категориям для правильных ответов. Исходный монтаж заменялся на монтаж с усредненным референтом, изолиния корректировалась.

Индивидуальные усредненные вызванные ответы анализировались статистически – сравнивались пары условий НН с НЕ отдельно для каждой из групп испытуемых. Парный тест Вилкоксона проводился для амплитуд синхронных точек по каждому из каналов для отрезка 1000–2000 мс от начала ключа. Положительный результат определялся как наличие статистически достоверной разницы на 95% уровне (двухсторонний критерий), проводилась коррекция.

В инструкции не объяснялось значение предупреждающего стимула (ключа). Все испытуемые утверждали, что не заметили связи ключа и определенной категории стимулов. Тем не менее, в зрительно ответе на ключ в результате имплицитного обучения произошли изменения, которые мы не рассматриваем здесь. Нас интересовали изменения в медленной волне, вызванной ожиданием угрожающих лиц по сравнению с нейтральными, т.е. эффект неосознанной эмоциональной модуляции (ЭМ) компонента CNV. Мы разделили анализ медленноволновой активности на два временных окна, в соответствии с полученными ранее данными для пациентов с РДР (Мнацаканян и др. 2014): участки 1000-1300 мс и 1300-2000 мс от начала предъявления ключа.

Эмоциональная модуляция для ожидания изображений людей наблюдалась в разной степени во всех группах, но в контроле в сильно редуцированном виде. Ранее мы обнаружили ЭМ в обширных префронтальных областях у пациентов с РДР, что не наблюдалось в контрольной группе. В данном исследовании выборка РДР частично включала пациентов из первого исследования, но половина испытуемых были новыми пациентами. С учетом индивидуального разброса данных, мы получили похожие результаты по топографии ЭМ у пациентов с РДР. В отличие от них, у пациентов с БАР область ЭМ была сильно смещена в центральные области скальпа.

В нашем исследовании группы пациентов были небольшими (по 16 человек), но очень хорошо сопоставимы по уровню тревоги и депрессии. Обнаруженные в данном исследовании заметные различия в топографии неосознанной ЭМ медленноволновой активности могут быть биомаркером для разделения уни – и биполярной депрессии, если дальнейшие исследования покажут, что это не случайный эффект, который нередко проявляется в небольших группах.

Литература

1. Мнацаканян Е.В., Антипова О.С., Крюков В.В., Краснов В.Н. Нейрофизиологические корреляты ожидания угрожающей информации при непсихотической эндогенной депрессии. *Психология. Журнал ВШЭ*, 2014, v.11(1): 7-26
2. Ashton, H., Golding, J.F., Marsh, V.R., Thompson, J.W., Hassanyeh, F., & Tyrer, S.P. (1988). Cortical evoked potentials and clinical rating scales as measures of depressive illness. *Psychological Medicine*, 18, 305–317.
3. Bradley, M.M., Codispoti, M., Cuthbert, B.N., & Lang, P.J. (2001). Emotion and motivation I: defensive and appetitive reactions in picture processing. *Emotion*, 1, 276–298.
4. Casement, M.D., Shestiyuk, A.Y., Best, J.L., Casas, B.R., Glezer, A., Segundo, M.A., & Deldin, P.G. (2008). Anticipation of Affect in Dysthymia: Behavioral and Neurophysiological Indicators. *Biological Psychology*, 77, 197–204.
5. Delvecchio G, Fossati P, Boyer P, Brambilla P, Falkai P, Gruber O, Hietala J, Lawrie SM, Martinot JL, McIntosh AM, Meisenzahl E, Frangou S. Common and distinct neural correlates of emotional processing in Bipolar Disorder and Major Depressive Disorder: a voxel-based meta-analysis of functional magnetic resonance imaging studies. *Eur Neuropsychopharmacol*. 2012; 22(2):100-13.
6. Feeser, M., Schlagenhauf, F., Sterzer, P., Park, S., Stoy, M., Gutwinski, S., . . . Bermanpohl, F. (2013). Context insensitivity during positive and negative emotional expectancy in depression assessed with functional magnetic resonance imaging. *Psychiatry Research*, 212, 28-35.
7. Fournier JC, Keener MT, Almeida J, Kronhaus DM, Phillips ML. Amygdala and whole-brain activity to emotional faces distinguishes major depressive disorder and bipolar disorder. *Bipolar Disord*. 2013; 15(7): 741-52.
8. Lawrence NS, Williams AM, Surguladze S, Giampietro V, Brammer MJ, Andrew C, Frangou S, Ecker C, Phillips ML. Subcortical and ventral prefrontal cortical neural responses to facial expressions distinguish patients with bipolar disorder and major depression. *Biol Psychiatry*. 2004; 55(6): 578-587.
9. Ohman, A. (1988). Nonconscious control of autonomic responses: a role for Pavlovian conditioning? *Biological Psychology*, 27, 113-135.
10. Strigo, I.A., Matthews, S.C., & Simmons, A.N. (2013) Decreased frontal regulation during pain anticipation in unmedicated subjects with major depressive disorder. *Translational Psychiatry*, 3:e239.
11. Takeuchi, S., Mochizuki, Y., Masaki, H., Takasawa, N., & Yamazaki, K. (2005). Stimulus preceding negativity represents arousal induced by affective picture. *International Congress Series*, 1278, 385-388.
12. Wong, P.S., Shevrin, H., & Williams, W.J. (1994). Conscious and nonconscious processes: an ERP index of an anticipatory response in a conditioning paradigm using visually masked stimuli. *Psychophysiology*, 31, 87-101.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ КАТЕГОРИАЛЬНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ЭКСПРЕССИЙ

При изучении категориальности восприятия исследователями используются различные экспериментальные парадигмы. С. Харнад (Harnad, 1987) практически отождествляет категориальность восприятия и *эффект категориальности восприятия*, заключающийся в повышении эффективности различения стимулов, относящихся к разным категориям по сравнению со стимулами, относящимися к одной и той же категории. Экспериментальные исследования, направленные на изучение категориальности восприятия предполагают соотнесение результатов решения задач идентификации и дискриминации. Первоначально данная парадигма исследований была разработана для изучения категориальности восприятия фонем (Liberman et al, 1957), а с 90-х гг XX получила широкое распространение в исследованиях категориальности восприятия выражений лица (Etcoff, Magee, 1991). Логическим развитием данного направления являются представления о связи категориальности восприятия и прямого наименования (direct labeling), т.е. наличии указания на категориальную отнесенность различаемых выражений лица (Roberson, Davidoff, 2000).

В исследованиях восприятия фонем, проводимых Р. Kuhl был отмечен эффект перцептивного притяжения (perceptual magnet effect). Обнаружено, что наблюдатели склонны переоценивать близость к прототипу категории для похожих на него объектов. Исследование проводилось путем формирования набора вариантов звучания фонемы и последующей градуальной оценки степени типичности каждого из них (Kuhl, 1991). Исследования перцептивного притяжения получили широкое распространение в области лингвистики. Для объяснения феномена предлагается Байесовская модель (Feldman, Griffiths, 2007). Применительно к восприятию выражений лица используется термин «перцептивная близость» (perceptual narrowness) (Balas, 2012), причем автор трактует эффект для акустической и зрительной модальности как изолированные феномены, допускающие применение аналогичных математических средств. Отметим, также, что применительно к исследованиям восприятия выражений лица хорошо известен т.н. «феномен другой расы», заключающийся в том, что идентификация и распознавание человеком лиц иной расовой принадлежности отличаются меньшей точностью по сравнению с распознаванием лиц представителей одной с ним расы (Ананьева, Демидов, Швец, 2013).

Для объяснения эффектов перцептивного притяжения и сходства в исследованиях восприятия величины одномерных объектов и пространственной локализации объектов Дж. Хаттенлохер (Duffy et al., 2006; Nuttenlocher et al., 2000) предложила модель категориальной подстройки (category adjustment model). Данная модель предполагает наличие двух типов оценки. Дискретная оценка указывает на принадлежность объекта к категории. Градуальная (fine grain) оценка характеризует степень различий между центром категории и объектом. В результате суммарная градуальная оценка смещается по направлению к центру категории.

Д Роберсон (Roberson et al, 2007) указала, что из модели категориальной подстройки следует, что при выполнении дискриминационной задачи будет наблюдаться асимметрия ошибочных ответов: фоновый объект, находящийся ближе к центру категории будет ошибочно идентифицироваться как цель чаще, чем фоновый объект, находящийся дальше от центра категории. В эксперименте анализировалась эффективность различения эмоциональных экспрессий на материале переходных рядов радость – страх – гнев – радость при наличии дополнительной интерферирующей. При наличии вербальной интерферирующей задачи (определить, рифмуются ли слова) выраженность эффекта снижалась по сравнению с визуальной задачей (определить, помещается ли один многоугольник в другой). Отсюда был сделан вывод, что категоризация связана с использованием вербальных меток. Таким образом в данном исследовании анализ асимметрии ошибочных ответов был использована в качестве специфического методического приема, не связанного напрямую с сущностью изучаемого явления.

Позже (Hanley, Roberson, 2011) было указано, что асимметрия ошибочных ответов является широко распространенным эффектом, наблюдающимся при изучении категоризации восприятия цветов и выражений лица. Авторы трактуют данный эффект как связанный с используемой испытуемыми стратегией решения и не связанный напрямую с процессом категоризации. Отсюда делается вывод о нецелесообразности дальнейших исследований категориальности восприятия с применением методик, основанных на оценке эффективности различения объектов.

Асимметрия ошибочных ответов также рассматривается как результат непреднамеренного обучения (unsupervised learning), отражающего актуальную структуру вариаций морфологических свойств объектов, а не заданную структуру категорий (Hendricson et al, 2012). Авторы предполагают, что наличие эффекта связано с обучением участников в ходе эксперимента.

Повторная обработка результатов проведенных нами ранее исследований, показала, что обсуждаемая тенденция к более частому выбору

варианта ответа, более близкого к центру соответствующей категории, проявляется на следующем материале:

– искусственные переходные ряды между сильно выраженными эмоциональными экспрессиями; радость – страх – гнев – радость (Барabanщиков, Жегалло, 2007);

– искусственные переходные ряды между слабо выраженными эмоциональными экспрессиями; страх – презрение – отвращение – страх (Барabanщиков, Жегалло, Хозе, 2009);

– искусственные переходные ряды между цветными фотоизображениями натурщиков северо-русского и южно-азиатского расовых типов (Ананьева, Барabanщиков, Жегалло, 2008);

– полный набор искусственных переходных рядов между изображениями основных базовых экспрессий (Куракова, Жегалло, 2012)

– естественные переходные ряды между базовыми экспрессиями (Куракова, 2012);

– искусственно построенные переходные ряды, построенные на основе конфигурационной трансформации (изменение расстояния и размеров основных элементов лица) нейтральных лиц (Барabanщиков, Хозе, 2012).

Анализ полученных результатов, выполненный в свете теоретических положений, разработанных Л. С. Выготским в работе «Мышление и речь» (1934) позволяет сделать следующие выводы. Различия в эффективности дискриминации для разных пар переходного ряда могут быть связаны как с наличием эффекта асимметрии ошибок, так и с различной величиной сенсорной чувствительности d' ($d' \text{ prime}$).

Асимметрия ошибок связана с отношением сходства между выражениями лица (с «силой притяжения» соответствующего перцептивного эталона), в максимальной степени эффект проявляется для крайних пар переходного ряда, в меньшей степени и реже для пар, расположенных ближе к центру ряда. В качестве рабочей модели, объясняющей наличие асимметрии ошибок, мы принимаем векторную модель Е.Н. Соколова (Соколов, 2010), дополненную положительной обратной связи, обеспечивающей повышение его чувствительности при опознании периферических представителей категории и одновременно приводящей к переоценке центральной тенденции для центральных членов категории.

Различия в величине $d' \text{ prime}$ связаны с отношением различия между выражениями лица, с наличием у наблюдателя категорий, имеющих соответствующие вербальные обозначения, с возможностью сознательно эксплицировать различающие признаки. В парном эксперименте по мере выполнения задания структура используемых вербальных категорий может дополнительно

дифференцироваться, отдельным переходным формам могут присваиваться свернутые вербальные обозначения. По мере выполнения задания структура используемых вербальных категорий может дополнительно дифференцироваться, что повышает точность решения (Жегало, Королькова, 2015).

Категориальность восприятия, таким образом, не является монолитным конструктом, позволяющим проведение анализа на уровне эффективности различения. Двойственная перцептивно – вербальная природа категориальности требует при анализе результатов экспериментов, направленных оценку точности различения объектов, одновременного использования двух методов анализа: в терминах эффекта асимметрии ошибок и в терминах величины d' prime с расчетом 95% доверительных интервалов. Такой анализ позволит установить структуру категорий, раскрыть закономерности и механизмы протекания процесса категоризации.

Примечания

Работа выполнена в рамках госзадания: Государственное задание ФАНО РФ № 0159-2015-0012.

Литература

1. Balas B. *Bayesian face recognition and perceptual narrowing in face-space.* // *Developmental Science.* 2012. V. 15. P. 579 – 588.
2. Etcoff N.L., Magee J.J. *Categorical perception of facial expressions* // *Cognition.* 1992. Vol. 44. № 3. P. 227 – 240.
3. Duffy S., Huttenlocher J., Hedges L. V, Crawford L.E. *Category effects on stimulus estimation: Shifting and skewed frequency distributions* // *Psychonomic Bulletin & Review.* 2010. Vol. 17. № 2. P. 224–230.
4. Feldman, N.H., Griffiths, T.L. *A rational account of the perceptual magnet effect. Proceedings of the 29th Annual Conference of the Cognitive Science Society.* Nashville, TN. 2007.
5. Hanley, J.R. & Roberson, D. *Categorical perception effects reflect differences in typicality on within-category trials.* *Psychonomic Bulletin & Review,* 2011.
6. Harnad S. *Introduction. Psychophysical and cognitive aspects of categorical perception: A critical overview* // *Categorical perception: the groundwork of cognition* / Ed. S. Harnad. N.Y.: Cambridge University Press, 1987. P. 1–25.
7. Hendrickson, A. T., Carvalho, P. F., & Goldstone, R. L. *Going to extremes: The influence of unsupervised categories on the mental caricaturization of faces and asymmetries in perceptual discrimination. Proceedings of the Thirty-Fourth Annual Conference of the Cognitive Science Society.* (pp. 1662-1667). Sapporo, Japan: Cognitive Science Society. 2012.

8. Huttenlocher J., Hedges L. V, Vevea J.L. Why do categories affect stimulus judgment? // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2000. Vol. 129. № 2. P. 220–241.

9. Kuhl P. Human adults and human infants show a «perceptual magnet effect» for the prototypes of speech categories, monkeys do not. // *Perception & Psychophysics*. 1991. V. 50. P. 93 – 107.

10. Liberman A.M., Harris K.S., Hoffman H.S., Griffith B.C. The discrimination of speech sounds within and across phoneme boundaries // *Journal of Experimental Psychology*. 1957. Vol. 54. № 5. P. 358–368.

11. Roberson D., Davidoff J. The categorical perception of colors and facial expressions: The effect of verbal interference // *Memory & Cognition*. 2000. Vol. 28. № 6. P. 977–986.

12. Roberson D., Damjanovic L., Pilling M. Categorical perception of facial expressions: Evidence for a «category adjustment» model // *Memory & Cognition*. 2007. Vol. 35. № 7. P. 1814–1829.

13. Ананьева К.И., Демидов А.А., Швең Т.А. Оценка психологических особенностей человека по изображению его лица представителями различных расовых групп. // *Экспериментальная психология*. 2013. №3. С. 98 – 109.

14. Ананьева К.И., Барабаничиков В.А., Жегалло А.В. Категориальность восприятия выражений лиц // *Вестник РУДН, серия психология и педагогика*. №2 2008 г. С. 20 – 28.

15. Барабаничиков В.А., Жегалло А.В. Детерминанты категориальности восприятия экспрессий лица // *Вестник Московского государственного областного университета, серия «Психологические науки»*, 2007, №3 С. 82 – 93.

16. Барабаничиков В.А., Жегалло А.В., Хозе Е.Г. Границы категориальности восприятия экспрессий лица // *Познание в структуре общения М.: Изд-во «Институт психологии РАН»*, 2009 С. 23 – 29.

17. Барабаничиков В.А., Хозе Е.Г. Конфигуративные признаки экспрессий спокойного лица. // *Экспериментальная психология*. 2012. № 1. С. 45 – 68.

18. Жегалло А.В., Королькова О.А. Идентификация и дискриминация переходных экспрессий лица на материале естественного переходного ряда «радость – удивление» // *Лицо человека в науке, искусстве и практике. М.: Когито-Центр*, 2015. С. 385 – 414.

19. Куракова О. А. Создание новой базы фотоизображений естественных переходов между базовыми эмоциональными экспрессиями лица // *Лицо человека как средство общения: Междисциплинарный подход. М.: Когито-Центр; Изд-во «Институт психологии РАН»*, 2012. С. 287–309.

20. Соколов Е.Н. Очерки по психофизиологии сознания. М.: МГУ, 2010.

Кожухова Ю.А.
ИП РАН, Москва

ВОСПРИЯТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ЛИЦ: АНТИСАКАДНАЯ ЗАДАЧА

Во многих работах исследуется, как люди с различными психическими расстройствами перерабатывают эмоционально окрашенную информацию. Например, депрессия и шизофрения связаны с ухудшением переработки положительно окрашенной информации (Berenbaum & Oltmanns, 1992; Blanchard, Mueser, & Bellack, 1998; Rottenberg, 2005). В свою очередь, повышенная личностная тревожность связана с усилением переработки угрожающей информации, а также с ухудшением переработки положительно окрашенной информации (Bar-Haim, 2007).

В данном исследовании планировалось изучить, как у здоровых испытуемых будет работать внимание по отношению к разным эмоционально окрашенным стимулам в зависимости от выраженности определенных эмоциональных черт, при этом важно рассматривать не только отрицательные стимулы (например, угрожающие), но также положительные и нейтральные.

Антисаккадная задача является одним из методов изучения внимания в клинической психологии (Hutton, Ettinger, 2006). Задача заключается в следующем: испытуемому предъявляется периферический стимул, и он должен как можно быстрее посмотреть на него (просаккада), либо посмотреть в противоположную сторону (антисаккада). Антисаккадная задача используется в первую очередь для изучения волевого контроля. Испытуемому требуется подавить автоматическую реакцию «посмотреть на целевой стимул» (про-саккада), а затем преобразовать усилие и добровольно отвести взгляд от целевого стимула (анти-саккада) (Munoz, Everling, 2004).

Целью данного исследования было изучить особенности переработки эмоционально окрашенной информации.

В качестве измеряемых параметров в парадигме антисаккадной задачи обычно используется латентный период (ЛП) саккады (время от начала предъявления стимула и до начала саккады), максимальная скорость (МС) саккады, а также доля ошибок при совершении антисаккад.

Последние исследования показывают, что показатель МС саккады может выступать как показатель когнитивной нагрузки (Di Stasi et al., 2011), а это значит, что снижение скорости связано с большей познавательной нагрузкой.

Мы предполагали, что облегчение переработки стимулов будет проявляться в уменьшении ЛП и увеличении МС для просаккад и, напротив, увеличении ЛП и уменьшении МС для антисаккад.

Исследование

Испытуемым предъявлялась антисаккадная задача. Кроме того, с помощью опросников у них измерялись такие эмоциональные черты, как диспозициональные радость, грусть, страх и злость.

В исследовании приняли участие 23 испытуемых в возрасте от 17 до 25 лет ($M=18,7$; $SD=1,6$) с нормальным зрением, и зрением, скорректированным до нормального. Все испытуемые дали письменное согласие на участие в эксперименте.

Опросники: Для измерения эмоциональных черт использовались Шкала субъективного счастья и Шкала удовлетворенностью жизнью (Осин, Леонтьев, 2008), Шкала депрессивности Бека (Тарабрина, 2001), Шкала реактивной и личностной тревожности (Ханин, 1976) и опросник Баса-Перри (Ениколопов, Цибульский, 2007).

Аппаратура: Движения глаз были записаны с помощью айтрекера SMI IVIEW X™ HI-SPEED (500 Гц бинокулярный трекинг).

Стимулы: Использовались стимулы из базы ADFES (Van der Schalk et al., 2011). 10 изображений, которые предъявлялись слева и справа от фиксационного креста. Стимулы были дополнительно уравнены по яркости и контрастности.

Процедура: Для эксперимента был использован блочный дизайн, который используется в ряде исследований на антисаккадную задачу. Каждая проба начиналась с предъявления фиксационного крестика на 1500 мс, на который испытуемых просили смотреть, после этого справа и слева от фиксационного крестика на расстоянии 11 угловых градусов испытуемым предъявлялись изображения на 600 мс, а дальше пустой экран на 500 мс перед следующей пробой. Все пробы были разбиты на 6 блоков и перед каждым блоком была инструкция с заданием выполнять саккады (то есть смотреть на изображение, появляющееся слева или справа) или не смотреть на изображение и перевести взгляд в противоположно симметричную сторону (антисаккада).

Всего было 20 проб в каждом из 6 блоков, также тренировочные пробы и перерыв после первых трех блоков. В конце эксперимента испытуемые заполняли опросники.

Обработка данных:

Для обработки данных использовались следующие критерии: для анализа использовались пробы, в которых первая саккада: 1) имела амплитуду больше, 30, 2) ЛП был между 83-600 мс после предъявления стимула и 3) находились в пределах 450 по горизонтали.

Результаты: Была получена значимая связь между показателем грусти как черты и показателем максимальной скорости саккад для эмоции радость ($r = -0.47$, $p < 0.02$), что говорит о том, что удалось получить

подтверждение эффекту комплементарности. Получена связь между показателем «физическая агрессия» и ЛП саккад для эмоции страха ($r = 0.51$, $p < 0.01$), что говорит об обратном эффекте комплементарности. Получена связь между показателем тревожности и максимальной скоростью саккад для эмоции злости ($r = -0.5$, $p < 0.01$).

Также был проведен анализ доли ошибок при совершении антисаккад. Получена отрицательная корреляция между показателем «физическая агрессия» и количеством ошибок при восприятии эмоции радость ($r = -0.45$, $p < 0.43$), а также корреляция между показателем общей тревожности и ошибок при восприятии эмоции страха (0.42 , $p < 0.04$) и восприятии эмоции гнева (0.43 , $p < 0.04$).

Обсуждение:

Мы не получили ожидаемое облегчение обработки для состояния радости и восприятием эмоции радость, однако было получено, что грустное состояние у испытуемых затрудняет переработку положительных эмоций.

Литература

1. Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // Психологический журнал. 2007. №1. С.115-124.
2. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов. 2008.
3. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб: Питер. 2001.
4. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. Л. 1976.
5. Bar-Haim Y., Lamy D., Pergamin L., Bakermans-Kranenburg M.J., van Ijzendoorn M.H. Threat-related attentional bias in anxious and nonanxious individuals: A meta-analytic study // Psychological Bulletin. 2007. Vol.133. P.1-24.
6. Berenbaum H., Oltmanns T.F. Emotional experience and expression in schizophrenia and depression // Journal of Abnormal Psychology. 1992. Vol.101. №1. P.37-44.
7. Blanchard J.J., Mueser K.T., Bellack A.S. Anhedonia, positive and negative affect, and social functioning in schizophrenia // Schizophrenia Bulletin. 1998. Vol.24. P.413-424.
8. Di Stasi L.L., Antol A., Canas J.J. Main sequence: An index for detecting mental workload variation in complex tasks // Applied Ergonomics. 2011. Vol. 42. P. 807-813.

9. Hutton S.B., Ettinger U. *The antisaccade task as a research tool in psychopathology: A critical review* // *Psychophysiology*. 2006. Vol.43. P.302–313.

10. Munoz D.P., Everling S. *Look away: the anti-saccade task and the voluntary control of eye movement* // *Nature Reviews Neuroscience*. 2004. Vol.5. №3. P.218–228. <http://doi.org/10.1038/nrn1345>.

11. Rottenberg J. *Mood and emotion in major depression* // *Current Directions in Psychological Science*. 2005. Vol.14. P.167-170.

12. Van der Schalk J., Hawk S.T., Fischer A.H., Doosje B.J. *Moving faces, looking places: The Amsterdam Dynamic Facial Expressions Set (ADFES)* // *Emotion*. 2011. Vol. 11. P. 907-920. DOI: 10.1037/a0023853

Меклер А.А.

Санкт-Петербургский государственный педиатрический университет

Орлов В.С.

Санкт-Петербургский государственный университет

ВЫДЕЛЕНИЕ 3-х ГРУПП МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ПО ХАРАКТЕРУ ВЫЗЫВАЕМЫХ ЭМОЦИЙ

В течение последних десятилетий резко возросло количество исследований в области психофизиологии музыкального восприятия. По мере развития техники измерений (ЭЭГ, фМРТ) произошёл сильный сдвиг в сторону изучения мозгового обеспечения музыкального поведения. Такие исследования требуют специального подбора стимульного материала – отрывков музыкальных произведений. С нашей точки зрения для качественного психофизиологического исследования, в котором регистрируются наблюдаемые физиологические процессы (например, электроэнцефалограмма) к стимульному материалу помимо обычных требований предъявляются два специфических. Во-первых, в течении некоторого времени стимулируемые эмоции должны быть постоянными, иметь некоторую неизменную модальность. Во-вторых, деление эмоций только на два класса, с нашей точки зрения слишком грубое. Желательно получить группы музыкальных отрывков, более тонко дифференцированных по стимулируемым эмоциям.

На данный момент есть отдельные исследования, в которых осуществлялся такой отбор, но, нам не известно ни одно, в котором уделялось бы внимание обоим этим требованиям. Во-первых, практически во всех исследованиях музыкальные эмоции рассматриваются только как положительные и отрицательные, без более тонкой дифференциации. Исключение составляет работа Bigand et. al. (2005), но в ней представлена только группировка некоторого количества

музыкальных отрывков, а не их отбор. Во-вторых, нам не удалось найти сведений о каких-либо работах, в которых осуществлялся бы отбор музыкальных отрывков по критерию постоянства стимулируемых эмоций во времени.

Целью нашей работы был отбор музыкальных произведений, соответствующих заявленным требованиям. Отбор производился в несколько этапов. Сначала был набран большой пул фрагментов на основании их описаний, представленных в музыковедческой литературе. Уже на этом этапе были не просто отобраны музыкальные произведения, а выбраны фрагменты из них, соответствующие упомянутому требованию – музыкальная фактура отрывка такова, что в течение некоторого времени (по возможности продолжительного) эмоциональное содержание отрывка константно. При этом продолжительность самого отрывка выбиралась несколько большей. Это было сделано из тех соображений, что, во-первых, при прослушивании нужно время на адаптацию слушателя, и, во-вторых, музыкальная фраза не должна быть вырвана из контекста – для того, чтобы переживать коммуницируемые исполнителем эмоции, слушателю необходимо в некотором смысле «войти в курс дела». Таким образом, длительность музыкальных отрывков составляла от 40 секунд до 2-х минут, при чём «рабочая часть» отрывка, содержащая целевые эмоциональные образы, находилась в его конце и составляла от 15 до 40 секунд.

На следующем этапе производилась эмоциональная оценка музыкальных фрагментов экспертами с музыкальным образованием и необученными экспертами. Поскольку музыкальные отрывки отбирались для дальнейшей работы с необученными экспертами, оценки последних играли решающую роль, в то время как оценки квалифицированных экспертов были использованы только для контроля. Оценка музыкальных фрагментов осуществлялась на основании шкалы дифференциальных эмоций Изарда по методике В.Д.Балина (Балин, 1999). В прослушивании приняли участие 31 человек в возрасте от 18 до 40 лет.

В результате был получен набор фрагментов музыкальных произведений, стимулирующих отдельные эмоции из списка К. Изарда или их устойчивые комплексы – в общей сложности 22 фрагмента, разбитые на 7 групп, стимулирующих различные устойчивые комплексы эмоций. Поскольку некоторые комплексы сходны и могут быть объединены (в зависимости от целей исследования) можно также рассматривать 3 укрупнённых группы музыкальных фрагментов. В одну из них входят фрагменты, вызывающие эмоции «Интерес», «Радость» и «Удивление», в другую – фрагменты, вызывающие эмоции «Страх» и «Гнев», в третью – «Горе» и «Вина». Эти группы можно условно назвать группой положительных эмоций, группой отрицательных стеничных эмоций и группой отрицательных астеничных эмоций.

Работа поддержана грантом РГНФ № 14-06-00925.

Меклер А.А.

Санкт-Петербургский государственный педиатрический университет

Коваль В.М., Горбунов И.А.

Санкт-Петербургский государственный университет

ОТБОР ВИДЕОРОЛИКОВ В КАЧЕСТВЕ СТИМУЛЬНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИЙ, ОТНОСЯЩИХСЯ К РАЗНЫМ УРОВНЯМ ИЕРАРХИИ ПСИХИКИ

Психофизиологические исследования эмоций, как правило проводятся в такой парадигме, когда при помощи стимульного материала вызываются эмоции заранее заданного характера, и при их протекании регистрируются физиологические процессы с последующим выявлением их специфики. Одной из проблем, возникающих при проведении такого рода экспериментов является подбор стимульного материала. Существуют стандартные наборы стимулов, например, международная система эмоциогенных слайдов (IAPS). Однако, данная система обладает рядом недостатков. Например, изображения в ней плохо систематизированы, поскольку сама эта система является результатом нескольких независимых экспериментов, каждый из которых преследовал свои специфические цели. Кроме того, в некоторых исследованиях целесообразно вызывать эмоции не при помощи статичных изображений, а при помощи видеоряда.

В нашем исследовании был создан набор эмоциогенных видеороликов для стимуляции эмоций разных знаков – положительных и отрицательных. Кроме того, обе группы эмоций делятся на два подвида – «витальные» и «этические». Первые подразумевают стимуляцию эмоций, включающих в себя программы жизнеобеспечения и, согласно теории Л.М.Веккера, находящиеся на нижнем уровне иерархии психических процессов. Второй подвид – находящиеся на верхнем уровне иерархии, затрагивающие этическую, ценностную сферу личности.

Отбор роликов проводился в два этапа. На первом этапе были смонтированы ролики-кандидаты, полученные из открытых источников – DVD диски, Интернет. На этом этапе отбор роликов осуществлялся на усмотрение профессионального видеорежиссёра, осуществлявшего также монтаж материала – некоторые ролики являлись не просто фрагментами программ, а были составлены из нескольких фрагментов. Кроме того, на этом же этапе, при необходимости, оригинальная звуковая дорожка заменялась другой, более подходящей с утилитарной точки зрения. После получения таким образом 60-ти роликов-кандидатов был осуществлён экспертный этап отбора. На этом этапе ролики предъявлялись для оценки экспертам. Всего было задействовано 72 человека. Из них 38 оценивали

вызываемые роликами эмоции по 2-м шкалам («положительные-отрицательные» и «витальные-этические») и 38 – по методике К.Изарда. Первый способ оценки был применён как основной, а второй – для верификации первого.

Ролики отбирались по 2-м критериям – средняя величина оценок и их согласованность. В качестве итогового критерия была выбрана дистанция равновесия между этими двумя оценками согласно правилу Парето.

В итоге было получено 20 роликов – по пять в каждой подгруппе. Они могут быть использованы в экспериментальной деятельности для стимуляции положительных и отрицательных эмоций, затрагивающих как верхние, так и нижние уровни иерархии психических процессов.

Работа поддержана грантом РФФИ № 14-06-00248.

Николаева Е.И.

Петербургский государственный университет путей сообщения императора Александра I, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Грекова Е.Н.

Елецкий государственный университет им. А.И. Бунина

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ПАРАМЕТРАМИ

Эмоциональный интеллект – понятие, которое до сих пор продолжает вызывать острые споры относительно полезности его применения на практике и реальности существования (Андреева, 2008; Mayeretal., 2008). Даже в e-library на сочетание «эмоциональный интеллект» можно получить 916 ссылок. Существует много тестов, в том числе и адаптированных к культуре нашей страны, предназначенных для испытуемых разного возраста (Ильин, 2001; Люсин, 2004, Сергиенко и др., 2010). К сожалению, парадигмы, заложенные в тест для дошкольников и взрослых, принципиально различны (Нгуен, 2008). В то же время тесты для взрослых и для подростков достаточно близки по теоретическим основаниям (Люсин, Овсянникова, 2013).

Тесты для взрослых уже показали некоторую предсказательную силу, в частности в отношении стрессоустойчивости (Берилова, Босенко, 2012), адаптационного ресурса (Сергиенко, 2015), профилактики аддиктивного поведения (Дубровина и др., 2013), связи с показателями привязанности матери к ребенку (Николаева, Меренкова, 2015) и даже с выраженностью латеральных предпочтений в сенсорной и моторной сферах (Николаева, Добрин, 2013).

Чаще всего в качестве испытуемых в таких исследованиях используются студенты и подростки. Однако практически отсутствуют работы, связывающие эмоциональный интеллект с личностными показателями у младших подростков.

В то же время это крайне значимый возраст, когда начинающиеся гормональные перестройки и личностные изменения, следующие за ними, меняют как уровень адаптационных ресурсов, так и возможности человека преодолевать стресс: то есть все те показатели, которые имеют выраженные взаимосвязи с эмоциональным интеллектом в более позднем возрасте.

Именно поэтому цель данной работе состояла в том, чтобы выявить наличие или отсутствие связи эмоционального интеллекта с показателями, ранее отмеченными как связанные с ним в других возрастных диапазонах: латеральными предпочтениями в сенсорной и моторной сферах, формально-динамическими характеристиками поведения, преобладающими тенденциями характера, выраженностью психологических защит.

Материалы и методы

В исследовании принимали участие 154 младший подросток 11 – 13 лет. В группе «норма» был 51 человек, 23 мальчика и 28 девочек; все учащиеся гимназии. В группу № 2 с «нарушениями и заболеваниями желудочно-кишечного тракта» вошло 53 человека, 27 мальчиков и 26 девочек, которые находились на лечении в детской городской больнице с диагнозами гастродуоденит, гастрит, язвенная болезнь, хеликобактериоз, дискинезия желчевыводящих путей, дисфункция билиарного тракта, функциональное нарушение органов пищеварения и др. В группе №3 «расстройства адаптации» было 50 чел, 26 мальчиков и 24 девочки, которые находились на лечении в центре психотерапевтической помощи для детей и подростков с диагнозом «расстройства адаптации со смешанными нарушениями эмоций и поведения» (F 43.25).

Для исследования особенностей темперамента использовался опросник «Темперамент – формальные характеристики поведения» (Стреляу и др., 2007). Темперамент при этом определяется как совокупность формальных и относительно устойчивых характеристик поведения, проявляющихся в энергетическом уровне поведения и во временных параметрах реакций. К временным характеристикам поведения относятся такие черты, как динамичность (живость) и настойчивость, а к энергетическим аспектам поведения – сенсорная чувствительность, выносливость, эмоциональная реактивность и активность. Степень выраженности этих черт у конкретного человека характеризует особенности его темперамента.

Данные об уровне развития эмоционального интеллекта были получены с помощью видеотеста, направленного на оценку эмоционального интеллекта Д.В. Люсина и В.В. Овсянниковой (2013).

Эмоциональный интеллект – это способность человека опознавать, вербализовать, и управлять своими и чужими эмоциями, а также быть адекватным в эмоциональной ситуации. Методика представляет собой набор шкал для оценки эмоционального состояния другого человека и 7 сюжетов, которые являются материалом для оценивания состояния. Набор шкал состоит из 15 названий эмоциональных категорий (например, гнев, радость, удивление, возбуждение). В инструкции испытуемому предлагается оценить эмоциональное состояние героя сюжета по этим шкалам, согласно нескольким возможным вариантам ответа – от 0 (эмоция не характеризует состояние персонажа в данном сюжете) до 5 баллов (эмоция максимально точно описывает состояние героя данного сюжета). Необходимо указать, что тестовые баллы представляют собой обратную шкалу, т.е. чем больше тестовый балл, тем ниже способность к идентификации эмоций других людей.

Исследование механизмов психологической защиты проводилось с помощью опросника Плутчика-Келлермана-Конте (Романова, Гребенникова, 1996), который позволяет оценить выраженность следующих видов защиты: отрицание, регрессия, компенсация, рационализация, вытеснение, замещение, гиперкомпенсация, проекция. Опросник содержит 64 утверждения, каждое из которых оценивается в диапазоне от 0 до 3 баллов. Также определяется «общая напряжённость защит», путём суммирования баллов по всем психологическим защитами.

Профиль функциональной сенсомоторной асимметрии определяли с помощью набора проб, позволяющих выявить ведущее ухо, ведущий глаз, ведущую руку и ведущую ногу (Николаева, Гаджибабаева, 2011).

Результаты и их обсуждение

Качественный анализ не выявил различий по уровню эмоционального интеллекта между мальчиками и девочками в данном возрастном диапазоне, а также различий между детьми здоровыми и детьми с психосоматическими и невротическими расстройствами.

Далее был проведен регрессионный анализ, в котором зависимой переменной был эмоциональный интеллект. На зависимую переменную «эмоциональный интеллект» влияют независимые переменные «сенсорная чувствительность» (один из параметров методики Я. Стреляу) (при $R^2=0,121$, $\beta=-0,347$, $P=0,000$), «психологическая защита отрицание» (при $R^2=0,160$, $\beta=0,400$, $P=0,020$). Для двух показателей была выявлена тенденция влияния: «ведущее ухо» (при $R^2=0,019$, $\beta=0,138$, $P=0,088$) и «формально динамическая характеристика настойчивость» (при $R^2=0,022$, $\beta=0,147$, $P=0,068$).

Таким образом, мы не видим выраженной связи между эмоциональным интеллектом и латеральными предпочтениями, которые описаны для детей 7-8 лет (Николаева, Добрин, 2013). Есть некоторая тенденция влияния

показателя «ведущее ухо», что может отражать естественную связь между интеллектом и активностью левого полушария, в котором у 95% праворуких и 70% леворуких людей расположен центр речи (Леутин, Николаева, 2008). Это можно объяснить разной теоретической основой, заложенной в тестах для подростков и детей. В тесте для детей нет параметра, связанного с контролем эмоций, что обусловлено возрастными особенностями.

Согласно нашим данным, чем ниже сенсорная чувствительность младшего подростка и чем чаще он использует механизм психологической защиты отрицание, тем выше его эмоциональный интеллект. Это согласуется с фактом, что наиболее выраженной психологической защитой «отрицание». Возможно, что низкие показатели сенсорной чувствительности и отрицание способствуют восстановлению контроля над поведением, управляемость которым снижена за счет резкого изменения гормонального уровня (Chrousos, 2009, Николаева, Вергунов, 2013).

Итак, эмоциональный интеллект младших подростков не зависит от пола. Он не может использоваться в качестве предиктора психосоматического заболевания, поскольку, возможно в этом возрастном диапазоне невротические и психосоматические заболевания в большей мере связаны с генетической предрасположенностью и спецификой физиологического реагирования на стресс. Контроль поведения в меньшей мере определяется индивидуально-биологическими особенностями (спецификой латеральных предпочтений) и в большей мере связан с формально-динамическими характеристиками и механизмами психологической защиты.

Литература

1. Андреева И.Н. Гендерные различия в выраженности компонентов эмоционального интеллекта // *Психологический журнал*. 2008. №1. С.39-43.
2. Берилова Е.И., Босенко Ю.М. *Стратегии преодоления стресса*. Краснодар, 2012.
3. Дубровина Л.А., Домищенко Е.Н., Шелобаева И.Д. Развитие эмоционального интеллекта у подростков как условие профилактики социальных аддикций // *Новый взгляд. Международный научный вестник*. 2015. № 7. С. 112-121.
4. Ильин Е.И. *Эмоции и чувства*. СПб Питер, 2001. С.633-634.
5. Леутин В.П., Николаева Е.И. Адаптационные стратегии и специфика функциональной асимметрии мозга // *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2008. Т. 2. № 3-4. С. 12-22.
6. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования* / Под ред. Д.В.Ушакова, Д.В.Люсина. М., 2004.

7. Люсин Д.В., Овсянникова В.В. Измерение способности к распознаванию эмоций с помощью видеотеста // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 6. С. 82-94.

8. Нгуен М.А. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника / Нгуен М.А. // Ребёнок в детском саду. 2008. №1. С. 83-85.

9. Николаева Е.И., Вергунов Е.Г. Прогноз психофизиологической «стоимости» эффективности процесса обучения у старших школьников // Психология образования в поликультурном пространстве. 2013. Т. 1, №21. С. 47-53.

10. Николаева Е.И., Гаджибабаева Д.Р. Сравнительный анализ личностных особенностей подростков, проживающих в семье и в интернате (на примере Дагестана // Психология образования в поликультурном пространстве. 2011. Т.2, №14. С.70-73.

11. Николаева Е.И., Добрин А.В. Связь эмоционального интеллекта детей 7-8 лет с особенностями сенсомоторных предпочтений //Асимметрия. 2013. Т. 7. № 4. С. 34-48.

12. Николаева Е.И., Меренкова В.С. Психологические и психофизиологические механизмы влияния качества ухода за ребенком на его здоровье //Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 3. С. 49-56.

13. Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т.1. №4. С. 35-48.

14. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. Мытищи: Талант, 1996.

15. Сергиенко Е.А. Эмоциональный интеллект как индивидуальный ресурс регуляции. В сборнике: Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 60-летию со дня рождения В.Н. Дружинина. 2015. С. 178-180.

16. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж.Мэйера, П.Сэловея, Д.Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v.2.0): руководство. М.: ИП РАН, 2010.

17. Собчик Л.Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений. Практическое руководство. СПб, 2003.

18. Стреляу Я. Митина О., Завадский Б., Менчук Т. Методика диагностики темперамента (формально-динамических характеристик поведения). М.: Смысл, 2007.

19. Chrousos G.P. Stress and disorders of the stress system // Nat. Rev. Endocrinol. 2009. V5, N7. P. 374-381.

20. Mayer J.D., Roberts R.D., BarsadeS.J. Human Abilities: EmotionalIntelligence//Annu. Rev. Psychol. 2008. V.59. P.507-536.

Овсянникова В.В.

*Национальный исследовательский университет
Высшая школа экономики, Москва*

Сысоева Т.А.

Психологический институт РАО, Москва

СВЯЗЬ ПЕРЕРАБОТКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ СОСТОЯНИЯМИ И ЧЕРТАМИ¹

К настоящему времени проведено довольно много исследований, позволяющих говорить о том, что текущие эмоциональные состояния оказывают различное влияние на переработку эмоциональной информации. Кроме того, люди с разной выраженностью тех или иных стабильных эмоциональных характеристик (черт), характеризуются и различиями в эмоциональной переработке.

В исследованиях, проводившихся в рамках широко представленных в этой области теорий конгруэнтности настроения и конгруэнтности черт, были получены во многом противоречивые результаты. Согласно этим теориям, преимущество при переработке должна получать информация, которая по эмоциональной валентности совпадает с переживаемыми человеком в данный момент эмоциями (конгруэнтность настроения) или с валентностью свойственной ему эмоциональной личностной черты (конгруэнтность черт) (Rusting, 1998). Эмпирически эффекты конгруэнтности обнаруживались довольно часто (например, Rusting, 1999), однако эффекты взаимодействия либо не были показаны (Gomez et al., 2002; Rafienia et al., 2008), либо проявлялись только для индуцированных в эксперименте, а не естественных эмоций (Quarto et al., 2014).

Заметим, что в исследованиях чаще всего рассматриваются такие личностные черты как нейротизм и тревожность для иллюстрации негативных диспозициональных эмоций, и экстраверсия и импульсивность как примеры позитивных диспозициональных эмоций. При этом эмоциональные состояния и учитываемая эмоциональная окраска перерабатываемой информации делятся на общие категории «негативных» и «позитивных». В ряде работ, в которых использовались когнитивные задачи на автоматическую переработку информации, были получены эффекты взаимодействия личностных особенностей и состояний (MacLeod, Rutherford, 1992; Edwards et al., 2010).

Полученные в исследованиях данные плохо подлежат обобщению, что происходит не только из-за различий в теоретических подходах авторов, но

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 14-06-00393

и вследствие использования сильно различающихся методик на переработку эмоциональной информации (задействующих более ранние или более поздние этапы переработки), выбора различных эмоциональных состояний и личностных черт. Таким образом, выяснение специфики влияния эмоциональных состояний и эмоциональных личностных черт на переработку эмоциональной информации остается актуальной исследовательской задачей. При этом продуктивным с точки зрения получения новых данных и перепроверки полученных прежде будет разработка исследований, которые позволят обеспечить как можно более всесторонний охват проблемы. А именно 1) использование разных когнитивных задач (задействующих как ранние, автоматические, так и более поздние и контролируемые процессы переработки); 2) изучение разнообразных эмоциональных состояний (не только позитивных и негативных, но и их различных вариантов – страх, гнев, печаль и т. п.); 3) исследование более широкого спектра личностных черт, имеющих отношение к переработке эмоциональной информации.

В настоящем исследовании предпринята попытка применить указанные выше критерии. Кроме того, мы полагаем, что использование наиболее простых когнитивных задач, результаты которых будут максимально приближены к исходным данным и просты в интерпретации, позволит получить более наглядные результаты исследования в целом.

В разработанной нами методике в качестве такой задачи использовалась задача на скорость различения эмоциональных и нейтральных стимулов. Испытуемые должны как можно быстрее и точнее определить, является ли предъявленный одиночный стимул эмоционально окрашенным или нейтральным. В методике присутствует два типа стимульного материала – вербальный (по-разному эмоционально окрашенные слова) и невербальный (изображения лиц, выражающих различные эмоции). Для каждого из этих типов стимулов использовалось пять эмоциональных категорий (радость, злость, страх, грусть, а также отсутствие эмоционального содержания).

Для отбора стимульных слов использовалась база ENRuN (см. Люсин, Сысоева, 2015), в которой приведены нормативные оценки существительных русского языка по пяти эмоциональным категориям. Из базы было выбрано по 15 слов, ассоциирующихся с радостью, грустью, злостью и страхом (критерием отбора были более высокие нормативные показатели по целевой категории по сравнению с остальными), а также 60 нейтральных слов (оценки для которых по всем категориям были низкими). Все группы слов уравнены по частотности и длине. Слова предъявляются в методике в случайном порядке. Каждое слово предъявляется дважды. Фиксируется точность и среднее время реакции для каждой группы слов.

Для отбора изображений лиц использовалась база NimStim Set of Facial Expressions (Tottenham et al., 2009). Стимульный материал методики составили 25 изображений лиц, которые выражали 4 эмоции (радость, страх, злость, грусть), а также нейтральное состояние.

Все стимулы предъявляются при помощи программного обеспечения для психологических экспериментов PsychoPy.

По завершении методики испытуемых просят воспроизвести слова, которые они запомнили. Подсчитывается относительное количество воспроизведенных слов разных эмоциональных категорий. Если выполнение задачи на скорость распознавания задействует более ранние этапы переработки информации, то задача на отсроченное воспроизведение, предположительно, имеет отношения к более поздним этапам переработки.

Для оценки текущего настроения испытуемого использовалась методика ШПАНА (Осин, 2012), которая заполняется испытуемым до прохождения методики на скорость реакции. Также измерялись следующие эмоциональные черты: депрессивность (Шкала депрессивности Бека (Тарабрина, 2001)), тревожность (Шкала реактивной и личностной тревожности (Ханин, 1976)), агрессивность (опросник Басса-Перри (Ениколопов, Цибульский, 2007)), субъективное благополучие (Шкала субъективного счастья и Шкала удовлетворенностью жизнью (Осин, Леонтьев, 2008)).

В исследовании проверяется предположение о том, что будут обнаружены связи личностных черт и настроений со скоростью переработки конгруэнтного с ними по эмоциональному содержанию материала. Также мы хотим выяснить, есть ли взаимодействие факторов личностных особенностей и настроений при переработке эмоциональной информации.

В настоящее время исследование находится на этапе сбора данных. Результаты будут представлены в устном докладе.

Литература

1. Edwards M.S., Burt J.S., Lipp O.V. *Selective attention for masked and unmasked emotionally toned stimuli: Effects of trait anxiety, state anxiety, and test order* // *British Journal of Psychology*, 2010. V. 101. P. 325–343.
2. Gomez R., Gomez A., Cooper A. *Neuroticism and extraversion as predictors of negative and positive emotional information processing: Comparing Eysenck's, Gray's, and Newman's theories* // *European journal of personality*, 2002. V. 16. P. 333–350.
3. MacLeod C., Rutherford E.M. *Anxiety and the selective processing of emotional information: mediating roles of awareness, trait and state variables, and personal relevance of stimulus materials* // *Behavioral Research Therapy*, 1992. V. 30(5), P. 479–491.

4. Mauer N., Borkenau P. *Temperament and early information processing: Temperament-related attentional bias in emotional Stroop tasks* // *Personality and Individual Differences*, 2007. V. 43. P. 1063–1073.

5. Quarto T., Blasi G., Pallesen K.J., Bertolino A., Brattico E. *Implicit Processing of Visual Emotions Is Affected by Sound-Induced Affective States and Individual Affective Traits*. PLoS ONE, 2014. V. 9(7). e103278.

6. Rafienia P., Azadfallah P., Fathi-Ashtiani A., Rasoulzadeh-Tabatabaie K. *The role of extraversion, neuroticism and positive and negative mood in emotional information processing* // *Personality and individual differences*, 2008. V. 44. P. 392–402.

7. Rusting C.L. *Interactive Effects of Personality and Mood on Emotion-Congruent Memory and Judgment* // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999. V. 77(5). P. 1073–1086.

8. Rusting C.L. *Personality, Mood, and Cognitive Processing of Emotional Information: Three Conceptual Frameworks* // *Psychological Bulletin*, 1998. V. 124(2). P. 165–196.

9. Tottenham N., Tanaka J.W., Leon A.C., McCarry T., Nurse M., *The NimStim set of facial expressions: Judgments from untrained research participants* // *Psychiatry Research*. 2009. Vol. 168. P. 242–249.

10. Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. *Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри* // *Психологический журнал*. 2007. № 1. С. 115–124.

11. Люсин Д.В., Сысоева Т.А. *Аффективная окраска слов русского языка: создание базы данных для исследований переработки аффективной информации* // *Когнитивная наука в Москве: новые исследования. Материалы конференции. Материалы конференции 16 июня 2015 г.* / Под ред. Е.В. Печенковой, М.В. Фаликман. М.: БукиВеди, ИППуП, 2015. С. 279 – 283.

12. Осин Е.Н. *Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS* // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 2012. Т. 9. № 4. С. 91–110.

13. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. *Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия* // *Материалы III Всероссийского социологического конгресса*. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008

14. Тарабрина Н.В. *Практикум по психологии посттравматического стресса*. СПб: Питер, 2001.

15. Ханин Ю.Л. *Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера*. Л., 1976

*Панкратова А.А.
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва*

НОВЫЕ ДАННЫЕ ПО АДАПТАЦИИ ОПРОСНИКА ECV (EMOTIONCONTROLVALUES) А. МАУСС И ИЗУЧЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ

П. Экманом (2010) были выделены базовые эмоции человека, которые одинаково выражаются в разных культурах, при этом каждая культура задает свои правила проявления эмоций (displayrules). Чем выше уровень индивидуализма культуры, тем выше общий уровень проявления эмоций у ее представителей (Matsumotoetal., 2008). Общая закономерность, связанная с гендерными различиями в проявлении эмоций (женщины являются более экспрессивными, по сравнению с мужчинами), также меняется в зависимости от уровня индивидуализма культуры: в индивидуалистических культурах гендерные различия в проявлении эмоций больше, чем в коллективистических культурах (Fischer, Manstead, 2000).

Большой интерес представляет подход Дж. Гросса к изучению стратегий эмоциональной регуляции в лабораторных условиях (Gross, 1998). При моделировании стратегий респондентам предъявляется видеоролик для вызова эмоций и дается инструкция, требующая от респондента когнитивной переоценки (изменить отношение к содержанию ролика) или подавления экспрессии (не показывать свои эмоции во время просмотра). Обзор кросс-культурных лабораторных экспериментов показал, что для американцев – выходцев из Европы (ценности индивидуализма) подавление экспрессии имеет более негативные последствия, чем для американцев – выходцев из Азии (ценности коллективизма) (Панкратова, 2014).

В нашей дальнейшей работе мы планируем повторить лабораторный эксперимент о последствиях подавления экспрессии на российской выборке, в том числе оценить гендерные различия, связанные с подавлением экспрессии. Кроме этого, мы планируем сравнить последствия подавления экспрессии для представителей российской и азербайджанской культур, которые, предположительно, отличаются по уровню индивидуализма-коллективизма. В настоящий момент нами проводится адаптация методик, необходимых для проведения этого эксперимента, в том числе адаптации опросника ECV (EmotionControlValues) А. Маусс.

Опросник ECV изначально состоял из одной шкалы «Ценности эмоционального контроля» (6 вопросов), которая была специально разработана для анализа результатов лабораторного эксперимента об эффективности эмоциональной регуляции у представителей разных этнических групп в ситуации

провокации гнева (Mauss, Butler, 2010; Mausestet., 2010). Было показано, что американцы – выходцы из Азии с высокими показателями по этой шкале (это соответствует их культуре), по сравнению с американцами – выходцами из Европы с высокими показателями по этой шкале (это не соответствует их культуре), более эффективно справляются с эмоциональной регуляцией.

Последняя версия опросника включает в себя две шкалы: 1) собственно шкалу «Ценности эмоционального контроля» (6 вопросов) – вопросы касаются того, насколько для человека важно контролировать свои эмоции и не показывать их окружающим; 2) шкалу «Самоеффективность в сфере эмоционального контроля» (6 вопросов), которую А. Маусс связывает с имплицитными теориями эмоций (incremental/ entitytheoriesofemotion) – убеждениями человека о том, поддаются эмоции контролю или нет (Tamiretal., 2007). Кроме этого, в опросник были включены три дополнительных вопроса, связанные не с убеждениями, а реальным поведением людей.

Цели нашего исследования: 1) проверить структурную валидность опросника ECV А. Маусс и внутреннюю согласованность его шкал на расширенной российской выборке; 2) оценить гендерные различия в ценностях эмоционального контроля и самоеффективности в сфере эмоционального контроля и влияние семейных факторов на формирование этих особенностей отдельно в мужской и женской подгруппах. Мы предполагаем, что показатели мужчин по ценностям эмоционального контроля и самоеффективности в сфере эмоционального контроля будут выше, чем у женщин, кроме этого на формирование этих особенностей в мужской и женской подгруппах будут влиять разные семейные факторы.

В исследовании приняли участие 263 человека – студенты МГУ имени М.В. Ломоносова, Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» и других Вузов г. Москвы. Характеристики выборки: 137 – мужского и 126 – женского пола, возраст варьировал от 16 до 29 лет (среднее – 19,40; стандартное отклонение – 1,56). Респонденты заполняли: 1) анкету, которая касалась демографических данных (пол, возраст, образование) и структуры семьи (порядок рождения, пол сиблингов, разница в возрасте с сиблингами, возраст и образование родителей и т.д.); 2) опросник ECV А. Маусс, состоявший из 15 вопросов, которые нужно было оценить по 11-бальной шкале от 0 (категорически не согласен) до 10 (полностью согласен).

Математическая обработка данных проводилась в SPSS (версия 18) и AMOS (версия 19). Для оценки структурной валидности подсчитывались эксплораторный факторный анализ (ЭФА) с последующим вращением варимакс и конфирматорный факторный анализ (КФА), а для оценки внутренней согласованности шкал опросника подсчитывалась альфа Кронбаха.

Индивидуальные различия (по полу, порядку рождения и т.д.) оценивались с помощью t-критерия Стьюдента, в отдельных случаях дополнительно использовался корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона). Предварительно было показано, что распределение изучаемого признака не отклоняется от нормального (критерий Колмогорова-Смирнова).

По результатам ЭФА на расширенной выборке в 263 человека, наиболее оптимальным оказалось двухфакторное решение, которое объясняет 31,81% дисперсии. В первый фактор вошли вопросы, связанные с важностью эмоционального контроля (шкала 1 «Ценности эмоционального контроля»), а во второй фактор – вопросы, связанные с возможностью контролировать свои эмоции (шкала 2 «Самоэффективность в сфере эмоционального контроля») (отбирались вопросы с факторными нагрузками, равные 0,4 и выше). Вопрос «Вполне допустимо выражать свои эмоции – и отрицательные, и положительные», который в оригинальной версии опросника входил в первую шкалу, не сработал и был удален из опросника.

При содержательной интерпретации трехфакторного решения, было установлено, что дополнительные вопросы, включенные автором в опросник как контрольные, не образуют отдельный фактор. При двухфакторном решении два дополнительных вопроса («По людям обычно видно, что они чувствуют», «Люди почти всегда контролируют свои эмоциональные реакции») не сработали и были удалены из опросника, а третий («Большинство людей не контролируют свои эмоции должным образом») – вошел в первую шкалу. По результатам предыдущего ЭФА на выборке в 190 человек вопрос «Люди почти всегда контролируют свои эмоциональные реакции» также входил в первую шкалу (Панкратова, 2015).

Полученная двухфакторная модель использовалась в качестве теоретической модели при проведении КФА. Результаты КФА свидетельствуют о том, что теоретическая модель хорошо согласуется с эмпирическими данными: $CMIN/DF = 1,40$ (от 1 до 3), $CFI = 0,958$ ($> 0,95$), $RMSEA = 0,04$ ($< 0,05$), $PCLOSE = 0,79$ ($> 0,50$). Чтобы улучшить показатели модели, в модель было внесено 7 индексов модификации, которые связаны с ковариацией ошибок между пунктами, противоположными по смыслу, касающимися одной психологической реальности (например, вопросы о сильных эмоциях) и со сходными формулировками (например, начинающимися со слов: «Людам не следует...»).

Таким образом, русскоязычная версия опросника ECV A. Маусс включает в себя две шкалы – «Ценности эмоционального контроля» и «Самоэффективность в сфере эмоционального контроля», которые слабо положительно коррелируют между собой ($r = 0,181$; $p = 0,003$). Что интересно,

корреляция между шкалами опросника воспроизводится в женской подгруппе ($r = 0,175$; $p = 0,050$) и не воспроизводится в мужской подгруппе. Это означает, что только для женщин справедливо утверждение: чем важнее для человека контролировать свои эмоции, тем выше у него уверенность в том, что он хорошо с этим справляется.

Шкала 1 «Ценности эмоционального контроля» включает в себя 6 вопросов (знаком «—» отмечены обратные вопросы), по результатам альфа Кронбаха внутренняя согласованность шкалы равна 0,609:

- Людям не следует выражать свои эмоции открыто.
- Людям следует лучше контролировать свои эмоции.
- Большинство людей не контролируют свои эмоции должным образом.
- Людям не следует сдерживать свои эмоции (—).
- Чтобы справиться с сильными эмоциями, нужно дать им выход (—).
- Это неправильно — всегда показывать свои чувства.

Шкала 2 «Самоеффективность в сфере эмоционального контроля» включает в себя также 6 вопросов (знаком «—» отмечены обратные вопросы), по результатам альфа Кронбаха внутренняя согласованность шкалы равна 0,679:

- На самом деле эмоции почти не поддаются контролю (—).
- Если человек захочет, он всегда может изменить свое эмоциональное состояние.
- Как бы человек ни старался, он не может изменить свое эмоциональное состояние (—).
- Каждый может научиться управлять своими эмоциями.
- Можно многому научиться, но нельзя научиться управлять своими эмоциями (—).
- Сильные эмоции очень трудно контролировать (—).

Главный результат, который был получен, касается гендерных различий: у мужчин показатели по шкалам «Ценности эмоционального контроля» и «Самоеффективность в сфере эмоционального контроля» выше, чем у женщин ($t = 2,853$; $p = 0,005$; $t = 3,727$; $p = 0,000$). Этот результат согласуется с гендерными различиями в экспрессивности: женщины являются более экспрессивными, по сравнению с мужчинами (Берн, 2004). Это объясняется тем, что в мужскую и женскую социальные роли входят разные нормы поведения, в частности в мужскую социальную роль входит норма эмоциональной твердости, которая требует от мужчины не показывать свои эмоции.

Учитывая, что гендерные различия в эмоциональном контроле являются устойчивой закономерностью (Панкратова, 2015), было принято решение оценивать влияние семейных факторов отдельно в мужской и женской подгруппах. Результаты по мужской подгруппе: более высокие показатели

по шкале «Ценности эмоционального контроля» – у мужчин, которые воспитывались вместе с сестрами (37 человек), по сравнению с теми, кто воспитывался вместе братьями (41 человек) ($t = 2,189$; $p = 0,032$). Кроме этого было установлено, что чем меньше разница в возрасте у мужчин с сиблингами, тем у них выше показатель по шкале «Ценности эмоционального контроля» ($r = -0,237$; $p < 0,05$).

Результаты по женской подгруппе: более высокие показатели по шкале «Ценности эмоционального контроля» – у женщин, матерям которых было 30 лет и больше (35 человек), по сравнению с теми, у кого матерям было меньше 30 лет на момент рождения ребенка (71 человек) ($t = -2,271$; $p = 0,025$). Были также получены различия в зависимости от образования отца, но этот результат требует проверки на более большой выборке: более высокие показатели по шкале «Ценности эмоционального контроля» – у женщин, отцы которых имеют высшее образование (83 человека), по сравнению с теми, у кого отцы имеют высшего образования (15 человек) ($t = 2,114$; $p = 0,037$).

Таким образом, русскоязычная версия опросника ECVA. Маусс воспроизводит структуру оригинальной версии опросника, а его шкалы обладают высокой внутренней согласованностью (на уровне 0,6-0,7). Как мы и предполагали, показатели мужчин по ценностям эмоционального контроля и самоофективности в сфере эмоционального контроля выше, чем у женщин. А на формирование ценностей эмоционального контроля влияют разные семейные факторы у мужчин и женщин: сиблинговая ситуация (возраст и пол сиблингов) в мужской подгруппе и родители как образец для подражания (возраст и образование родителей) в женской подгруппе.

Литература

1. Берн Ш.М. *Гендерная психология*. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.
2. Панкратова А.А. *Подход Дж.Гросса к изучению эмоциональной регуляции: примеры кросс-культурных исследований // Вопросы психологии. 2014. № 1. С. 147-155.*
3. Панкратова А.А. *Русскоязычная адаптация опросника ECV (Emotion Control Values) А. Маусс и изучение индивидуальных различий // Материалы юбилейной конференции «От истоков – к современности» (130 лет организации психологического общества при Московском университете). М.: РПО, 2015.*
4. Экман П. *Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь*. СПб.: Питер, 2010.
5. Fischer A.H., Manstead S.R. *The relation between gender and emotions in different cultures // A.H. Fischer (Ed.). Gender and emotion: social psychological perspectives. N.Y.: Cambridge University Press, 2000. PP. 71-94.*

6. Gross J.J. *Antecedent – and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology* // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. Vol. 74. No 1. PP. 224-237.

7. Matsumoto D., Yoo S.H., Fontaine J. et al. *Mapping expressive differences around the world: The relationship between emotional display rules and Individualism v. Collectivism* // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2008. Vol. 39. No. 1. PP. 55-74.

8. Mauss I.B., Butler E.A. *Cultural context moderates the relationship between emotion control values and cardiovascular challenge versus threat responses* // *Biological Psychology*. 2010. Vol. 84. Issue 3. PP. 521-530.

9. Mauss I.B., Butler E.A., Roberts N.A., Chu A. *Emotion control values and responding to an anger provocation in Asian-American and European-American individuals* // *Cognition and Emotion*. 2010. Vol. 24. Issue 6. PP. 1026-1043.

10. Tamir M., John O.P., Srivastava S., Gross J.J. *Implicit theories of emotion: Affective and social outcomes across a major life transition* // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2007. Vol. 92. No 4. PP. 731-744.

Пряхина Т.В.
ГАУГН, Москва

ОСОБЕННОСТИ СМЕЩЕНИЯ ВНИМАНИЯ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ТАБУИРОВАННЫХ СЛОВ

В 1949 году Э. МакГиннис измерил кожно-гальваническую реакцию испытуемых на появление табуированных слов на экране и выявил, что испытуемые более эмоционально реагируют на табуированные слова, их реакция была медленнее при предъявлении такого типа слов, чем нейтральных. (McGinnies, 1949). Результаты этого исследования стали основанием к изучению проблемы переработки эмоционально окрашенной информации. В последние три десятилетия эта сфера разрабатывалась не только психологией эмоций, но также клинической и дифференциальной.

Существует предположение, что работа когнитивных процессов, связанных с таким типом материала, будет отличаться от переработки нейтральных стимулов. Например, есть подтверждённое мнение, что при быстром последовательном визуальном предъявлении табуированных слов, происходит эффект мигания внимания у испытуемых, если эти слова были на родном для них языке (Colbeck, Bowers, 2012). Этот вопрос также изучался и в другой парадигме, при выполнении заданий на эмоциональный эффект Струпа.

В эксперименте использовалась слуховая версия этой методики, оказалось, что при влиянии табуированных слов время реакции на выполнение задачи увеличивается (Bertels, Kolinsky, Pietrons, Morais, 2011).

В исследованиях такого типа используются различные методики, однако, парадигма «проба с точкой» достаточно редка. Впервые эта методика была разработана К. МакЛеодом в 1986 году для изучения внимания и тревожности у людей с эмоциональными расстройствами (MacLeod, Mathews, Tata, 1986).

Испытуемому предъявляется стимул (слова), один из которых эмоционально окрашен (табуированное слово), другой нет (нейтральное слово). После короткой экспозиции стимула, он исчезает, и на месте одного из них появляется точка. Испытуемому как можно быстрее, но в то же правильно, необходимо ответить, где располагалась точка после ее предъявления. Выделяют различные пробы: совпадение расположения слова и точки называют валидными, а несовпадение расположения слова и точки – невалидными.

Впоследствии, методика позволяет поймать эффект смещения внимания, который показывает связь между когнитивными процессами.

Ввиду того, что не существует русскоязычных исследований в этой области именно с табуированными словами, мы решили использовать парадигму «проба с точкой», так как она применялась в изучении переработки эмоционально окрашенных слов.

Целью данного исследования стало изучение смещения внимания при переработке табуированных слов в сравнении с нейтральными.

Гипотезы

Мы предполагаем, что при предъявлении табуированных слов испытуемый будет смещать свое внимание в другую часть экрана, а значит, если на месте табуированного слова появится точка, то потребуются больше времени на получения ответа. Если же предъявление табуированного слова и точки не будет совпадать, то испытуемый быстрее справится с таким типом задания, так как он сместит внимание заранее.

Мы выдвигаем следующие эмпирические гипотезы:

1. Время реакции в валидных пробах для табуированных слов будет больше, чем время реакции в валидных пробах для нейтральных слов.
2. Время реакции в невалидных пробах для табуированных слов будет меньше, чем время реакции в невалидных пробах для нейтральных слов.

Методика

Испытуемые

В эксперименте участвовали добровольцы, в том числе студенты психологического факультета и люди, уже имеющие высшее образование (экономисты, лингвисты, психологи, программисты, историки, философы). Их

количество составило 39 человек в возрасте от 18 до 29 ($M = 21$, $SD = 3,6$). Основную часть выборки составили женщины – 34 человека.

Материалы

В исследовании использовались табуированные и нейтральные слова. Слова не были взяты из какой-либо базы, но были уравнены по длине. Их количество составило по 5 слов в каждой категории.

Процедура

Основной данного эксперимента стала методика «проба с точкой». На экране появляется фиксационный крест, на который необходимо смотреть, затем появляется сам стимул: либо нейтральное слово, либо табуированное слово. После короткой экспозиции слово исчезает, слева или справа от центра экрана появляется точка. Задача испытуемого заключается в том, чтобы как можно скорее определить положение точки и нажать на соответствующую клавишу, когда он нашел точку.

Испытуемых разделили на 2 группы, одной из них предъявление точки было 50 мс, другой 500 мс.

Исследование проводилось индивидуально для каждого участника на компьютере с использованием определённой программы. Испытуемый выполнял сначала тренировочное задание и, если справлялся с ним, запускалась основная серия эксперимента. По завершении процедуры испытуемому сообщалась настоящая цель эксперимента и выражалась благодарность.

Результаты

В первую очередь были отброшены результаты тех испытуемых, которые совершили наиболее большое количество ошибок, таких было 2 человека (более 50% ошибок). В итоге количество испытуемых составило 37 (в группу, где предъявлялась точка на 500 мс, вошло 19 человек.)

Затем были подсчитаны средние значения время реакции для всех типов проб для каждого испытуемого с учетом его ошибок.

Средние значения ВР испытуемых при предъявлении точки на 500 мс:

- Валидные (нейтральные) 0,496 мс
- Валидные (табуированные) 0,505 мс
- Невалидные (нейтральные) 0,523 мс
- Невалидные (табуированные) 0,456 мс

Средние значения ВР испытуемых при предъявлении точки на 50 мс:

- Валидные (нейтральные) 0,474 мс
- Валидные (табуированные) 0,483 мс
- Невалидные (нейтральные) 0,438 мс
- Невалидные (табуированные) 0,441 мс

Значимость различий между валидными пробами и невалидными проверялась с помощью критерия Вилкоксона. Статистически значимых различий мы не получили ни в одной из групп.

Для испытуемых в группе, которой предъявлялась точка на 500 мс значения были: для валидных проб $z = -0,644$ при $p = 0,519$, для невалидных $z = -0,604$ при $p = 0,546$

Для испытуемых в группе, которой предъявлялась точка на 50 мс значения были: для валидных проб было $z = -0,241$ при $p = 0,811$, для невалидных $z = -1,176$ при $p = 0,241$

Ни одна из предложенных гипотез не подтвердилась. Однако, есть существенные возможности по усовершенствованию методики, на которые в дальнейшем стоит обратить внимание, с нашей точки зрения.

Во-первых, можно предположить, что эффект будет гораздо заметнее, если слова будут предъявляться в паре, например, нейтральное и табуированное, поскольку любое предъявление на экране чего-либо вызывает автоматический интерес у испытуемого, вне зависимости от типа стимула.

Во-вторых, варьировать интервал между словом и точкой. Возможно, необходимо предъявлять маску, для того чтобы след после предъявления слов пропадал.

В-третьих, можно предположить, что эффект смещения внимания возникает, если происходит автоматическая переработка табуированных слов, а именно, если предъявления слова составит около 100 мс.

В-четвертых, большую часть выборки составили женщины, что является недочётом, который мог повлиять на полученные результаты. В таком типе исследований стоит обращать внимание на гендерные различия в восприятии эмоционально окрашенных слов.

Литература

1. Bertels, J., Kolinsky, R., Pietrons, E., & Morais, J. (2011). Long-lasting attentional influence of negative and taboo words in an auditory variant of the emotional Stroop task. *Emotion*, 11(October 2015), 29–37. doi:10.1037/a0022017
2. Colbeck, K. L., & Bowers, J. S. (2012). Blinded by taboo words in L1 but not L2. *Emotion*, 12(2), 217–222. doi:10.1037/a0026387
3. MacLeod, C., Mathews, A., & Tata, P. (1986). Attentional bias in emotional disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(October), 15–20. doi:10.1037/0021-843X.95.1.15
4. McGinnes, E. (1949). Emotionality and perceptual defense. *Psychological Review*, 56(5), 244–251. doi:10.1037/h0056508

Развальяева А.Ю.
Факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В РЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ВЫБОРА В УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЯХ

В области исследований эмоционального интеллекта (ЭИ) выделились различные теоретические модели и подходы к измерению (Саловей-Майер, Карузо, Гоулмен, Бар-Он и др.). Устанавливались связи ЭИ с академическим интеллектом, личностными свойствами «Большой пятерки», «Психологической разумности», девиантным поведением, успешностью на работе. От простых констатаций связи ЭИ с академической успеваемостью (Корнилова и др., 2008) исследователи перешли к сложным моделям, а также изучению ЭИ не только учащихся, но и учителей (Curci et al., 2014).

В качестве одного из методов исследования ЭИ можно выделить использование специально составленных вербальных задач. Моделируемые в них ситуации не обязательно являются диагностическим инструментом, хотя и входят в батареи тестов (Сергиенко, Ветрова, 2010); для решения диагностических задач успешно используются опросники (ЭМИн Д. Люсина и др.). Однако при совершении выбора в вербально заданных ситуациях могут актуализироваться различные когнитивные и личностные факторы, выступающие предикторами выбора (Павлова, Корнилова, 2012; Kornilova, Chigrinova, 2014; и др.). В качестве гипотезы нашего исследования выступало предположение о регулятивной роли ЭИ, проявляющейся в связи его показателей с направленностью выборов в вербальных задачах, предполагающих учет эмоциональной информации.

Методика. В проведенном нами исследовании 19 вербальных задач были составлены с учетом их репрезентативности для студенческой выборки: в них рассматривались ситуации взаимодействия с преподавателями, другими студентами, выбора между учебой и работой, учебой и хобби. Варианты ответов были составлены с позиций предпочтения вероятностного или определенного выбора, а также предполагающего и не предполагающего работу с эмоциями (обращение к эмоциям других или управление своими эмоциональными состояниями).

Для измерения ЭИ использовался опросник Д.В. Люсина.

Всего участие в исследовании приняли 119 человек, из них:

- 12 экспертов – студентов-психологов, которые оценивали репрезентативность и экологическую валидность задач (после прохождения соответствующего курса);

- Исследовательская выборка (N=90) включала 29 юношей и 61 девушку, $M_{\text{возр}}=19,10$, $SD_{\text{возр}}=1,48$.

Результаты. Для выявления связи между предпочитаемыми выборами в задачах и высотой показателей ЭИ выборка была разделена на группы по квартилям (Q1 и Q3). Полученные контрастные группы (по каждой из шкал опросника ЭМИн) сравнивались с помощью таблиц сопряженности и критерия χ^2 (приведены результаты при $p<0,05$).

По шкале ВП (распознавание и понимание собственных эмоций) были выявлены значимые связи с выборами в двух задачах. В задаче №6 описывался конфликт между личными отношениями и учебой. Группа с низкими значениями по показателю понимания своих эмоций игнорировала вариант ответа, предполагающий обращение к другим за помощью. С выборами в этой задаче также связана шкала МУ (управление эмоциями других): испытуемые, получившие по ней более низкие значения, чаще выбирают варианты, связанные отсутствием межличностного взаимодействия.

В задаче №18 (ситуация общения с преподавателем на экзамене) группа с высоким значением ВП чаще выбирала вариант, связанный с актуализацией знаний об эмоциональных реакциях другого, т.е. с межличностным ЭИ. Данный вариант также реже выбирался испытуемыми с низкими значениями по шкале МП (понимание эмоций других) и МУ (управление эмоциями других).

Показатель ВУ (управление своими эмоциями) был связан с выборами в задаче №16 и №17. В задаче №16 описывается ситуация совладания с тревогой при подготовке к экзамену: здесь испытуемые с низкими значениями ВУ предпочитали бегство от ситуации и реже выбирали вариант, связанный с обращением к другим людям и ориентировкой на свои эмоции; еще более четко эта картина наблюдается для контрастных групп по шкале МУ.

В задаче №17, где описывался конфликт между преподавателем и студентом на семинаре, испытуемые с высоким значением ВУ чаще выбирали вариант, связанный с преодолением конфликта через общение и обращение к эмоциям, а группа с низким значением ВУ выбирала вариант решения, при котором невозможность контролировать свои эмоции вела к стагнации конфликта.

Показатель ВЭ (выражение эмоций) показал связи с выборами в задачах № 11 и № 15. В задаче № 11, относящейся к учебе и отношениям с однокурсниками, группа с низкими значениями по данной шкале реже выбирает вариант, связанный с ориентацией на эмоции другого и конструктивным межличностным общением. В задаче №15 описана ситуация, связанная с учебой и личными отношениями. Испытуемые с высокими значениями чаще выбирают варианты 3 (ориентировка на эмоции другого) и 2 (отсутствие ориентации на другого, цель достигается только в одной сфере, которая, однако, может оцениваться как более значимая).

Показатель МУ связан с задачей №10, посвященной управлению своими эмоциями: испытуемые с высокими значениями чаще выбирают вариант, связанный с общением и обращением за помощью, и реже выбирают вариант, предполагающий попытку выхода из ситуации с помощью подавления эмоций.

Обсуждение результатов. Было показано, что испытуемые с низкими значениями по таким показателям ЭИ, как понимание своих эмоций и эмоций других, управление своими эмоциями и эмоциями других, реже обращаются к вариантам решений в задачах, содержащих обращение к эмоциям других людей, попытку повлиять на них или на ситуацию через межличностное взаимодействие, общение с другими. Полученные данные согласуются с исследованием Е.М. Павловой и Т.В. Корниловой, согласно которому испытуемые с высоким ЭИ оказывают предпочтение вариантам, содержащим информацию об эмоциях, для снятия неопределенности (Павлова, Корнилова, 2012).

В данном исследовании не ставилась цель изучить связь ЭИ и успеваемости, однако когда эта связь обнаруживается другими исследователями, выдвигается предположение, что положительное влияние ЭИ на успеваемость опосредствовано успешными копинг-стратегиями, например, при подготовке к экзаменам (Qualter et al., 2012). Это видно в задачах, герои которых сталкиваются с необходимостью управления собственным эмоциональным состоянием: испытуемые с более высоким эмоциональным интеллектом предпочитают стратегии регуляции, привлечения помощи других, а не бегства от окружающих и подавления тревожащей эмоции. С другой стороны, ЭИ может снижать влияние тревоги на принятие решений за счет понимания источника тревоги (Yip, Côté, 2012).

Можно также предположить, что ЭИ в учебных ситуациях связан с особенностями стратегий снижения неопределенности. В ситуации неопределенности высокий ЭИ может с одной стороны, опосредствовать стратегию обращения к эмоциональной информации. С другой стороны, ЭИ может вступать во взаимосвязи с толерантностью к неопределенности, готовностью к риску и другими личностными свойствами в составе динамических регуляторных систем

Выводы. В результате исследования были выявлены связи показателей ЭИ и выборов в задачах, связанных с межличностным взаимодействием в учебных ситуациях. Выборы, связанные с эмоциональной информацией, были связаны с показателями как внутриличностного, так и межличностного ЭИ. Полученные данные согласуются с представлениями о динамических регулятивных системах, согласно которым при совершении выбора на ведущий уровень могут выходить различные когнитивно-личностные компоненты (Корнилова, 2013).

Литература

1. Корнилова Т.В. Психология неопределенности: Единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов // Психологический журнал, 2013. Т. 34. №3. С. 89-100.
2. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новотоцкая-Власова Е.В.. Модификация опросника имплицитных теорий К. Двек (в контексте изучения академических достижений студентов) // Психологический журнал, 2008. Т. 29 №3. С. 106-120.
3. Павлова Е.М., Корнилова Т.В. Креативность и толерантность к неопределенности как предикторы актуализации эмоционального интеллекта в личностном выборе // Психологический журнал, 2012. Т. 33. №5. С. 39-49.
4. Curci A., Lanciano T., Soleti E. Emotions in the Classroom: The Role of Teachers' Emotional Intelligence Ability in Predicting Students' Achievement // American Journal of Psychology, 2014. V. 127. P. 431-445.
5. Kornilova T.V., Chigrinova I.A. Personal values, moral development, and emotional intelligence in the regulation of choice in situations that involve interpersonal interactions // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 56-74.
6. Qualter P., Gardner K.J., Pope D.J., Hutchinson J.M., Whiteley H.E. Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5year longitudinal study // Learning and Individual Differences, 2012. V. 22. №1. P. 83-91.
7. Yip J.A., Côté S. The emotionally intelligent decision maker: emotion-understanding ability reduces the effect of incidental anxiety on risk taking // Psychological Science, 2012. V.24 P. 48-55.

РАЗДЕЛ X

СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

Байер И.В.
ИП РГГУ, Москва
Эрнандес Е.И.
Москва

Опыт применения проективных и прямых опросных методов исследования для определения уровня стресса в производственных организациях

Практический интерес к изучению актуального уровня организационного стресса обусловлен желанием менеджмента Компаний полностью исключить или минимизировать риски, возникающие вследствие дистресса, как неблагоприятного психологического и психофизиологического состояния сотрудников. К таким рискам относятся:

- снижение производительности труда
- повышение риска аварийности
- повышение риска несчастных случаев и травм на производстве
- высокий уровень конфликтности в коллективе
- снижение мотивации к работе
- агрессивное поведение, вплоть до физического насилия
- повышение суицидальных настроений

Практическая задача измерения уровня организационного стресса предполагает, как точное определение предмета изучения, так и выбор адекватных методик измерения.

В настоящее время известно три базовых подхода к пониманию «стресса» (К.Л. Купер и др. 2007, Нестерова О.В., 2012):

1. Определения стресса, основанные на реакции. Стресс трактуется как ответная реакция на беспокоящее или вредное окружение, проявляющееся в состояниях нервно-психической напряженности, негативных эмоциональных переживаниях, защитных реакциях, состояниях дезадаптации и патологии. Этот подход развивали Г. Селье, А. Каган, Л. Левии др.

2. Определение стресса, основанное на стимуле. Такой подход трактует стресс как характеристику внешней среды, с точки зрения беспокоящих или разрушающих стимулов (стресс-факторов). Это подход развивали Дж. Вайтц, М. Франкенхойзер и др.

3. Определение стресса как итерации. В этом случае стресс трактуется как ответная реакция на отсутствие «соответствия» между возможностями личности и требованиями со стороны среды, стресс рассматривается как результат предшествующих ему факторов и последствий. Это подход развивали Р. Лазарус, М.А. Штраус, Т. Кокс, С. МакКей и др.

Как правило, запрос на исследование организационного стресса касается следующих аспектов: определение силы стресса, испытываемого сотрудниками и выявление основных стресс факторов, усиливающих стрессовые состояния. Поэтому при определении предмета исследования существует риск смешения понимания стресса (как стресс-фактора) и стресса, как реакции человека на стресс фактор.

Мы не имеем объективных показателей для измерения уровня стрессогенности ситуации (или стресс-факторов), как таковой. Исследователь всегда имеет дело с реакцией человека на ситуацию: оценкой, отношением, переживанием, эмоциональными, физиологическими или поведенческими проявлениями. Поэтому, когда исследователь заявляет, что в ситуации в организации является стрессогенной, он должен быть готовым обосновать и доказать связь высокого стресса людей в организации с актуальной ситуацией или с отдельными стресс-факторами.

При этом так же, нужно помнить, о том, что стрессогенность ситуации – это всего-навсего мобилизирующее воздействие и низкий уровень стресса, равно как и высокий (дисстресс) – приводит к снижению активности организма. Таким образом, отсутствие в организации любого стресса – фактор скорее негативный.

Интересны в этой связи, результаты исследования, проведенного в производственной компании, собственники которой находились в состоянии острого конфликта. Поводом появления консультантов – организационных психологов стало резкое падение уровня производительности и продаж.

Измерение стресса в этой компании с помощью опросника прямой оценки («Оцените уровень стресса в компании по 12-балльной шкале») показало следующее: 55 % опрошенных оценили стресс в компании как высокий (из них – 22% оценили стресс как предельно высокий), 30% опрошенных оценили ниже среднего и 15% – как оптимальный. При измерении уровня стресса сотрудников той же компании помощью проективной методики Люшера результаты оказались совершенно иные: подавляющее большинство сотрудников (92%)

продемонстрировали низкий уровень стресса (из них 77% – очень низкий). Высокий уровень стресса проявился только 2% сотрудников.

Такое противоречие в результатах приводит к выводу о том, что в исследовании было замерено два достаточно независимых параметра: уровень стресса у сотрудников как их личное психологическое состояние (измерялся с помощью теста Люшер) и уровень стресса в компании, декларируемый сотрудниками (полученный с помощью метода прямой оценки и авторского опросника Эрнандес Е.И.).

Интересно, что на вопросы о намерении: «Вы готовы покинуть компанию?», «Давление руководства вынуждает думать вас о смене работы?» собрали большое число утвердительных ответов (47%), при том, что на деле, уровень текучести кадров практически не изменился.

Таким образом, прежде чем приступить к исследованию и подбору методов измерения стресса, исследователь должен чётко понимать предмет изучения: какие характеристики стресса ему необходимо замерить.

Предыдущий пример демонстрирует так же необходимость тщательно-го подхода к выбору методик диагностики стресса.

Методы с помощью которых измеряется стресс в современной науке и практике можно разделить на 4 группы, каждая из которых имеет свои ограничения:

1. Опросники и методы прямой оценки и самооценки (опираются на субъективную вербальную оценку человеком ситуации в целом, отдельных стресс-факторов, собственного состояния, состояния окружающих людей).

2. Проективные методы, основанные на выявлении (проекции во вне) некоторых бессознательных установок и состояний личности. Методы свободных ассоциаций, графические и цветовые методы и т.д.

3. Методы, основанные на экспертной оценке ситуации, включая метод наблюдения.

4. Методы измерения физиологических функций как показателей проявления стресса.

В практике исследования уровня стресса в организациях наиболее широко применяются опросники, а также прямые методы оценки и самооценки, начиная от классических шкал тревожности Спилбергера-Ханина или Тейлор, шкал психологического и организационного стресса Лемура-Тесье-Филлиона или МакЛина до качественных отечественных разработок А. Леоновой – С.Величковой, В. Снеткова, Н. Водопьяновой – Е. Старченковой.

Плюсом данных методов является относительно быстрый и не затратный способ получения информации, простота ее обработки. Кроме того, с помощью опросников можно работать более прицельно. Например, изучать различные характеристик стресса, заточивая процедуру

как под измерение отдельных стресс-факторов, так и под оценку и самооценку различных эмоциональных и психологических проявлений стресса, получая для анализа профили, богатые информацией. Очень серьезным минусом данных методов является их открытость и слабая защищенность от искажения под воздействием различных социальных установок, что значительно снижает их валидность. В частности, выше был приведен пример изучения стресса в организации с помощью прямой оценки, самооценки и опросника. В результате мы получили уровень стресса – декларируемый, то есть результаты претерпели искажение под воздействием фактора симуляции симптомов.

Группа проективных методов более защищена от искажения, но возникают трудности на этапе их интерпретации. Особенно большим рискам искажения данных на этапе интерпретации подвержены графические методы. В качественных научных исследованиях результаты, полученные с помощью графических методов, формулируются в виде гипотез и проверяются с помощью дополнительных диагностических процедур (наблюдение, экспертное мнение, опросники). Кроме того, графические методы позволяют судить о состоянии человека в целом (или об общем недифференцированном отношении к чему-то), их результаты мало поддаются детализации.

На наш взгляд, лучшим из проективных научно-обоснованных методов измерения стресса является тест Люшера, адаптированный Л.Н. Собчик. С помощью анализа цветовых выборов рассчитывается уровень ситуативной эмоциональной напряженности (тревоги) человека. Основываясь на том, что уровень напряженности является базовой составляющей состояния стресса, мы можем с высокой надежностью измерить уровень напряженности людей внутри организации, то есть, по сути, уровень стресса. Кроме того, тест Люшера мало подвержен сознательному искажению и его можно использовать как контрольный по отношению к методам прямой оценки и самооценки.

Метод экспертной оценки и наблюдения позволяет учесть поведенческие проявления стресса в различных ситуациях, но вместе с тем, этот метод требует, как беспристрастности, так и высокой квалификации экспертов, предполагает оценку сразу несколькими независимыми (внешними) экспертами и затратен по времени, что является существенным ограничением для наблюдения в условиях реальной трудовой деятельности при массовых масштабах исследования.

Измерение физиологических функций как показателей уровня стресса привлекателен ощущением «объективности» исследования, т.к. сводит к

минимуму влияние исследователя, однако проблема состоит в том, что «... не для всех психологических проявлений стресса можно найти коррелирующие с ними физиологические изменения. Исследователями отмечается, что психологические («субъективные») показатели во многих случаях являются наиболее чувствительными индикаторами физического и психического состояния человека по сравнению с физиологическими («объективными») показателями» (Водопьянова Н.Е., 2009.).

В данной статье мы остановимся на первых трех группах методов и рассмотрим их эффективность для измерения стресса на примере исследований, проведенных в трех производственных организациях.

В данных исследованиях в качестве базового (контрольного) метода мы взяли тест Люшера, который выявляет уровень напряжения людей внутри организации. Его результаты максимальным образом согласовывались и с данными наблюдения и экспертными оценками. Например, люди с высоким уровнем стресса по Люшеру так или иначе проявляли его и во время тестирования, демонстрируя признаки неуверенности или агрессии. Этих же людей выделяли руководители и эксперты, которым предлагалась оценить стресс испытуемых по определенным поведенческим признакам.

Первым значимым фактом оказалось малая корреляция или ее отсутствие в результатах измерения стресса в организации в целом, полученных методом прямой оценки и измерением уровня индивидуального стресса, полученного с помощью метода Люшера.

Таблица 1. *Корреляция результатов измерения стресса в компании в целом методом прямой оценки с результатами измерения стресса с помощью метода Люшера. Выборка 381 чел.*

	Величина k Спирмена	Значимость корреляции	Условия деятельности организации в момент исследования
Организация 1	$r_s = 0.011$	не значимая	кризис в управлении, в результате конфликта собственников
Организация 2	$r_s = 0.317$	умеренная	высокая социальная ответственность, риск для здоровья
Организация 3	$r_s = 0.431$	умеренная	высокая социальная ответственность, риск для жизни и здоровья

Вторым значимым фактом оказалась отрицательная или малая корреляция результатов измерения уровня индивидуального стресса, полученных методом прямой оценки и измерением, полученного с помощью метода Люшера.

Таблица 2. Корреляция результатов измерения индивидуального уровня стресса методом прямой оценки и результатов измерения стресса с помощью метода Люшера. Выборка 351 чел.

	Величина k Спирмена	Значимость корреляции	Условия деятельности организации в момент исследования
Организация 1	$rs = -0.051$	не значимая	кризис в управлении, в результате конфликта собственников
Организация 2	прямая оценка индивидуального уровня стресса не проводилась		
Организация 3	$rs = 0,447$	умеренная	высокая социальная ответственность, риск для жизни и здоровья

Третьим значимым фактом оказалась большая корреляция в результатах измерения уровня стресса в организации и индивидуального стресса, полученных методом прямой оценки.

Таблица 3. Корреляция результатов измерения уровня стресса в организации и индивидуального стресса методами прямой оценки. Выборка 351 чел.

	Величина k Спирмена	Значимость корреляции	Условия деятельности организации в момент исследования
Организация 1	$rs = 0.574$	средняя	кризис в управлении, в результате конфликта собственников
Организация 2	прямая оценка индивидуального уровня стресса не проводилась		
Организация 3	$rs = 0.732$	сильная	высокая социальная ответственность, риск для жизни и здоровья

Исходя из этих фактов, можно сделать вывод о различной направленности прямых вербальных и проективных методов, то есть, говорить о том, что методы измерения стресса в рамках вербального и проективного подхода, измеряют различные аспекты, связанные со стрессом в организации.

Если мы знаем, что тест Люшера, выявляет уровень напряжения людей внутри организации, то остается вопрос, какую характеристику стресса выявляют методы, основанные на прямой оценке и самооценке стресса?

На наш взгляд, во-первых, прямые методы ориентированы на измерение уровня осознаваемого стресса, который далеко не всегда совпадает с неосознанным уровнем стресса. Для того, чтобы ответить на вопросы анкеты человеку приходится проанализировать и оценить свои субъективные ощущения. При этом нужно понимать, что люди обладают различной способностью к рефлексии.

Кроме того, понимая, что исследование стресса происходит в организационном контексте, следует принять во внимание те факты, что на субъективную оценку влияют некоторые нормы, закодированные в корпоративной культуре компании, а также искажение результатов может быть вызвано социальной желательностью ответов – когда бывает выгодно преувеличить или, наоборот, приуменьшить свои симптомы. Таким образом, можно сказать, что прямые методы, во-вторых, ориентированы на измерение декларируемого уровня стресса. Функции этой декларации могут быть самые разные: от трансляции собственной профессиональной пригодности, до попытки таким косвенным способом донести до руководства компании наличие проблем в организации.

Например, в компании, работающей в условиях конфликта собственников (они же были и руководством) 76% от общего числа опрошенных осознанно или неосознанно преувеличили симптомы стресса, у 17% опрошенных оценка уровня по разным методикам совпала, 7% – сотрудников занизили прямую оценку стресса, то есть проявили признаки диссимуляции.

В компании, работающей в условиях повышенной социальной ответственности и риска для здоровья, эта тенденция усилилась. То есть, мы также получили признаки симуляции – 84% от общего числа опрошенных завысили уровень стресса при прямой оценке, 13% опрошенных оценка уровня по разным методикам совпала, 3% опрошенных продемонстрировали диссимуляцию. Очень интересные результаты были получены в третьей организации, работающей в условиях высокой социальной ответственности и повышенного риска для жизни и здоровья. Стрессоустойчивость в таких компаниях, является базовой составляющей профессиональных и личных компетенций. И только сотрудники этой организации показали значительно меньшую тенденцию к симуляции – 15% от опрошенных. У 60% опрошенных оценка уровня по разным методикам совпала и, что особенно интересно, 25% сотрудников занизили прямую оценку стресса, то есть проявили признаки диссимуляции.

Обобщая наш опыт использования различных методов оценки стресса в организации мы можем сказать о том, что методы прямой оценки и самооценки ориентированы больше на измерение или осознаваемого, или декларируемого уровня стресса в организации. Проективные же методы, методы наблюдения и экспертных оценок измеряют уровень стресса в организации ближе к «объективному», очищенному от ошибок саморефлексии или попыток оказать косвенное влияние на ситуацию или руководство.

Чтобы подтвердить данную гипотезу, в дальнейшем планируется провести расширенное исследование с использованием четвертой группы методов диагностики стресса, измеряющих физиологические реакции.

Литература

1. Величковский Б.Б. Многомерная оценка индивидуальной устойчивости к стрессу: Автореф. дисс. канд. псих. наук. – М., 2007.
2. Величковский Б.Б., Марьин М. И. Комплексная диагностика индивидуальной устойчивости к стрессу в рамках модели «состояние – устойчивая черта» // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2007. № 2.
3. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.: ил. – (Серия «Практикум»). ISBN 978-5-388-00542-7
4. КэриЛ. Купер, Филипп Дж. Дэйв, Майкл П. О'Драйсколл. Организационный стресс. Теории, исследования и практическое применение/ Пер. с англ. – Х.: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. – 336 с. ISBN 0-7619-1481 – 1 (англ.), ISBN 966-8324-40-X.
5. Карамутдинова Д.М., Шакурьянова Ю.Р., Байер И.В. Исследование социально-психологического климата в коллективе работников на морских платформах в арктических акваториях. Труды 12-й Международной конференции и выставки по освоению ресурсов нефти и газа Российской Арктики и континентального шельфа стран СНГ (RAO / CIS Offshore 2015). 15-18 сентября 2015 года, Санкт-Петербург – СПб.: ХИМИЗДАТ, 2015. – 658 с. ISBN 978-5-93808-256-4
6. Леонова А.Б. Комплексная методология анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции // Психологический журнал. 2004. № 2. 9.
7. Нестерова О.В. Управление стрессам: учеб. пособие/О.В. Нестерова. – Московский финансово-промышленный университет «Синергия», 2012. – 320 с. Университетская серия. ISBN 978-5-4257-0032-2.
8. Психодиагностика стресса: практикум/ сост. Р.В.Куприянов, Ю.М.Кузьмина; М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технол.ун-т. – Казань: КНИТУ, 2012. – 212 с.
9. Старченкова Е. С. Психологические факторы профессионального выгорания (на примере деятельности торгового агента): Автореф. дисс. ... канд. псих. наук. – СПб., 2002.
10. Трошин В. Д. Стресс и стрессогенных расстройств: диагностика, лечение, профилактика. – М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2007 – 784 с. ISBN 5-89481-540-1.

Евтюхина О.В.
старший воспитатель, ГБОУ СОШ №777, ДО №2, Москва, Россия
Батлуцкая Е.И.
педагог-психолог, ГБОУ СОШ №777, ДО №2, Москва, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ И МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ — УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Социальное развитие не менее необходимо личности, чем развитие интеллектуальных, творческих, физических способностей. Современный мир таков, что одним из условий успеха является способность работать в команде, находить способы взаимодействия, взаимопонимания и бесконфликтного общения с людьми. Поэтому, на наш взгляд, организация педагогического процесса, направленного на вхождение ребёнка в мир социальных отношений, требует от педагога особого мастерства и новых технологий.

Социализация детей раннего возраста обеспечивает безболезненную адаптацию к дошкольному образовательному учреждению благодаря постепенному отрыву ребенка из семьи, происходящая в том темпе, который необходим данному ребенку. Как и во многих других дошкольных учреждениях, в первые дни пребывания ребенка в группе адаптироваться к новой обстановке и чужим взрослым ему помогают родители.

Конечно, в группе все подчинено развитию личности ребенка, в том числе и его социальных качеств: организация внутреннего пространства, правила, которые наглядно демонстрируются взрослыми. Важно отметить, что соблюдение норм поведения обязательно для всех — и детей, и родителей, и сотрудников дошкольного образовательного учреждения. И именно эти правила обеспечивают детскую базовую безопасность.

Однако погружение детей в незнакомую среду, предъявление новых требований чужими взрослыми вызывают тревогу, и мы заметили, что случайные встречи со старшими братьями и сестрами в пределах сада значительно улучшают эмоциональное состояние малышей. Очень интересной оказалась практика привлечения старших братьев и сестер, воспитанников старших групп для более успешной социализации младших ребят.

Разрабатывая данную технологию, мы предположили, что привлечение старших дошкольников к адаптации и социализации малышей в различных видах деятельности будет эффективно. Для малышей старшие дети более безопасны, несут детскую игровую культуру и являются привлекательными объектами для подражания, а кроме этого, присутствие рядом старшего брата или сестры из старших групп детского сада оказывает положительное влияние на эмоциональное настроение малыша, снижает уровень тревожности.

При организации взаимодействия старших дошкольников с малышами мы учитывали следующие моменты:

1. Посещение детьми старшего возраста младших и помощь им должна происходить исключительно на добровольной основе.
2. Помощь старших дошкольников должна осуществляться вне времени отведенного на образовательную деятельность и режимные моменты.
3. Важно формировать мобильные по составу группы детей старшего возраста с целью дать возможность осуществить им свои запросы в разных видах деятельности.
4. Обязательное включенное психолого-педагогическое сопровождение деятельности старших детей. Это и подготовка старших детей, и подбор совместных видов деятельности старших и младших детей, а также демонстрация и поддержка самостоятельной деятельности.

Взаимодействие старших дошкольников и детей раннего возраста было организовано по нескольким направлениям:

1. Игровая деятельность, главная развивающая и тем самым привлекательная деятельность, создающая благоприятные условия для развития коммуникативных способностей ребенка раннего возраста, организаторами которой являются старшие ребята. Через разные виды игры мы стараемся донести до малышей информацию о безопасности и комфортности нашего садика, его правилах и традициях.
2. Театрализованная деятельность является эмоционально яркой, способствует выражению чувств, переживаний, привлекает, удерживает и переключает внимание. Мы применяем и полное рассказывание сказок детьми старшего возраста малышам с элементами театрализации, и отдельные театральные этюды-образы.
3. Формирование культурно-гигиенических навыков. Старшие дети становятся незаменимыми помощниками воспитателю при индивидуальной трансляции инструкций малышу, например, в каком порядке одеваться на улицу. Мы устраиваем для детей раннего возраста мини спектакль, к ним в гости приходят различные герои и в игровой форме обучают детишек навыкам гигиены.
4. Экскурсии для малышей, проводимые детьми старшего дошкольного возраста по детскому саду. Этот вид деятельности способствует расширению границ нового мира, снижению тревожности малышей. В сопровождении взрослого дети посещают различные помещения и кабинеты нашего сада, а старшие ребята в ходе экскурсии демонстрируют младшим образец поведения.

Реализация технологии адаптации и социализации детей раннего возраста к ДОО осуществлялась по следующему алгоритму:

1. Проведение подготовительной работы со старшими дошкольниками, в которую входило:

1а. Проведение беседы с детьми подготовительной группы с обращением к ним за помощью в организации периода адаптации и дальнейшей социализации малышей:

– просмотр слайд-шоу «Когда мы были маленькими» с целью актуализации воспоминаний детских переживаний.

– рассказ о группе детей раннего возраста и о трудностях и переживаниях, которые сопровождают этих детей в период привыкания к детскому саду, группе, воспитателю.

1б. Интервьюирование детей старшего дошкольного возраста с целью выявления их желания помочь малышам и предпочитаемой деятельности с детьми раннего возраста (ребята хотят играть с малышами, помогать им кушать, одеваться, мыть ручки, укладывать спать и т.п.)

1в. Формирование мобильных по составу групп «добровольцев» из детей старшего возраста в помощь малышам по вышеназванным направлениям.

Готовя старших детей, мы увидели, что больше инициативу в желании помочь малышам проявили девочки, что и не удивительно. Опираясь на трехлетний опыт работы в экспериментальной площадке «Девочки и мальчики» мы знаем, что девочки больше склонны к попечительской деятельности и более терпеливы, чем мальчики, поэтому мы не настаивали на помощи мальчиков, зная, что позже они обязательно присоединятся к девочкам, увидев значимость и результативность этой деятельности.

2. Вторым этапом стало введение детей старшего возраста в группу к малышам. Мы проводим «День Знакомства» – основная задача которого: ввести детей старшего возраста в коллектив малышей, создав при этом атмосферу праздника, радостного события. В течение этого дня воспитатель и педагог-психолог представляет старших детей младшим, проводят игру-знакомство « Волшебный клубочек», а далее игру на создание положительных эмоций с зонтиком, который старшие принесли малышам, также на этом этапе можно поиграть с мыльными пузырями. Затем мы отдыхаем и проводим релаксационную музыкальную паузу, а в завершении старшие прощаются с младшими и обещают прийти еще.

3. Далее виды деятельности с детьми раннего возраста проводят в следующем порядке:

3а. Игровая деятельность как основа межвозрастного общения проводится в несколько этапов:

– Знакомство старших детей с игровой средой группы раннего возраста, что позволяет актуализировать ранние воспоминания детей, а также малыши с помощью педагогов представляют свою группу.

– Включенные игры-демонстрации «Катя идет гулять», «Катя ждет гостей», «Сломалась машина», «Я – музыкант» и другие ситуации. Старшие дети показывают примеры игровых действий с игрушками.

– Старшие дети приносят малышам свои игрушки, знакомят с ними, показывают игровые действия с ними.

– Организованные педагогами игры на взаимодействие и помощь. Примером такой игры может служить адаптированная нами для раннего возраста игра «Ложки» для совместного взаимодействия группы детей старшего и раннего возраста.

– Сюда же можно отнести и совместные игры-забавы на улице.

– Свободная игровая деятельность, наблюдая за которой можно сделать выводы и о значимости авторитета старшего для младшего, и о том, насколько старшие дети готовы общаться, делиться чем-то, заботиться.

3б. Театрализованная деятельность. Когда малыши в процессе игры уже немного привыкнут к старшим ребятам, будут концентрировать на них внимание, можно привлекать старших детей к постановке небольших театрализованных представлений, с использованием костюмов и атрибутов. Здесь мы включаем такие виды деятельности, как:

– Костюмированные танцы-развлечения «Веселые мышата», «Волшебные платочки»

– Проигрывание сказок с использованием кукол би-ба-бо, деревянных наборов, костюмов.

– Проигрывание элементов театральных действий с применением атрибутов под руководством сказочного героя (ребенок старшего возраста).

3в. После того, как у малышей уже возникла определенная степень доверия к старшим ребятам, педагоги начинают привлекать дошкольников к помощи к процессу формирования культурно-гигиенических навыков. Можно доверить старшим ребятам помощь при кормлении и одевании на прогулку, т.к. малыши в большинстве готовы слушать старших и следовать их инструкциям. Старшие дети дублируют индивидуально инструкции воспитателя и помогают их выполнять. На данном этапе возможно использование опыта двух предыдущих этапов – игрового и театрального.

С участием детей старшего возраста организуются дидактические игры на формирование культурно-гигиенических навыков. Мы используем адаптированные нами игры к раннему возрасту. Например, игра «Чистоплотные дети», позволяющая проверить знания детей предметах гигиены и их назначении.

Также на этом этапе осуществляется привлечение героев сказки (ребенок старшего возраста в костюме) для создания эмоционально привлекательного образа для подражания при выполнении режимных моментов.

Помимо этого старшие дети помогают младшим одеваться на прогулку, называя одежду и проговаривая порядок одевания.

3г. Экскурсионная деятельность. К этому этапу маленькие дети уже довольно хорошо привыкают к старшим детям, своему воспитателю и к группе, появляются привязанности, доверие сформировано, поэтому можно расширить представление малышей о дошкольном учреждении и вывести их за пределы группы, познакомив с основными, эмоционально значимыми помещениями ДООУ. Мы считаем, что экскурсии – один из важных моментов социализации детей раннего возраста, расширяющий представления об окружающем мире. Все экскурсии проводятся в мини-подгруппах по 3-4 ребенка.

Примерный план экскурсий: экскурсия в группу детей старшего возраста, в кафе, где старшие ребята завтракают, обедают и полдничают (если есть такое помещение), «Чистый дом» – экскурсия в прачечную, «Где живут книжки» – поход в библиотеку, в кабинет ИЗО, где творят будущие художники.

Заключением такой работы со старшими и младшими детьми в течение года служит поздравление малышей на балу выпускников детского сада, где они перенимают эстафету без страха и слез, видя знакомые лица и поддержку своих старших друзей.

Данную технологию мы апробировали в Центре развития ребенка № 867 ЮВАО г. Москвы и опыт работы транслировали на городской научно-практической конференции «Проблемы социализации детей и подростков в современном обществе», и на конференции «Современные модели социализации детей», а также продолжили ее апробацию в детском саду № 2003, а теперь и в школе № 777 (дошкольное отделение № 2).

Как показала практика, такой опыт взаимодействия ребенка раннего возраста со старшими детьми способствует не только его успешной социализации, но и помогает развитию речи, овладению культурно-гигиеническими навыками, эмоциональное состояние малышей становится более стабильным. В свою очередь, старшие дети понимают свою значимость, это способствует формированию у них позиции взрослого, вырабатывает произвольность, снижает тревожность, ребята становятся более внимательными и ответственными, что подкрепляет формирование школьной готовности.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БЛАГОПОЛУЧНОМ СТАРЕНИИ И ГОТОВНОСТЬ К ВОЗРАСТНЫМ ИЗМЕНЕНИЯМ У СТУДЕНТОВ

Исследование выполнено при поддержке РГНФ (проект № 140600434).

В настоящее время в России, как и в остальном мире, с каждым годом увеличивается процент лиц пожилого и престарелого возраста. По прогнозам ВОЗ, к 2100 году число представителей старшей возрастной группы увеличится более чем в три раза [1]. Общество стареет, в результате чего особую важность приобретают вопросы, связанные как с психологическим благополучием престарелых людей, так и с благополучием всего такого общества [2]. К сожалению, современные россияне не проявляют должного внимания к престарелым людям [3,4]. Во многом данная закономерность базируется на чувстве страха перед поздними этапами жизни и нежелании понимать и принимать позитивные аспекты старения [5]. Современные ученые предлагают решать данную проблему через развитие межпоколенного взаимодействия [6,7,8], в ходе которого представители разных поколенческих когорт формируют толерантное отношение друг к другу через обмен опытом. Готовность к такого рода взаимодействию является интегральной характеристикой, определяющей осознание личностью факта собственного старения, а также толерантного отношения к нему [9]. На наш взгляд, отсутствие страха перед неизбежными физиологическими, социальными, личностно-психологическими и профессиональными изменениями старческого возраста способно увеличить психологическое благополучие личности в любом возрасте.

Эмпирическое исследование преследовало цель изучить взаимосвязь компонентов и уровней готовности к возрастным изменениям с социальным представлением (далее СП) о психологическом благополучии престарелых людей. Работа выполнялась в два этапа: поисковый и основной. В общей сложности в исследовании приняли участие 120 человек (средний возраст – 23,5 года, 73 жен, 47 муж). В качестве методов использовались: авторский опросник для исследования СП о престарелых людях, методика «Готовность к освоению возрастнo-временных изменений» (Н.С. Глуханюк, Н.С. Гершкович), а также рисуночный тест «Метафорическое изображение престарелого человека». Математическая обработка осуществлялась в программе «Statistica.10» с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В результате исследования определена **общая готовность** к освоению временно-возрастных изменений в студенческой выборке: 48% опрошенных имеют среднюю сформированность, у 38,5% совершенно не выражена готовность, и лишь 13,5% респондентов обладают хорошо развитой готовностью. Следовательно, нельзя сказать, что молодежь спокойно и толерантно относится к будущим возрастным изменениям – молодые люди не осознают естественность неизбежных проявлений старости.

Общая готовность к освоению возрастно-временных изменений реализуется на нескольких уровнях: **когнитивный уровень** – 42% респондентов имеют низкую степень сформированности, 45% – среднюю и лишь 13% – высокую; **аффективный уровень** – у 8% респондентов слабосформирован уровень, у 66% – средне и у 26% – уровень хорошо развит; **мотивационный уровень** – 22,5% – низкая степень сформированности, 48,5% – средняя, 29% – высокая. Можно сказать, что респонденты плохо представляют будущие изменения, но стараются относиться к ним толерантно, при этом пассивно ищут адаптационные стратегии.

Кроме уровней в структуре готовности выделяют несколько компонентов, которые очерчивают области проявления возрастных изменений: **физиологический** – 13% респондентов с низким уровнем развития данного компонента, 81% – со средним и 6% – с высоким; **личностно-психологический** – 14% студентов имеют низкий уровень, 81% – средний и 5% – высокий; **социальный** – у 17% студентов наблюдается низкий уровень, у 72% – средний, у 11% – высокий; **профессиональный** – 12% с низким и высоким показателем по уровню развития и 76% – со средним. Респонденты имеют среднюю сформированность основных компонентов готовности к освоению изменений в старческом возрасте. Хуже всех в молодежной группе сформирован личностно-психологический компонент готовности. Можно сказать, что студенты не в полной мере могут спрогнозировать появление психологических изменений (например, ощущение «ненужности», «бесполезности»), тем не менее, относятся к подобным изменениям отрицательно, стараются не думать об этом, следовательно, не пытаются приспособиться. Достаточно плохо сформированы физиологический и социальный компоненты: молодежь обеспокоена потерей внешней привлекательности, сексуальности, физической подвижности и не готова налаживать контакты с социальными службами, опасаясь ухудшения материального положения. Сравнительная развитость профессионального компонента свидетельствует о спокойном восприятии таких изменений: возможно, молодые люди еще не включены в трудовую деятельность или ищут иные способы самовыражения.

Для определения структуры СП на когнитивном уровне подсчитывался коэффициент позитивных ответов – ТСП (Tauxcatégoriquepositif), предложенный Ж.-К. Абриком [10]. Вокруг ядра сосредоточены элементы, отражающие личностные особенности престарелых людей (например, «Гармоничность отношений престарелого человека с окружающим миром зависит от личности человека», и «Психологически благополучный престарелый человек находится в гармонии с собой и с окружающим миром»). Вместе с тем, в обыденном сознании практически не представлен элемент «Большинство престарелых людей психологически благополучны». Приписывание ответственности за психологическое благополучие личностным особенностям престарелых людей вкупе с недостаточно сформированным представлением о личностно-психологических изменениях старческого возраста, возможно, является основанием эйджизма и маргинализации стариков. Также можно отметить, что молодежь не старается адаптироваться к возрастным изменениям (прежде всего социальным), потому что приписывает ответственность за плохое положение стариков им самим.

В ходе исследования обнаружены корреляционные связи элементов СП с компонентами и уровнями готовности к освоению возрастнo-временных изменений. Студенты, которые хорошо осознают предстоящие возрастные изменения (люди с развитым когнитивным уровнем), видят в них позитивное основание, связывают эти изменения с психологическим благополучием, а также полагают, что в старческом возрасте благополучие достигается через поведенческую реализацию потребности в общении и взаимодействии с окружающими. Респонденты с толерантным отношением к старости (хорошо развит аффективный уровень) достаточно четко представляют, что нужно престарелому человеку и готовы им помочь. В сознании респондентов поиск адаптационных стратегий к возрастным изменениям (мотивационный уровень) связан с наличием цели, удовлетворенностью жизнью, а также с гармоничным отношением с окружающим миром. Можно сказать, что респонденты через личностный рост стараются приспособиться к старости.

ИмPLICITный уровень СП изучался через анализ метафор престарелого человека, полученных с помощью обобщения и классификации рисунков респондентов. Было выделено 12 метафор: 5 позитивных, 5 негативных и 2 нейтральные.

В общей сложности в студенческой группе выражены и **негативные** (35%), и **позитивные** (37%) метафоры. Тем не менее, позитивные метафоры не соотносятся с реальностью (68% изображений престарелого человека среди позитивных метафор не являются реальными). Респонденты

отмечают, что рисуют себя в старости или некоторый идеализированный образ престарелого человека. В это время респонденты с негативными метафорами отмечают, что престарелый человек вызывает жалость или безразличное отношение, при этом реален в 44% случаев. Для амбивалентных метафор значимое различие между реальностью и нереальностью рисунка не определяется. Кроме этого, распределение метафор обусловлено развитостью уровней и компонентов готовности. Например, на низком когнитивном уровне готовности преобладает метафора «Престарелый человек, вызывающий жалость», «Схематичное изображение старости и престарелого человека (неопределенность, неизвестность)» и «Старость = смерть». Аффективный уровень соотносится с метафорами: «Довольный жизнью, умиротворенный престарелый человек», «Счастливый престарелый человек в семейном кругу», а также «Боязнь престарелого человека и наступления старости». Для развитого мотивационного уровня определяются метафоры: «Довольный жизнью, умиротворенный престарелый человек», «Старость с любимым человеком». Респонденты в рисунках утверждают, что престарелый человек не отличается от молодого. Таким образом, количество позитивных метафор увеличивается с повышением развитости уровней готовности.

Компоненты готовности также взаимосвязаны с метафорами. Физиологический компонент соотносится с метафорами «Изображение престарелого человека через внешние атрибуты» и «Схематичное изображение старости и престарелого человека (неопределенность, неизвестность)». На низком уровне развития встречается метафора «Престарелый человек не отличается от молодого человека». У респондентов с развитым социальным компонентом чаще остальных встречается метафора «Счастливый престарелый человек в семейном кругу». На более низких уровнях определяются метафоры «Боязнь престарелого человека и наступления старости», «Одинокий престарелый человек» и «Старость с любимым человеком». Вместе с развитым личностно-психологическим компонентом представлены метафоры: «Счастливый престарелый человек в семейном кругу», «Довольный жизнью, умиротворенный престарелый человек», «Мудрый престарелый человек», «Злые престарелые люди». Несмотря на наличие негативных метафор, можно сказать, что личностно-психологический компонент готовности позволяет воспринимать престарелых людей через внутренние особенности, а не через социальное положение и др. Полученные закономерности указывают на существование связи между готовностью к освоению возрастно-временных изменений и эмоциональным отношением к престарелым людям.

Выводы:

Студенты характеризуются средним уровнем развития готовности к освоению возрастнo-временных изменений, они плохо представляют будущие преобразования, но стараются относиться к ним толерантно, при этом пассивно ищут адаптационные стратегии. Вместе с этим, студенческая молодежь не может спрогнозировать появление психологических изменений, обеспокоена проявлением физических аспектов старения. В ходе исследования обнаружена взаимосвязь между готовностью к освоению возрастнo-временных изменений и предоставлением о психологическом благополучии в старческом возрасте, выраженном на когнитивном и эмоциональном уровнях.

В рамках данного исследования важно отметить, что своевременная подготовка к освоению возрастных изменений значима не только для формирования уважительного, толерантного отношения к представителям позднего возраста, но и для личностного развития в молодом возрасте. Студентам необходимо донести простую мысль, что старение является нормальным явлением в жизни человека, а также обозначить возможности и достоинства старческого возраста [11,12]. Целью образовательного процесса в данном случае является формирование готовности к освоению собственных возрастнo-временных изменений.

Литература

1. Всемирная Организация Здравоохранения. [Официальный сайт] URL: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs381/ru/> (дата обращения: 06.10.2015).
2. World report on ageing and health: World Health Organization, 2015. [Электронный ресурс]. URL: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/186463/1/9789240694811_eng.pdf?ua=1
3. Краснова, О. В., Лидерс, А. Г. Социальная психология старения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. М.: Академия, 2002.
4. Смирнова Т. В. Пожилые люди: стереотипный образ и социальная дистанция // Социологические исследования. 2008. №8. С. 49–55.
5. Емельянова Т. П., Зинина А. А. Уровни репрезентации престарелых людей в российском обществе // ЗНАНИЕ. ПОНИМАНИЕ. УМЕНИЕ. 2014. №3. С 213-223.
6. Петрова Т. А. Динамика отношения к старости у молодежи в процессе практики межпоколенного взаимодействия: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. СПб, 2008.
7. Kessler E.-M., Staudinger U. M. Intergenerational Potential: Effects of Social Interaction Between Older Adults and Adolescents // Psychology and Aging. 2007. Vol. 22 (4), pp. 690 –704. doi: 10.1037/0882-7974.22.4.690.

8. Hernandez C. R., Gonzalez B. M. Z. *Effects of Intergenerational Interaction on Aging* // *Educational Gerontology*. 2008. Vol. 34 (4), pp. 292-305. doi:10.1080/03601270701883908.

9. Ученые записки кафедры теоретической и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета / Под общ. ред. Н.С. Глуханюк, Е.В. Дьяченко. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006.

10. Емельянова Т. П. *Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества*. М.: Издво «Институт психологии РАН», 2006.

11. Curl A. L., Simons K., Larkin H. *Factors affecting willingness of social work students to accept jobs in aging* // *Journal of Social Work Education*. 2005. Vol. 41 (3), pp. 393-406.

12. Gorelik Y., Damron-Rodriguez J., Funderburk B., Solomon D. H., *Undergraduate interest in aging: is it affected by contact with older adults?* // *Educational Gerontology*. 2000. Vol. 26 (7), pp. 623-638. doi:10.1080/03601270050200626.

Коломиец О.В.
ст.преп-ль кафедры психологии ПГУ им.Т.Г. Шевченко
аспирантка института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ

О МЕТОДАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Наряду с комплексным подходом к определению понятия «социального самочувствия», большим интересом, проявляемым со стороны психологов, социологов и других ученых, понятие «позитивное социальное самочувствие» определить достаточно трудно.

Симонович Н.Е., говоря о классификации социального самочувствия, пишет, что социальное самочувствие можно рассматривать и в плане его позитивной направленности, т.е. нацеленной на достижение созидательных целей, обычно согласующихся, с доминирующим социальными построениями и переживаниями [7].

В работах Е.Л. Барановой, Н.И. Беловой, Н.Х. Гафиатулиной, О.Г. Кирилюк, О.А. Кислицыной, И.В. Зозуля, Г.Ю. Козиной делается акцент на аксиологической составляющей социального здоровья как важнейшей стратегии при формировании позитивного социального самочувствия,

духовного, физического здоровья и самосохранительного поведения представителей различных социальных групп.

Белорусские социологи С.А. Шавель, и Л.П. Галич рассматривают понятие «позитивное социальное самочувствие» как многогранную категорию, связанную с такими понятиями, как жизненное благополучие, душевный комфорт, удовлетворенность жизнью, общественное настроение и, конечно же, счастье [8].

Лебеденко О.А. анализируя проблему социального самочувствия студентов в своем диссертационном исследовании отмечает, что позитивное социальное самочувствие студента можно определить как единство социального интереса и активности; его самооценку, совокупность познавательных процессов, состояний, свойств сознания; индивидуальную стратегию действия, направленную на понимание жизненных целей, отражающих ценности личности, студенческой группы и общества [5].

По результатам исследования трех составляющих социального самочувствия: когнитивной поведенческой и эмоциональной мы условно разделили испытуемых на 2 группы: с выявленным позитивным социальным самочувствием, (81%), и 2 группу с выявленным негативным социальным самочувствием, ее составили (19%), у которых по 2 или 3 из 3 возможных составляющих социального самочувствия выявлены низкие показатели, а значит.



На основании анализа, полученных в ходе исследования социального самочувствия студентов, можно отметить, что почти у четверти испытуемых было выявлено негативное социальное самочувствие, таким образом исследование показало, что в процессе учебной деятельности в ВУЗе необходимо осуществлять психологическую работу по формирования позитивного социального самочувствия студентов. [3]

Анализируя процесс формирования позитивного или положительного социального самочувствия О.А. Лебедеко отмечает, что положительное социальное самочувствие – это не только результат воздействия благоприятных обстоятельств, оно формируется и на основе таких качеств и свойств личностной структуры, как самореализация, самовоспитание, самоактуализация, самосозидание, самооценка, самоуважение и самоконтроль. [5]

Анаев А.Х., анализируя методы повышения позитивного социального самочувствия у занимающихся спортом указывает, что необходима оптимизация воздействия на личность, на ее ценностные ориентации, а также самотношение, самовосприятие личности, а также формирования компетенций связанных с выживанием и приспособлением в современном обществе, а также компетенций связанных с самоактуализацией студента. [2]

Автор отмечает, что в процессе формирования позитивного социального самочувствия необходимо сформировать составляющие личностного поведения такие как:

- осознание ответственности за свою жизнь, собственное здоровье, здоровье ближайшего социального окружения,
- самопознание, самопонимание и принятие себя;
- умение жить в современных условиях,
- осмысление своего бытия и осознанное выстраивание иерархии ценностей;
- способность к пониманию, слушанию и принятию окружающих.

Для актуализации потенциала личности и создания условий развития позитивного социального самочувствия Алешина Ю.Е. в контексте формирования позитивного социального самочувствия большое внимание отводит формированию позитивной ассертивности. Автор отмечает, что можно использовать различные психотехнологии, которые заключаются в применении совокупности способов, приёмов, упражнений, техник взаимодействия субъектов деятельности [1].

Применение психотехнологий основывается на идее о том, что каждый человек выступает как субъект своего жизненного сценария, профессионального и личностного развития. Особенностью психотехнологий является их направленность на раскрытие и развитие позитивных личностных черт, на активизацию и реализацию их потенциала, на оптимизацию межличностных взаимоотношений.

Основным индивидуальным методом, способствующим развитию позитивного социального самочувствия, является консультативная беседа. В ходе такой беседы консультант может помочь посмотреть на свои проблемы и жизненные сложности «со стороны», выявить источник трудностей

во взаимоотношениях с окружающими, являющиеся следствием проявления негативного социального самочувствия.

Консультативную беседу можно построить в соответствии с моделью психологического интервью, которая включает в себя:

2. «Определение проблемы» – сбор информации о проблеме, личностном и социальном контексте её происхождения, временных границах её проявления, привычных паттернах поведения и мышления во взаимодействии и взаимоотношениях с окружающими людьми.

3. «Желаемый результат» – определение продуктивного построения взаимоотношений (коммуникации) с окружающими людьми, содержание которых должно быть конкретным, позитивным и соответствующим конкретной ситуации.

4. «Альтернативные жизненные сценарии» – определение возможных вариантов поведения, оценка ситуации взаимоотношений глазами стороннего наблюдателя.

5. «Присоединение к будущему» – способствование переходу на уровень конкретных действий, изменению его мыслей, чувств, поведения и деятельности, соответствующих проявлению позитивного социального самочувствия. [4]

На основе метода анализа конкретных ситуаций из жизни, который может применяться в ходе беседы, наглядно демонстрирующих отношения с людьми, поведение в проблемных ситуациях формулируется гипотеза о проблеме и определяются способы психокоррекционного воздействия.

Гунгер Н.Н. отмечает, что групповая форма работы по развитию личностных качеств, необходимых для формирования позитивного самочувствия личности – это приёмы аутогенного тренинга и релаксации [5]. В условиях группового тренинга члены группы имеют возможность установления обратной связи и получения поддержки от людей, имеющих общие проблемы или переживания. В процессе группового взаимодействия человек учится: учитывать потребности, мотивы, ценностные ориентации, личностные качества других людей; понимать важность наличия чувства быть принятым окружающими людьми; ценить их доверие. Личностно-ориентированный подход, по мнению автора, позволяет эффективно влиять на когнитивную, эмоциональную и поведенческую компоненты социального самочувствия личности.

Когнитивный аспект развития позитивного социального самочувствия предусматривает ознакомление человека со знаниями:

- об отдельных личностных качествах, составляющих его интегральную характеристику позитивное социальное самочувствие;

Раздел X
Социальный аспект обучения и развития

- о психологических защитных механизмах и способах совладания с трудной жизненной, социальной ситуацией;
- о собственных возможностях реализации своей личности в социальном взаимодействии, о собственных потребностях, мотивах, установках;
- о стереотипах в своём поведении, препятствующих формированию позитивного социального самочувствия.

Эмоциональный аспект развития позитивного социального самочувствия предполагает организацию тренингов в ситуациях, требующих:

- проявления эмоций радости, удивления, тревоги;
- проявления эмоциональной устойчивости.

Поведенческий аспект развития позитивного социального поведения должен помочь человеку:

- увидеть собственные неадекватные поведенческие стереотипы;
- приобрести навыки искреннего, содержательного и свободного общения;
- преодолеть неадекватные формы поведения, проявляющиеся в процессе тренинга, связанные с боязнью субъективно сложных ситуаций;
- развивать формы поведения в ситуациях, требующих сотрудничества, ответственности, самостоятельности, настойчивости, уверенности, гибкости и т.п.;
- закрепить новые формы поведения, необходимые для адекватной адаптации к сложным ситуациям, взаимодействия в реальной жизни;
- выработать и закрепить адекватные формы поведения и реагирования на основе достижений в когнитивной и эмоциональной сферах.[1]

В последние десятилетия изучение понятия «Счастья» ведётся в рамках позитивной психологии, создателем которой является М. Селигман. В рамках позитивной психологии было введено понятие «субъективное благополучие» «жизненного комфорта», «успешности», «самоэффективности», «самоопределенности», что в сущности отражает содержание позитивного социального самочувствия. Формирование данных личностных проявлений, которые являются составными характеристиками позитивного социального самочувствия направлена программа, предложенная современным российским ученым представителем позитивной психологии А.С. Огневым.

В своей программе – «Жизненная навигация» автор предлагает систему занятий, лекционных и практических, направленных на формирование общекультурных компетенций у студентов. [5]

Работа студентов на практических занятиях организована в виде так называемых «групп тренинга базовых навыков» (Т-группы). Как известно, используя сходные технологии с психокоррекционными группами, Т-группы в первую очередь ориентированы на образовательный эффект – развитие личности. В них активно используются такие механизмы

персонального развития, как самопознание, межличностное научение, межличностная обратная связь, интериоризация. Важной методической особенностью организации занятий является то, что они содержат в себе 3 части: 1 – выполнение тестовых заданий, на основе инструкции, 2 часть – это осуществление индивидуального прогнозирования т.е. гипотетических оценок тех качеств, которые были выявлены с помощью выполненного перед этим теста у членов группы и у него самого; 3 часть – групповая работа с применением заданий экспертного характера. [5]

Ряд приемов и методов модуля «Жизненная навигация» направлен на выработку готовности студентов к согласованию своих действий со всеми сторонами, влияющими на судьбу их жизненных планов. Для этого они осваивают приемы и методы изучения и анализа личности, социальной группы, методы диагностики их интересов и функциональных особенностей, методы построения и реализации своих жизненных планов и построения продуктивного социально-психологического взаимодействия с окружающими.

Таким образом, проведя анализ методов формирования позитивного социального самочувствия, мы можем отметить, что данная работа должна носить комплексный и систематический характер и должна быть направлена на активизацию субъектности личности студентов в процессе профессионального самоопределения в вузе.

Литература

1. Алёшина Ю.Е. *Консультативная беседа // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М.Жукова, Л.А.Петровской, О.В.Соловьёвой. М.: Смысл, 1996. – С.238*
2. Анаев Аслан Хусейнович «Подготовка будущих специалистов по физической культуре к повышению уровня социального самочувствия воспитанников» *Дис.канд.пед.наук. Майкоп. 2007г. Стр. 139.*
3. Коломиец О.В. «Особенности представлений о счастье у студентов с позитивным и негативным социальным самочувствием» <http://online-science.ru/m/products/Philological%20and%20Pedagogical%20sciences/gid3075/pg0/>
4. Лебедева И. В. «Формы и методы психологического сопровождения развития позитивной асертивности личности» <http://www.jurnal.org/articles/2009/psih15.html>
5. Лебеденко О. А. «Социальное самочувствие студентов – социальных стипендиатов в условиях модернизации российского общества» *Диссертация на соискание кандидата философских наук.* <http://www.dissercat.com/content>
6. Огнев А.С. Учебно-методический комплекс «Жизненная навигация» Москва 2010г.

7. Симонович Н.Е. «Социальное самочувствие и технологии его исследования в современной России» Диссерт. докт.психол. наук. Москва 2003г. С 143.

8. С.А. Щавель Л.П. Галич. Социальное самочувствие населения Белоруссии и России: компаративный социологический анализ. С.79-82

Немцов А.А.
ИП РГГУ, Москва

СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСТВА

Формирование мировоззрения студентов начинается не в момент поступления в вуз. Вместе с тем достаточно развёрнутое и структурированное представление о мире, своей стране и месте собственной личности в системе общественных отношений возникает у них под влиянием разнообразных факторов социальной среды и педагогического воздействия.

В целях изучения мировоззренческих установок и представлений студентов нами было проведено исследование, в ходе которого прошли апробацию социолого-психологические опросники. Мы предлагали студентам, изучающим в вузе цикл социогуманитарных дисциплин, выполнить ряд следующих заданий. (1, 2).

В первом из них, на основе перечня из 14 направлений, по которым Россия могла бы занять лидирующие позиции в мире, нужно было приписать каждому из пунктов ранговое место. Причём сделать это предлагалось с двух точек зрения. С одной стороны, **что было бы желательно для России**, в чём Россия нуждается в первую очередь. С другой стороны, **что реально для России**, что можно оценить, как достижимое, как перспективную цель в ближайшей исторической перспективе.

Были выделены следующие параметры: 1) количество сверхбогатых людей (миллиардеров), 2) средняя продолжительность жизни, 3) число автомобилей на одного жителя, 4) чистота окружающей среды (качество экологии), 5) число материально обеспеченных людей (качество жизни населения), 6) число прочных семей, 7) добыча полезных ископаемых, 8) спортивные достижения, 9) число культурных, образованных, законопослушных людей, 10) число здоровых людей, 11) военная мощь, 12) научные и технические достижения. 13) размеры территории, 14) достижения в искусстве (литературе, живописи, музыке, театре).

После выполнения данного задания студентов просили оценить степень своего «личного патриотизма» в отношении России (от 0 до 10 баллов

по субъективной шкале). При этом подчёркивалось, что необходимо быть по возможности самокритичным и принимать во внимание то, что любовь к Родине предполагает готовность человека идти ради неё на жертвы.

Во втором задании респондентам предлагался перечень из 14 направлений, по которым идёт развитие мирового сообщества, эволюционирует мировая цивилизация. Каждому из пунктов следовало приписать ранговое место, как и в предыдущем задании, с двух точек зрения. С одной стороны, **что было бы желательно для мировой цивилизации**, для человечества как целого. С другой стороны, **что реально для мировой цивилизации**, какие цели достижимы для неё в обозримой исторической перспективе.

По аналогии с Россией, для мировой цивилизации были выделены следующие параметры: 1) исчезновение государств (границ между странами), 2) исчезновение огромных империй, 3) полное прекращение войн, 4) сокращение числа малых населённых пунктов (сёл, деревень), 5) рост числа огромных глобальных городов-мегаполисов, 6) устранение неравенства между людьми (в правах и обязанностях, по национальному, половому, религиозному и другим признакам), 7) устранение жестоких, насильственных форм власти, 8) максимальное использование природных ресурсов Земли, 9) ликвидация тяжёлых болезней, 10) экономическое процветание, устранение бедности и нищеты. 11) смешение всех народов в один, 12) максимальное увеличение продолжительности жизни людей, 13) заселение людьми всей поверхности планеты, включая мировой океан, 14) нравственное совершенствование людей.

Анализ полученных ответов позволяет отметить ряд существенных, с нашей точки зрения тенденций. Во-первых, студенты склонны связывать падение нравственности с ростом городов-мегаполисов при одновременном сокращении числа малых населённых пунктов. Во-вторых, они не усматривают связи между исчезновением национальных государств и огромных империй с ликвидацией войн. В-третьих, студенты также не усматривают связи между экономическим процветанием и наиболее полным использованием природных богатств Земли. В-четвёртых, они оценивают перспективу заселения людьми всей поверхности планеты. Включая мировой океан, одновременно и как нежелательную и как нереальную.

Более детальный анализ полученных результатов обнаружил следующие тенденции. Как уже упоминалось, оценивалась разность между показателями желательного и реально достижимого. При этом для каждого студента подсчитывалась сумма абсолютных величин (модулей) по всем 14 пунктам. Затем из показателей «для мировой цивилизации», вычитались показатели, полученные «для России». Смысл этой разности мы интерпретировали следующим образом. В том случае, если она была

отрицательной, это свидетельствовало, что в восприятии данного студента, Россия отличается от своего желательного идеала больше, чем мировая цивилизация. Напротив, положительная разность указывала на то, что глобальное сообщество, мировая цивилизация в субъективной оценке студентов сильнее отличается от желаемого идеала, чем это имеет место в случае России. Образно говоря, в первом случае – «мир развивается правильно, а Россия – неправильно», а во втором, напротив, «Россия идёт правильно, а мир неправильно». Если провести историческую аналогию, то первый вариант результатов можно уподобить взглядам П. Чаадаева, считавшего, что «Россия показывает всему миру то, как не следует делать». Второй случай, напротив, ближе к позиции патриотически настроенных людей, считающих, что Россия является ориентиром, а возможно даже, путеводной звездой для остального мира, безнадежно запутавшегося в пороках, противоречиях, лжи и лицемерии.

Результаты позволяют с некоторой долей условности построить следующую типологию исследованным нами студентов. (2).

1. «Жёсткие анти-патриоты» (18%). Считают, что по сравнению с остальным миром, глобальным сообществом, Россия совершенно очевидно развивается в неверном направлении. Во всяком случае, не в том, в котором им хотелось бы.

2. «Мягкие анти-патриоты» (48%). Склонны думать, что по сравнению с остальным миром Россия развивается в недостаточно верном направлении («установка П. Чаадаева» в смягчённом виде).

3. «Мягкие патриоты» (24%). Полагают, что по сравнению с мировым сообществом Россия развивается в относительно верном направлении.

4. «Жёсткие патриоты» (10%). Убеждены, что по сравнению с остальным миром Россия развивается безусловно в правильном направлении.

Наиболее общие тенденции, согласно полученным результатам, могут быть сформулированы следующим образом. Чем более правильным считают студенты общее направление развития России по отношению ко всему остальному миру, тем менее острой и актуальной для России они считают проблему окружающей среды (экологии) и тем менее избыточной, по их мнению, является интенсивность разработки Россией своих природных сырьевых ресурсов. Аналогичным образом они более терпимо относятся к усилиям России по достижению лидирующих позиций в мире в области спортивных достижений, а также к наращиванию российской военной мощи. При этом видно, что студенты, являющиеся «жёсткими патриотами», думают, что усилия, прилагаемые для достижения мирового лидерства России в области спорта и военной мощи, недостаточны и должны быть интенсифицированы.

Интересная тенденция обнаруживается в отношении лидерства России в сфере научных и технических достижений. В целом, чем более верным по сравнению с окружающим миром считают курс России студенты, тем менее избыточны, по их мнению, усилия страны по достижению научного и технического превосходства. Однако студенты, которых мы охарактеризовали как «жёстких патриотов», считают усилия в области научного и технического прогресса избыточными. С их точки зрения, научно-технический потенциал России и так является вполне достаточным.

Охарактеризуем теперь более подробно каждую из выделенных групп.

«Жёсткие анти-патриоты». Это студенты, оценивающие курс, реализуемый современной Россией, как ошибочный по сравнению с курсом мирового цивилизационного развития. При этом они считают, что в России уделяется явно недостаточно внимания чистоте окружающей среды, в то время как имеет место чрезмерный упор на добычу полезных ископаемых, достижение военного, научно-технического и спортивного лидерства в мире. Одновременно они считают недостаточными усилия по обеспечению населения личными автомобилями. Есть основания думать, что эти студенты видят основную угрозу экологии своей страны не в увеличении числа автомобилей, а в развитии материалоёмкой и энергоёмкой индустрии России, прежде всего ориентированной на добычу полезных ископаемых. По мнению этих студентов, хотя усилия, направленные на развитие здравоохранения и недостаточны, но этот недостаток не является драматичным. Они спокойно и терпимо относятся к проблеме имущественного расслоения населения и менее других склонны видеть негативные аспекты роста прослойки сверхбогатых людей. Можно допустить, что этим студентам ближе либеральная позиция. Они считают, что Россия должна стать более открытым обществом и активнее встраиваться в существующую глобальную экономику, принимать установленные в ней правила. При этом она должна снизить свои государственные амбиции и не уделять чрезмерного внимания проблемам социальной защиты.

«Мягкие анти-патриоты». Эти студенты оценивают курс России как вполне верный на фоне общих тенденций мирового развития. Сомневаясь в верности избранного Россией пути в контексте мирового цивилизационного процесса, они полагают, что в России уделяется явно недостаточно внимания таким проблемам, как качество жизни, повышение общего уровня материального благосостояния широких слоёв населения, повышение общей и, в частности, правовой культуры, качество образования, защита здоровья населения. При этом они более других удовлетворены теми мероприятиями, которые направлены на повышение статуса семьи, укрепление прочности этого социального института. Усилия по сохранению мирового

лидерства России по размерам территории и по достижениям в области искусства (литературы, живописи, театра, музыки) расцениваются ими как ошибочные. Кроме того, они весьма обеспокоены имущественным расслоением населения и ростом прослойки сверхбогатых людей, а также безудержным ростом числа личных автомобилей. Эти студенты считают, что Россия должна быть социально ориентированным государством, в большей степени проявлять заботу о широких слоях населения. Автомобиль как символ личной свободы для этой социально ориентированной группы не является фетишем в той степени, как он выступает для представителей описанной выше первой группы. Мировое лидерство России в сфере искусства также воспринимается ими достаточно равнодушно. Они считают чрезмерной заботу о сохранении огромной территории в ущерб материальным и культурным запросам населения.

«Мягкие патриоты». Эти студенты в целом одобряют курс, которым в настоящее время движется Россия. Вместе с тем они полагают, что в стране уделяется явно недостаточно внимания укреплению социального института семьи, а также развитию научно-технической сферы. Они более других студентов удовлетворены теми мерами, которые реализуются в области повышения общей и правовой культуры населения, а также в сфере образования. Им близка традиционная патриотическая позиция. Прежде всего они озабочены укреплением порядка, основу которого, по их мнению, составляют традиционные семейные ценности. Наряду с этим они думают, что Россия должна заботиться о своём суверенитете, который в современных условиях во многом базируется на научно-техническом прогрессе. Эта группа студентов позитивно относится к тому, чтобы Россия продолжала курс, осуществлявшийся в своё время в СССР. Весьма вероятно, что при этом они разделяют точку зрения, согласно которой следует взять из советского прошлого всё ценное, позитивное и не повторять прошлых ошибок. Историческая перспектива России выглядит в их представлении весьма оптимистично. В целом эту группу можно охарактеризовать как умеренно консервативную и достаточно традиционную.

«Жёсткие патриоты». Это студенты, уверенные в том, что по сравнению с остальным миром Россия развивается в правильном направлении. Они полагают, что в современной России уделяется явно недостаточно внимания проблеме сохранения и наращивания военной мощи, обеспечения лидерства в области спорта и искусства. По их мнению, недостаточными являются усилия по сохранению мирового лидерства России по размерам территории. Реже других эти студенты высказывают неудовлетворённость усилиями, предпринимаемыми в сфере увеличения средней продолжительности жизни россиян. Более того, они склонны думать, в отличие от всех остальных

студентов, что эти усилия даже чрезмерны и избыточны. То же, но в более мягкой форме относится к проблемам экологии, чистоты окружающей среды, к сфере повышения качества жизни, материального обеспечения широких слоёв населения и к добыче полезных ископаемых. Эта группа фактически придерживается хорошо известного в советское время принципа: «Раньше думай о Родине, а потом о себе». В целом её позицию можно охарактеризовать как великодержавную, характеризующуюся подчинением интересов отдельных людей и даже широких масс населения интересам государственной мощи. Люди, в такой модели являются подданными и слугами государства. Если выстроить последовательность, начиная с группы студентов, полностью одобряющих реализуемый Россией курс и завершая группой студентов, полностью его отвергающих, то получится следующая картина: великодержавность, милитаризм – 10%; традиционность, консерватизм – 24%, социал-демократизм – 48%; либеральный глобализм – 18%.

Возвращаясь вновь к наиболее общим тенденциям, обнаруженным в ходе нашего исследования, можно сформулировать два образа. Эти образы условно можно было бы назвать «Реальная Россия в реальном мире» и «Идеальная Россия в идеальном мире». (1).

«Реальная Россия в реальном мире»

Россия стремится поддерживать мировое лидерство по размерам территории, добыче полезных ископаемых, числу сверхбогатых людей (миллиардеров) и по военной мощи.

Мир всё более превращается в нагромождение огромных городов-мегаполисов при постоянном уменьшении числа малых населённых пунктов. Происходит смешение всех народов в один и исчезновение национальных государств. При этом всё интенсивнее используются природные ресурсы Земли. Таким образом, в урбанизирующемся и глобализирующемся мире, ориентированном на потребление и весьма хищническое отношение к природе, Россия, всё более поляризуясь в социальном отношении, стремится отстаивать свои интересы за счёт сырьевых богатств и военной мощи, позиционируя себя как сырьевую державу.

«Идеальная Россия в идеальном мире»

Россия стремится к максимальному улучшению здоровья и качества жизни своих граждан, повышению их уровня культуры, образования, упрочению семьи, а также к оздоровлению окружающей среды и к нравственному совершенствованию людей, к экономическому процветанию, устранению бедности и нищеты, к полному прекращению войн и к победе над тяжёлыми заболеваниями.

Таким образом, во всё более нравственном, мирном и благополучном мире россия представляет его органичную часть и обеспечивает своим гражданам комфортные условия жизни, а также культурное и нравственное совершенствование, одной из предпосылок которых являются прочные семейные узы.

Литература

1. Немцов А.А. *Социо-гуманитарные ориентиры и установки студенческой молодёжи. Проблемы и перспективы преподавания социо-гуманитарных наук в технических вузах в современных условиях. Материалы всероссийской научно-практической конференции (19-20 ноября 2008 г.)* М., 2008 с. 187-192.
2. Немцов А.А., Кансузян Л.В. и др. *Мировоззренческие позиции в студенческой среде. Высшее образование в России, №1 2009 г. с. 143-148.*

Сергеева В.В.
Негосударственное образование учреждение
высшего профессионального образования
Московский институт экономики, политики и права (МИЭПП)
На базе: НИИ НДХиТ, Москва

Влияние физической травмы и роль социального окружения в процессах реабилитации, последующего развития и обучения у детей

Аннотация. В статье описывается влияние физической травмы, полученной ребенком, на его психическое состояние, а также роль социального окружения в преодолении психоэмоционального стресса. Отмечены ключевые аспекты воздействия травматических событий на последующее развитие ребенка при острой хирургической патологии и травме в детском возрасте, у детей находящихся в условиях стационара экстренной хирургической помощи. Указаны некоторые факторы, способствующие или наоборот, препятствующие более быстрому физиологическому и психологическому восстановлению, реабилитации и адаптации.

Ключевые слова: психоэмоциональное состояние, стресс, физическая и психологическая травма, тревога, депрессия, реабилитация, адаптация, неотложная психологическая помощь, аттитюды, диада «мать-ребенок», психоэмоциональное развитие.

Истоки психической травмы у детей и их влияние на процесс развития могут быть различными. Такие факторы, как террористические акты, войны,

жестокое обращение, насилие, всевозможные потери, природные бедствия и различные катастрофы, являются на сегодняшний день реальностью нашего времени. В последние десятилетия отмечается рост частоты и масштабов аварий, катастроф с большим числом пострадавших, в том числе и детей. Помимо этого, серьезные психические травмы могут быть получены ребенком вследствие тяжелого физического повреждения в результате механической травмы или остро возникшего гнойно-воспалительного заболевания, требующего проведения экстренной медицинской помощи, проведения медицинских процедур, операций. Также психической травме способствует длительное пребывание в условиях стационара, если при этом ребенок не получает поддержку и помощь близких людей и встречается с жестким обращением со стороны медицинского персонала. В условиях стрессового события и травматической ситуации при получении физической травмы или остро возникшего гнойно-воспалительного заболевания, у детей в различной степени выраженности может отмечаться некоторый регресс или выраженная тенденция «отбрасывания» к предыдущей стадии психоэмоционального развития, возникновение повышенного уровня чувства тревоги, беспомощности, продолжительного снижения самочувствия, активности и настроения.

Развивающиеся в условиях стрессовой ситуации симптомы снижения психоэмоционального состояния, чувство беспомощности, страха могут оказывать негативное влияние на дальнейшую реабилитацию. Сам факт воздействия физической травмы на психику ребенка является причиной психоэмоционального стресса. «После психической травмы, вызванной событием, выходящим за рамки обычного человеческого опыта (угроза жизни, разрушение телесной идентичности, потеря дома или близких при пожарах, автокатастрофах и т.д.), у ребенка может развиваться патологический стресс, при котором личность поражается на биологическом, психологическом и поведенческом уровнях.» При этом психическое состояние человека может отрицательным образом влиять и на механизмы выздоровления, реабилитации, а в дальнейшем тормозить процессы последующего развития и обучения (13).

В результате переживаний у ребенка могут развиваться высокий уровень тревожности, нарушение коммуникативных функций, повышение агрессивных тенденций, чувство вины, состояние хронической беспомощности, снижение самооценки, неуверенности в себе и мнительности, сверхбдительности, эгоцентризма, эмоциональной неустойчивости, субъективизма в оценках, противоречивости и непоследовательности в поступках, снижения общей продуктивности, что оказывает неблагоприятное воздействие на последующие развитие и обучение.

S.S.Robinson(1968), T.I.Kenny(1975) говорят о том, что госпитализация детей с тяжелыми повреждениями является для ребенка серьезным испытанием, связанным не только с его тяжелым физическим повреждением, но и травмирующим его психику. Данные исследований авторов показали, что пребывание в больнице является для больных детей большой эмоциональной нагрузкой, выражающейся в страхе, боязни перед незнакомой обстановкой, психоэмоциональном угнетении, депрессивных состояниях, регрессе в поведении, состоянии крайнего возбуждения, вспышках гнева и беспокойства (16), (17).

В.Т. Кондратенко, Д.И. Донской (1993) говорят о том, что тяжелые телесные повреждения и заболевания следует рассматривать как критическую ситуацию для ребенка и его семьи (10).

Степень воздействия на дальнейшее развитие и обучение, интеграцию в социум будет определяться структурой индивидуальных особенностей психики ребенка, ситуацией в семье, типом родительского отношения, количеством и тяжестью перенесенных ранее травматических событий, выраженностью последующего физического ущерба, нанесенного травмой или острым заболеванием, от профессиональной помощи специалистов психологов. Также неоспоримое значение будет иметь социальное окружение – отношения всего окружающего персонала стационара, поддержка и уход членов семьи ребенка. В дальнейшем после выписки из стационара прибавляется важная роль отношений с одноклассниками и поддержка учебного состава школы. Можно отметить ценность преемственности между социальными структурами (4). Благоприятная среда социального окружения будет способствовать лучшей реабилитации и более успешной интеграции в социум после перенесенного заболевания и нахождения в условиях больницы.

Известно, что психическая травма, полученная в детском возрасте может в дальнейшем приводить к неадаптивным травматическим реакциям в будущем, и, следовательно, влиять на последующее развитие. Питер А. Левин, Энн Фредерик отмечают, что не каждый несчастный случай, происшедший в детстве, производит отсроченную травматическую реакцию. Одни из них вовсе не имеют никакого остаточного эффекта. Другие, включая и те, которые рассматриваются как «незначительные» и давно забытые происшествия детства, могут иметь значительные последствия. «Падение, кажущаяся несложной хирургическая операция, потеря родителя в результате смерти или развода, тяжелая болезнь, даже обрезание и другие рядовые медицинские процедуры – всё это может вызвать травматические реакции позднее в жизни, в зависимости от того, как ребенок переживает их в тот момент, когда они происходят» (9).

А.И. Захаров (1991) указывает на то, что несвоевременная психологическая помощь при длительном течении нарушений эмоциональной стабильности у больного способствует возникновению травматического жизненного опыта и неразрешенного внутреннего конфликта, следствием чего становится реактивная трансформация самооценки и сферы общения, ограничение активности и личностного развития в целом (6).

Наиболее важным является устранение последствий физической и психической травм, полученных ребенком. Неотъемлемым компонентом эффективной психологической реабилитации детей, перенесших экстренную медицинскую операцию в результате острого заболевания или травмы, является способствование его полноценному восстановлению и возвращению в социум. Помимо внимательного и бережного отношения медицинского персонала, важнейшую роль для успешной реабилитации занимает взаимодействие с членами семьи и его ближайшим окружением, в особенности матери.

Проведенный нами статистический годовой анализ частоты сопровождения при доставке больного ребенка в приемное отделение клиники экстренной хирургической помощи и нахождения по уходу за ребенком показал следующую закономерность: в сопровождении матери находилось – 89% детей; в сопровождении отца-7%; в сопровождении бабушки, дедушки-3%; с другими сопровождающими (сестра, брат, опекун, сиделка, няня, тетя, дядя, медицинский работник) – 1%. Статистика показала, что основным значимым лицом при пребывании ребенка в стационаре является мать ребенка, в связи с чем, основной акцент нашей работы в настоящее время нацелен на оценку динамики переживаний в диаде отношений «мать – ребенок». В случае неожиданных травматических стрессовых событий, связанных с острым хирургическим заболеванием у ребенка или получение им острой травмы, в случае потери здоровья не только сам ребенок проходит стадии стресса и в ряде случаев стадий переживания горя – потери, но и его мать. В связи с этим переживанием у некоторых матерей могут возникать соответствующие переносы на находящийся рядом обслуживающий медицинский персонал, что может проявляться в выраженном раздражении, гневе, поиске виноватого и поиске врага. Не зная механизмов и стадий проживания «горя-потери», такие реакции со стороны матери и родственников больного могут наносить психологическую травму медицинскому персоналу, что в свою очередь может способствовать профессиональному выгоранию и другим психологическим последствиям часто испытываемых негативных чувств. В данном случае необходимо особо отметить просветительную функцию психолога, который, например, сможет обозначить, «что мать сердиться на самом деле не на него, а на самую тяжелую жизненную

ситуацию и болезнь, и дело не во враче, который приносит помощь, а перенаправленной агрессии страдающей матери». Просветительная работа психолога может способствовать уменьшению негативного влияния на медицинский персонал и предотвратить возможные конфликтные ситуации, что будет иметь и косвенное влияние на эмоциональное состояние матери, а, следовательно, и на психоэмоциональное состояние больного ребенка в дополнение психологической работы в диаде «мать-ребенок».

Еще раз можно подчеркнуть огромное значение семьи – отца и матери, бабушки и дедушки, других родственников в оказании помощи и поддержки больного ребенка. Однако, наиболее важна работа со значимым для ребенка лицом, осуществляемым уход за ним в условиях больницы. Исходя из того, что наиболее часто рядом с ребенком в стационаре находится мать больного и она, вероятнее всего, является «триггером-проводником» для формирования отношения ребенка к сложившейся тяжелой жизненной ситуации, внутренней картины болезни и имеет не последнюю роль в определении доминирующей позиции, реализуемой копинг стратегии больного, через аттитуды, сценарные послания, передаваемые вербально и невербально своему ребенку, которые ребенок считывает и неосознанно следует им, – психологическая работа с матерью ребенка является наиболее важной и необходимой. Более того, роль матери в психологической поддержке больного ребенка крайне важна и только стабильное и адекватное психическое состояние матери может приводить к благоприятному проживанию стрессовых переживаний, травматических событий у ребенка.

Эмоциональное состояние ребенка в большой степени зависит от эмоционального состояния находящейся рядом с ним матери. Подавленность, чувство бессилия, отчаяния, гневливости, выраженной тревоги и депрессии легко «считывается ребенком», в результате этого создаются условия для «эмоционального заражения» ребенка, что неблагоприятным образом сказывается на приспособлении к стрессовой ситуации и ее преодолению.

О.А. Овсяник в своей концепции социально-психологической адаптации женщин указывает на то, что сложные жизненные ситуации влияют на необходимость использования адаптационного ресурса женщины. Чтобы справиться со стрессом женщина должна объединить когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые используются для того, чтобы справиться с жизненными трудностями. Ключевой личностной переменной является стабильная жизнестойкость, которая опосредует влияние стрессовых факторов на соматическое, душевное и социальное здоровье женщины, что может служить хорошим фактором – примером и иметь позитивное эмоциональное влияние на больного ребенка. Общее

психическое состояние женщины – матери, ее адекватное самовосприятие, мотивация, жизнестойкость, когнитивные особенности, ценностные ориентации, аттитюды, использование совладающих копинг-стратегии, а также круг ее социальной поддержки прямым и косвенным образом будут содействовать благополучной реабилитации пострадавшего ребенка. (11)

Взаимоотношения и тип родительских отношений в семье изначально играют значимую роль на базовое психоэмоциональное состояние ребенка. Так, А.А. Воронова говорит о том, что взаимоотношения в семье могут быть разнопланового характера, и на них влияет множество факторов, таких как тип семьи, позиция, занимаемая взрослым, роль которую родители отводят ребенку (5). Отечественные психологи А.Я. Варга и В.В. Столин выделяют следующие критерии родительских отношений: «принятие-отвержение», «кооперация», «симбиоз», «маленький неудачник», «авторитарная гиперсоциализация» (14). Это также необходимо учитывать в работе с семьей ребенка.

Основной целью реабилитационной программы является укрепление психологического благополучия детей, перенесших телесное повреждение в результате неожиданного травматического события или внезапно возникшего заболевания, требующих проведения экстренной хирургической помощи и нахождения на стационарном лечении.

Коррекция эмоциональных расстройств строится в зависимости от варианта психологической дезадаптации у пострадавшего (3). При этом учитывается механизма травмы или особенности протекания острого заболевания, тяжесть состояния, возраст, пол, отношения в диаде «мать-ребенок», особенности социального развития ребенка.

В программах реабилитации особое внимание следует уделять работе с копинг – стратегиями больных, основные из которых:

- 1) отрицание;
- 2) фатализм;
- 3) фокус на заболевании.

Необходимо расширение объема конструктивных копинг – стратегий (2).

Коррекция психоэмоциональных состояний служит повышению адаптивных возможностей и способствует скорейшему выздоровлению (8).

По данным Н.В. Брынчевой при психологической реабилитационной работе у детей с ожоговой травмой и их последствиями, позволили сгладить страх перед операциями и снизить остроту переживаний после них (у 98,9% больных), что создало благоприятную психологическую атмосферу и условия для устранения проявлений госпитализма и способствовало восстановлению психического и физического здоровья, а также возвращению 99,9% детей в общество (3).

Коррекционные воздействия в диаде «мать-ребенок», работа с семьей, бережное и внимательное отношение медицинского персонала, совместное пребывание матери с ребенком в условиях клиники, преемственность социальных структур, будут способствовать более успешной интеграции ребенка в социум после перенесенного заболевания и нахождения в условиях больницы и, следовательно, непосредственно влиять на дальнейшее развитие пострадавшего.

Таким образом, полученная ребенком физическая травма, требующая нахождения в условиях скоромощного стационара и срочного оперативного вмешательства, является стрессовой, а порой и травматичной для психики ребенка. В такой ситуации практически всегда возникают изменения психоэмоционального состояния. Это может приводить к состоянию регресса, иметь последующее воздействие в виде отсроченных травматических психических реакций, состояний тревоги, страха, депрессии, и т.д. Снижение общей продуктивности в дальнейшем может приводить к отставанию в развитии и проблемам в обучении. Большую роль в преодолении стрессовых переживаний будут иметь личные особенности ребенка и социальное окружение – отношения окружающего персонала стационара, поддержка членов семьи ребенка, затем и поддержка коллектива школы. В связи с тем, что в условиях клиники в подавляющем большинстве случаев находится мать ребенка, особое внимание следует уделять психологической работе в диаде «мать-ребенок».

Литература

1. *Актуальные вопросы психологии детства // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 16 – 17 октября 2013года. – Казань: К(П)ФУ, ГАУЗ «ДРКБ», 2013, стр. 50-52*
2. *Александрова Н.В., Городнова М.Ю., Эйдемиллер Э.Г. Современные модели психотерапии при ВИЧ/СПИДе. Учебное пособие для врачей и психологов.-Речь, 2010. – 191с.*
3. *Брынчева Н.В. Психологическая дезадаптация при ожоговой травме у детей и пути ее коррекции: Дис. ...канд.псих.наук / РГПУ им. А.И. Герцена, – СПб.,2005. – 193 с.*
4. *Буткевич Л.И., Окатьев В.С., Пеньков Л.Ю., Кцоев Р.С. Особенности организации работы детского ожогового центра г. Москвы // Актуальные проблемы термической травмы: Материалы междунар. конф., посвящ. 70 –летию НИИ скорой помощи им. Дженилидзе и 55–летию ожог. центра. – СПб.,2002.-С.38-40.*
5. *Воронова А.А. Арт-терапия для детей и их родителей / А.А. Воронова. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 253с.: ил. – (Психологический практикум).*

6. Захаров А.И. Психологические факторы формирования неврозов у детей (В связи с задачами патогенетической психотерапии). – Л., 1991. – 36с.
7. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. – Л., 2000. – 336.
8. Зборовский А.М. Психические расстройства при ожоговой травме в результате техногенных аварий и их коррекция//Актуальные проблемы термической травмы: Материалы междунар. конф., посвященной 70-летию НИИ скорой помощи им. Дженилидзе и 55-летию ожог.центра.-СПб., 2002.-С.147-149.
9. Левин, П.А Пробуждение тигра–исцеление травмы. Природная способность трансформировать экстремальные переживания : [пер. с англ.] / Питер А. Левин, Энн Фредерик; науч. ред. Е.С. Мазур. – М: АСТ, 2007. – 316, [4] с.
10. Кондратенко В.Т., Донской Д.И. Общая психотерапия. – Минск: Навукаітэхніка, 1993. – 191 – 200.
11. Овсяник О.А. Социально-психологическая адаптация женщин второго периода взрослости: дис. д-р психол. наук: 19.00.05/Овсяник Ольга Александровна. – М., 2013. – 348 с.
12. Плашко Р.В. Психосоциальные аспекты работы с родителями детей и подростков, демонстрирующих симптомы посттравматического стрессового расстройства//Вести. Сыктывкар. Ун-та.-2003.-Вып.-С.21-30.
13. Подхватилин Н.В., Арбузов С.С., Исаков О.С., Шипиловский В.М., Басенян Ю.Г., Бухрашвили М.К., Рошаль Л.М. Психологическая служба в клинике Неотложной Детской Хирургии и Травматологии: двенадцатилетний опыт работы // Журнал Здоровоохранение. – № 8. – 2009
14. Столин В.В. Самосознание личности. – М.:Изд-во МГУ, 1983
15. Kenny N.J. The hospitalized//Pediatr. Clin.North Am.-1975. – V.22. – P.583–593
16. Robinson S.S. The causes of burns in children in Scotland//Br. J. Plast. Surg. – 1968. – V.21. – P.140 – 146.

*Симонович Н.Е.
Институт психологии им. Л. С. Выготского РГГУ
Москва, Россия*

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ ЧЕЛОВЕКА

Девиянтное поведение – это поступок, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам или стандартам, а с другой стороны – социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложив-

шимся в данном обществе нормам или стандартам. Социальный контроль – механизм социальной регуляции, совокупность средств и методов социального воздействия, а также социальная практика их использования.

Под девиантным (от лат. *deviatio* – отклонение) поведением в современной социологии подразумевается, с одной стороны, поступок, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам или стандартам, а с другой – социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам или стандартам.

Для понимания девиантного поведения рассмотрим понятие социальной нормы, которая понимается как предел, мера допустимого (дозволенного или обязательного) в поведении или деятельности людей, обеспечивающие сохранение социальной системы. Отклонения от социальных норм могут быть:

- позитивные, направленные на преодоление устаревших норм или стандартов и связанные с социальным творчеством, способствующие качественным изменениям социальной системы;
- негативные – дисфункциональные, дезорганизующие социальную систему и ведущие ее к разрушению, приводящие к девиантному поведению.

Девиантное поведение – своего рода социальный выбор: когда цели социального поведения несоизмеримы с реальными возможностями их достижения, индивиды могут использовать иные средства, чтобы добиться своих целей. Например, некоторые индивиды в погоне за иллюзорным успехом, богатством или властью выбирают социально запрещенные средства, а иногда и противозаконные и становятся либо правонарушителями, либо преступниками. Другим видом отклонения от норм является открытое неповиновение и протест, демонстративное неприятие принятых в обществе ценностей и стандартов, свойственные революционерам, террористам, религиозным экстремистам и другим подобным группам людей, которые борются против общества, внутри которого находятся.

Во всех этих случаях девиация выступает результатом неспособности или нежелания индивидов адаптироваться к обществу и его требованиям, иначе говоря, свидетельствует о полном или относительном провале социализации.

Формы девиантного поведения

Девиантное поведение относительно, потому что соизмеряется только с культурными нормами данной группы. Например, преступники считают нормальным видом заработка вымогательство, однако большая часть населения считает такое поведение девиантным. Это касается и некоторых видов социального поведения: в одних обществах они считаются девиантными, в других нет. В целом к формам девиантного поведения обычно

относят уголовную преступность, алкоголизм, наркоманию, проституцию, азартные игры, психическое расстройство, самоубийство.

Одной из признанных в современной социологии является типология девиантного поведения, разработанная Р. Мертоном в русле представлений о девиации как результате аномии, т.е. процесса разрушения базовых элементов культуры, прежде всего в аспекте этических норм.

Типология девиантного поведения Мертона основывается на представлениях о девиации как разрыве между культурными целями и социально одобряемыми способами их достижения. В соответствии с этим он выделяет четыре возможных типа девиации:

- инновация, предполагающая согласие с целями общества и отрицание общепринятых способов их достижения (к «инноваторам» относятся проститутки, шантажисты, создатели «финансовых пирамид», великие ученые);
- ритуализм, связанный с отрицанием целей данного общества и абсурдным преувеличением значения способов их достижения, например, бюрократ требует, чтобы каждый документ был тщательно заполнен, дважды проверен, подшит в четырех экземплярах, но при этом забывается главное – цель;
- ретретизм (или бегство от действительности), выражающийся в отказе и от социально одобренных целей, и от способов их достижения (пропойцы, наркоманы, бомжи и т.п.);
- бунт, отрицающий и цели, и способы, но стремящийся к их замене на новые (революционеры, стремящиеся к коренной ломке всех общественных отношений).

Единственным типом недевиантного поведения Мертон считает конформное, выражающееся в согласии с целями и средствами их достижения. В типологии Мертона акцентируется внимание на том, что девиация не является продуктом абсолютно негативного отношения к общепринятым нормам и стандартам. Например, вор не отвергает социально одобряемую цель – материальное благополучие, он может стремиться к ней с таким же рвением, что и молодой человек, озабоченный служебной карьерой. Бюрократ не отказывается от общепринятых правил работы, но исполняет их слишком буквально, доходя до абсурда. Вместе с тем и вор, и бюрократ – девианты.

Некоторые причины девиантного поведения носят не социальный характер, а биопсихический. Например, склонность к алкоголизму, наркомании, психические расстройства могут передаваться от родителей детям. В социологии девиантного поведения выделяется несколько направлений, объясняющих причины его возникновения. Так, Мертон, используя понятие «аномия» (состояние общества, в котором старые нормы и ценности уже не соответствуют реальным отношениям, а новые

еще не утвердились), причиной девиантного поведения считал несогласованность целей, выдвигаемых обществом, и средств, которое оно предлагает для их достижения. В рамках направления, базирующегося на теории конфликта, утверждается, что социальные образцы поведения являются отклоняющимися, если они основаны на нормах другой культуры. Например, преступник рассматривается как носитель определенной субкультуры, конфликтной по отношению к господствующему в данном обществе типу культуры. Ряд современных отечественных социологов считает, что источниками девиации являются социальное неравенство в обществе, различия в возможностях удовлетворения потребностей для разных социальных групп.

Между различными формами девиантного поведения существуют взаимосвязи, при этом одно негативное явление усиливает другое. Например, алкоголизм способствует усилению хулиганства.

Маргинализация является одной из причин девиаций. Главным признаком маргинализации выступает разрыв социальных связей, причем в «классическом» варианте вначале рвутся экономические и социальные связи, а затем и духовные. В качестве характерной черты социального поведения маргиналов можно назвать снижение уровня социальных ожиданий и социальных потребностей. Последствием маргинализации является примитивизация отдельных сегментов общества, проявляющаяся в производстве, быту, духовной жизни.

Другая группа причин девиантного поведения связана с распространением различного рода социальных патологий, в частности, ростом психических заболеваний, алкоголизма, наркомании, ухудшением генетического фонда населения.

Бродяжничество и попрошайничество, представляющие собой особый образ жизни (отказ от участия в общественно полезном труде, ориентация только на нетрудовые доходы), получили в последнее время широкое распространение среди различных видов социальных отклонений. Социальная опасность социальных девиаций этого рода состоит в том, что бродяги и попрошайки нередко выступают в роли посредников в распространении наркотиков, совершают кражи и другие преступления.

Девиантное поведение в современном обществе имеет некоторые особенности. Это поведение все больше становится рисковым и рациональным. Основное отличие девиантов, сознательно идущих на риск, от авантюристов – опора на профессионализм, вера не в судьбу и случай, а в знания и осознанный выбор. Девиантное рисковое поведение способствует самоактуализации, самореализации и самоутверждению личности.

Часто девиантное поведение связано с аддукцией, т.е. со стремлением избежать внутреннего социально-психологического дискомфорта, изменить свое социально-психическое состояние, характеризующееся внутренней борьбой, внутриличностным конфликтом. Поэтому девиантный путь выбирают те, кто не имеет легальной возможности для самореализации в условиях сложившейся социальной иерархии, чья индивидуальность подавляется, личностные стремления блокируются. Такие люди не могут сделать карьеру, изменить свой социальный статус, используя легитимные каналы социальной мобильности, в силу чего считают неестественными и несправедливыми общепринятые нормы порядка.

Если тот или иной вид девиации приобретает устойчивый характер, становится нормой поведения для многих, общество обязано пересмотреть принципы, стимулирующие отклоняющееся поведение, или провести переоценку социальных норм. В противном случае поведение, которое считалось девиантным, может стать нормальным. Чтобы деструктивная девиация не получала широкого распространения, необходимо:

- расширять доступ к легитимным способам достижения успеха и продвижения по социальной лестнице;
- соблюдать социальное равенство перед законом;
- совершенствовать законодательство, приводя его в соответствие с новыми социальными реалиями;
- стремиться к адекватности преступления и наказания.

Девиантное и делинквентное поведение

В социальной жизни, как в реальном дорожном движении, люди часто отклоняются от правил, которым они должны следовать.

Поведение, которое не соответствует требованиям социальных норм, называется девиантным (или отклоняющимся).

Противоправные действия, проступки и правонарушения принято называть делинквентным поведением. Например, к делинквентным можно отнести хулиганство, нецензурную брань в общественном месте, участие в драке и прочие действия, нарушающие правовые нормы, но еще не являющиеся серьезным уголовным преступлением. Делинквентное поведение является разновидностью девиантного.

Позитивные и негативные девиации

Девиации (отклонения), как правило, бывают негативными. Например, преступность, алкоголизм, наркомания, самоубийство, проституция, терроризм и т.д. Однако в некоторых случаях возможны и позитивные девиации, например, резко индивидуализированное поведение, характерное для оригинального творческого мышления, которое может оцениваться

обществом как «чуждачество», отклонение от нормы, но при этом быть общественно полезным. Аскетизм, святость, гениальность, новаторство – признаки позитивных девиаций.

Негативные девиации делятся на два типа:

- отклонения, которые направлены на причинение вреда другим (разнообразные агрессивные, противоправные, преступные действия);
- отклонения, которые причиняют вред самой личности (алкоголизм, самоубийство, наркомания и др.).

Причины девиантного поведения

Причины девиантного поведения раньше пытались объяснить исходя из биологических особенностей нарушителей норм – специфическими физическими чертами, генетическими отклонениями; на основе психологических особенностей – умственной отсталости, различных проблем психического характера. При этом психологическим механизмом формирования большинства девиаций объявлялось аддиктивное поведение (аддикция – пагубное пристрастие), когда человек стремится убежать от сложностей реальной жизни, используя для этого алкоголь, наркотики, азартные игры. Итогом аддикции является разрушение личности.

Биологические и психологические трактовки причин девиации не нашли однозначных подтверждений в науке. Более достоверны выводы социологических теорий, рассматривающих происхождение девиации в широком общественном контексте.

Согласно концепции дезориентации, предложенной французским социологом Эмилем Дюркгеймом (1858-1917), питательной почвой для девиаций являются социальные кризисы, когда происходит рассогласование принятых норм и жизненного опыта человека и наступает состояние аномии – отсутствия норм.

Американский социолог Роберт Мертон (1910-2003) считал, что причиной девиаций является не отсутствие норм, а невозможность им следовать. Аномия – это разрыв между предписанными культурой целями и доступностью социально одобряемых механизмов для их достижения.

В современной культуре ведущими целями считаются успех и богатство. Но общество не предоставляет всем людям законных способов для достижения этих целей. Поэтому человеку приходится или выбирать незаконные средства, или отказываться от цели, заменив ее иллюзиями благополучия (наркотиками, алкоголем и т.д.). Еще один вариант девиантного поведения в такой ситуации – бунт против общества, культуры и установленных целей и средств.

В соответствии с теорией стигматизации (или навешивания ярлыков) все люди склонны к нарушению норм, но девиантами становятся те, на кого

«наклеен» ярлык девианта. Например, бывший преступник может отказаться от своего преступного прошлого, но окружающие будут воспринимать его как преступника, избегать общения с ним, отказывать в приеме на работу и т.д. В итоге у него остается только один вариант – вернуться на криминальный путь.

Отметим, что в современном мире девиантное поведение наиболее характерно для молодежи как нестабильной и наиболее уязвимой социальной группы. В нашей стране особую тревогу вызывают молодежный алкоголизм, наркомания, преступность. Для борьбы с этими и другими девиациями требуются комплексные меры социального контроля.

Причины объяснения девиантного поведения

Девиантность возникает уже в процессе первичной социализации человека. Она связана с формированием мотивации, социальных ролей и статусов человека в прошлом и настоящем, которые противоречат друг другу. Например, роль школьника не совпадает с ролью ребенка. Мотивационная структура человека носит амбивалентный характер, в ней находятся как позитивные (конформные), так и негативные (девиантные) мотивы действий.

Социальные роли постоянно меняются в процессе жизни человека, усиливая или конформные, или девиантные мотивации. Причина этого – развитие общества, его ценностей и норм. То, что было девиантным, становится нормальным (конформным), и наоборот. Например, социализм, революция, большевики и т. п. мотивы и нормы были девиантными для царской России, и их носителей наказывали ссылками и тюрьмой. После победы большевиков прежние девиантные нормы были признаны нормальными. Крах советского общества превратил его нормы и ценности снова в девиантные, что стало причиной нового девиантного поведения людей в постсоветской России.

Для объяснения девиантного поведения предлагают несколько версий. В конце XIX века возникла теория итальянского врача Ламброзо о генетических предпосылках девиантного поведения. «Криминальный тип», по его мнению, является результатом деградации людей на ранних стадиях развития. Внешние признаки девиантного человека: выступающая нижняя челюсть, пониженная чувствительность к боли и т. п. В наше время к биологическим причинам девиантного поведения относят аномалии половых хромосом или дополнительные хромосомы.

Психологическими причинами девиации называют «слабоумие», «дегенеративность», «психопатию» и т.п. Например, Фрейд обнаружил тип человека с врожденным психическим влечением к разрушению. Сексуальная девиация якобы связана с глубинным страхом кастрации и т.п.

Зараженность «плохими» нормами духовной культуры представителей средних и высших слоев от низших слоев тоже считается причиной девиантного поведения. «Инфицирование» происходит во время общения «на улице», в результате случайных знакомств. Некоторые социологи (Миллер, Селлин) полагают, что низшие социальные слои обладают повышенной готовностью к риску, острым ощущениям и т.п.

Одновременно влиятельные группы обращаются с людьми низшего слоя как с девиантными, распространяя на них единичные случаи своего девиантного поведения. Например, в современной России «лиц кавказской национальности» считают потенциальными торговцами, ворами, преступниками. Здесь можно упомянуть и влияние телевидения, назойливую демонстрацию сцен девиантного поведения.

Туманность нормативных формул мотивации, которыми руководствуются люди в сложных ситуациях – также причина девиантного поведения. Например, формулы «делай как можно лучше», «ставь интересы общества выше своих» и т. п. не позволяют достаточно адекватно мотивировать свои действия в конкретной ситуации. Активный конформист будет стремиться к амбициозным мотивам и проектам действий, пассивный – сократит свои усилия до пределов собственного спокойствия, а человек с кон – формистско-девиантной мотивацией всегда найдет лазейку для оправдания своего девиантного поведения.

Социальное неравенство – еще одна важнейшая причина девиантного поведения. Фундаментальные потребности у людей достаточно схожи, а возможности их удовлетворить у разных социальных слоев (богатых и бедных) разные. В таких условиях бедные получают «моральное право» на девиантное поведение по отношению к богатым, выражающееся в разных формах экспроприации имущества. Данная теория, в частности, легла в идеологический фундамент революционной девиации большевиков против имущих классов: «грабь награбленное», аресты имущих, принудительные работы, расстрелы, ГУЛАГ. В этой девиации налицо расхождение между несправедливыми целями (полное социальное равенство) и несправедливыми средствами (тотальное насилие).

Конфликт между нормами культуры данной социальной группы и общества – тоже причина девиантного поведения. Субкультура студенческой или армейской группы, низшего слоя, банды существенно разнятся между собой своими интересами, целями, ценностями, с одной стороны, и возможными средствами их реализации, с другой стороны. В случае их столкновения в данном месте и в данное время – например, на отдыхе – возникает девиантное поведение по отношению к принятым в обществе культурным нормам.

Классовая сущность государства, якобы выражающая интересы экономически господствующего класса, – важная причина девиантного поведения как государства по отношению к угнетенным классам, так и последних по отношению к нему. С точки зрения этой конфликтологической теории, государственные законы защищают, прежде всего, не трудящихся, а буржуазию. Коммунисты оправдывали свое негативное отношение к буржуазному государству его угнетательской природой.

Аномия – причина девиации, предложенная Э. Дюркгеймом при анализе причин самоубийств. Она представляет девальвацию культурных норм человека, его мировоззрения, ментальности, совести вследствие революционного развития общества. Люди, с одной стороны, теряют ориентацию, а с другой стороны, следование прежним культурным нормам не ведет к реализации их потребностей. Так случилось с советскими нормами после распада советского общества. В одночасье миллионы советских людей стали россиянами, живущими в «джунглях дикого капитализма», где «человек человеку – волк», где действует конкуренция, объясняемая социал-дарвинизмом. В таких условиях одни (конформисты) адаптируются, другие становятся девиантами вплоть до преступников и самоубийц.

Важной причиной девиантного поведения являются социальные (в том числе войны), техногенные и природные катаклизмы. Они нарушают психику людей, усиливают социальное неравенство, вызывают дезорганизацию правоохранительных органов, что становится объективной причиной девиантного поведения многих людей. Например, можно вспомнить о последствиях нашего затянувшегося вооруженного конфликта в Чечне, Чернобыль, землетрясения.

*Симонович Н.Е.
Институт психологии им. Л. С. Выготского РГГУ
Г. Москва, Россия*

Социально – психологические особенности студенческой молодежи

Во все времена молодежь играла важную роль в обществе. Развитие компьютерных технологий, доступность любой информации позволяет молодым людям в современной России активно развиваться и принимать активное участие в жизни социума. Все больше молодых людей занимается политической деятельностью, возглавляет крупные компании, работает в государственных органах власти.

К особой группе молодежи хочется отнести молодых людей студенческого возраста. Это особая группа молодежи. Ей присущи некоторые признаки, которые отражают все социальные и политические процессы, происходящие в нашей стране.

В процессе становления и развития личности студенческий возраст имеет особое значение, как завершающий этап получения образования, получения профессии, социализации во взрослую жизнь, освоение новых социальных ролей и получение нового социального статуса.

Для этого возраста характерно и завершение процесса взросления, формирование здорового организма, половое созревание, готовность и желание создать свою семью.

В этот период достигают максимума в саморазвитии психологические свойства и высшие психические функции: восприятие, память, мышление, речь, эмоции, чувства.

Этот период и является самым благоприятным для обучения в ВУЗе и профессиональной подготовки.

В этом возрасте формируется мировоззрение. Мировоззренческий поиск включает в себя социальную ориентацию личности, осознание себя частью социума, выбор своего будущего социального положения и цели карьерного роста. Молодой человек задумывается перед выбором жизненных ценностей и приоритетов. Возникают вполне закономерные вопросы к себе и обществу (Чем я могу быть полезен обществу? Какая моя основная цель жизни?).

Студенты занимаются своим основным видом деятельности – обучением основным специальностям. Они имеют единичные цели и мотивы.

Период существования студенческих групп носит временный период и ограничивается пятью годами обучения.

В период обучения студентов, перед профессорско – преподавательским составом ВУЗа стоит важная цель, обучить своих слушателей профессии, научить сосуществовать в социуме и привить вкус к самообразованию. Для этого преподавателям необходимо меняться в ногу со временем, осваивать новые технологии подачи материала, стать модераторами и интерпретировать преподаваемый материал для усвоения.

Меняются времена, меняется скорость получения информации, меняется уровень подготовки студентов.

Для лучшего усвоения материалов и качества полученных знаний необходимо больше внимания уделять практически сторонам предмета.

На этапе обучения необходимо сформировать у молодежи ценностные ориентации, отношение к социуму, к проблемам государства.

Ценности отражают значимость семьи для человека и общества, значимость работы, учебы, социальных норм в жизни, влияют на характер отношений в социуме и межличностных коммуникациях.

Для этих целей преподаватель перестает быть простым лектором, а включается в сложный процесс передачи знаний путем диалога, бесед и становится наставником на весь период обучения студентов в ВУЗе.

Ценностные ориентации преподавателей и студентов служат своеобразным индикатором развития общества.

При обучении студентов необходимо учитывать основные особенности студенческого возраста:

- Зрелость в умственном и нравственном отношении
- Чувство реальности
- Креативность
- Отсутствие страха перед неизвестным
- Решительность в поступках
- Стремление к самостоятельности
- Активный поиск спутника жизни, создание семьи
- Стремление изменить жизнь к лучшему

Все эти особенности нам необходимо учитывать при работе со студентами. Наша задача помочь молодым людям определить жизненные ориентиры и выбрать свой путь в жизни

РАЗДЕЛ XI

ГЕРМЕНЕВТИКА ОНТОГЕНЕЗА В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ

Гордон А.Г.
Институт психологии им. Л.С. Выготского РГГУ
Россия, Москва

НЕ ТОЛЬКО ДЕПРЕССИЯ: СТРАДАНИЕ В КОНТЕКСТЕ АКСИОЛОГИИ КУЛЬТУРЫ¹

Несмотря на то, что слово «депрессия» прочно закрепилось как в научном дискурсе, так и в массовой культуре в качестве обозначения психического нарушения, его использование в качестве самостоятельного диагноза началось сравнительно недавно. Первоначально депрессия (от латинского *deprimo* – «давить») упоминалась как состояние угнетенности. Так, например, Вильгельм Грезингер в работе «Патология и терапия психических болезней» (1867) описывает подавленность как состояние, переходное по отношению к меланхолии, а Рихард фон Крафт-Эббинг в «Руководстве по безумию» упоминает «подавленные (depressed) чувства и мысли». Впервые «депрессию» как диагноз обозначает Эмиль Крепелин, описывая «маниакальную депрессию» (другое название: «маниакально-депрессивное безумие»). С точки зрения Крепелина, депрессия всегда сопровождалась манией (за исключением «инволюционной меланхолии» в пожилом возрасте), представляла из себя наследственное заболевание и в конце концов всегда приводила к тяжёлому расстройству психики (галлюцинации, сверхценный бред, глубокое нарушение когнитивных функций и помрачение сознания). В 1905 году американский психиатр Адольф Мейер предложил окончательно заменить термин «меланхолия» на термин «депрессия». Мейер утверждает, что его желание избавиться от термина «меланхолия» обусловлено семантической неоднозначностью этого слова, разнообразием его употребления в литературе, в то время как «депрессия» имеет чёткое определение и может эффективно использоваться в психиатрическом дискурсе. К середине XX века депрессия стала частью житейской

¹ При поддержке РГНФ, грант № 15-33-14106 а(ц)

психологии, а за счёт стремительного развития антидепрессантов к концу века вытеснила из массового дискурса популярную в первой половине века психоаналитическую объяснительную модель.

Страдающий субъект пытается найти смысл своего переживания. По выражению Ницше: «Тот, кто знает, «зачем» жить, может вынести почти любое «как»». Рассмотрение душевного смятения с узкой точки зрения патологии, не-здоровья, которое характерно для биомедицинского дискурса, ведёт к слепому избеганию страдания вместо его интеграции в уникальную человеческую историю. В ходе истории у человечества рождались различные модели истолкования меланхолического состояния как отвержения субъектом своего бытия-в-мире. В зависимости от конкретных культурных условий разные представления становились преобладающими.

С точки зрения буддизма страдание и удовольствие понимаются как две стороны одной медали. Само по себе разделение между «Я» и остальным миром представляется в буддизме иллюзорным, и на этой первичной иллюзии основываются все остальные, которые ведут к страданию. Буддизм отказывает в реальности как эмпирическому миру, так и человеческой «самости». Этот подход специфичен для восточного осмысления страдания – западное сознание переживает «Я» как оторванное от окружающей реальности.

В античное время меланхолия понималась как тип темперамента, связанный с избытком черной желчи в желудке. При этом она не обязательно была сопряжена с помешательством. Платон и ученик Аристотеля Теофраст развивают представление о гениальном меланхолике, который за счёт своей высокой чувствительности способен достигать вдохновения в искусстве и глубже понять жизнь. Теофраст упоминает в качестве примера философов Эмпедокла, Сократа и Платона. Важная роль уделялась здоровой умеренности чувств (Аристотель), ограничению своих желаний (Эпикур) и самоконтролю (Зенон). С одной стороны, меланхолик обладал способностью постичь трагизм человеческой судьбы – с другой стороны, чрезмерно бурные чувства не поощрялись в Древней Греции нигде, кроме театральных представлений. Важна была ориентировка на общественное благо. Меланхолия приветствовалась, если она была сублимирована.

То ощущение неизбывной виновности, которое современный дискурс приписывает болезненному состоянию депрессивного человека, естественным образом вписано в христианскую модель мира. Джексон (1986) описывает проблему «дифференциального диагноза» – хотя состояние тоски, апатии и отчаяния роднят болезнь под названием «меланхолия» и грех под названием «уныние», только меланхолии присущи заблуждения о реальности, обеспечивающие её невиновность. Обращение с человеком

зависело от того, на что будет сделан акцент – на его эксцентричное поведение (которое будет жестоко осуждено) или на необычное состояние разума (которое с большей вероятностью будет встречено сочувствием). В целом церковью меланхолия воспринималась то отрицательно, понятая как результат человеческой распущенности (Святая Тереза), то положительно, поскольку позволяла избегать земных искушений (Вильгельм Овернский). Меланхолическая мегаломания может быть приравнена к греху гордыни. В то время как в католичестве существует непреодолимая пропасть между человеком и Богом, и акцент был сделан на освобождение души от страданий в посмертном мире благодаря добродетельным поступкам, в православии страдание понималось в контексте идентификации с Христом и всеми другими страдающими существами: страдающий человек преодолевает отчуждение человека и Бога.

XV и XVI века ознаменовались утратой христианской церковью её власти, в том числе власти объяснять поведение человека. В результате возрастающего влияния протестантизма фокус внимания перенесся с общечеловеческого страдания на страдание отдельного человека. Смертные грехи становятся менее значимыми, и, в соответствии с более секулярным духом времени, грех уныния (*acedia*) постепенно трансформируется в грех лени (*sloth*). Ренессанс возрождает в светском обществе представления Аристотеля о связи меланхолии и гениальности. Возобновляется обсуждение меланхолии в контексте человеческой судьбы, она оказывается связана с богатой художественной и литературной символикой. Сатурнианский дискурс развивает итальянский философ и астролог Марсилио Фичино. В трагедии Шекспира «Гамлет» главный персонаж очень прозорлив в отношении человеческого двуличия, однако в конце концов оказывается несчастным. Претерпевание «горя от ума» и образ отчаявшегося ученого характерны для представления о меланхолии в эпоху Ренессанса.

Эпоха Просвещения характеризовалась приматом чистой рациональности и образом «человека-машины», в результате чего меланхолия снова приобрела отрицательные коннотации. Развиваются механистические представления о природе меланхолии (Джеймс, Лорри). Меланхолия описывается Филиппом Пинелем с точки зрения её и антисоциальности. Он описывает её как состояние, при котором больной сосредоточен на какой-то мысли, при этом «его настроение противоречит его обязательствам по отношению к обществу». Характерна вера в возможность решения сложных этических дилемм и избавления от страдания при помощи мышления (Кант). Однако в высшем обществе меланхолия романтизируется и становится модной: знаменитый пример – английский сплин.

В эпоху Романтизма богатый мир чувств и человеческая индивидуальность вновь «выходят на передний план». В XVIII веке в искусстве рождается направление романтизма – в «Страданиях Юного Вертера» Гёте мы видим меланхолика как жертву несчастной любви. Поощрялось непосредственное выражение чувств, природное в человеке противопоставлялось гнету со стороны общества. Жизнь воспринималась в трагическом ключе – однако страдание является благом, поскольку является защитой от инертности (Шопенгауэр) и позволяет человеку обнаружить не подлинность собственного существования (Кьеркегор).

Философы экзистенциального направления рассматривают тревогу (которая является частым спутником меланхолии) как неизбежный результат человеческой свободы. Человеку не дано предугадать, какой выбор будет наилучшим и к каким последствиям он приведет. Отказ от свободного выбора приводит к меланхолии. Нахождение индивидуального смысла (Маслоу, Франкл) и бунт против основ мироздания (Камю) позволяют достойно справляться со страданием.

Таким образом, мы рассмотрели различные представления о смысле меланхолии в различных культурно-исторических контекстах. Любые представления о меланхолии относительны и представляются единственно верными лишь для конкретных социальных групп. В современном постмодернистском обществе, когда ни одна концепция не признаётся единственно истинной, особое значение приобретает индивидуальное конструирование меланхолическим субъектом смысла своих переживаний в контексте его жизненной истории. Психотерапевт в качестве внимательного и эмпатичного слушателя может оказать ему помощь в этом.

Интересно рассмотреть преобладающие у современников представления о депрессии в контексте аксиологии культуры. Кросс-культурное исследование позволяет выявить специфическую разницу в ценностных ориентациях у представителей различных национальностей. В нашем исследовании нас интересовала американская и русская современная культурная среда. При помощи методики интерпретативного феноменологического анализа (ИРА) мы проанализировали 50 текстов представителей американской и 50 текстов – представителей русской культурной среды. Эти тексты были написаны на специализированных психологических форумах: люди обращались за поддержкой и описывали свои жизненные ситуации. В ходе анализа мы выяснили, что для американских испытуемых более значима тематика «экзистенциальной тревоги», в то время как для русских респондентов характерен отказ от какой-бы то ни было активности, перекликающийся с моделью пассивного страдания в традиционной христианской культуре. В русской выборке депрессия чаще перекликается с темой воли, что наводит на мысль об идее волевого

преодоления хандры – в американской же выборке распространен биомедицинский дискурс. Для американских респондентов более важны детско-родительские отношения (в чём мы можем увидеть влияние идей психоанализа), для русских участников нашего исследования более важными оказались отношения с возлюбленными, детьми, друзьями и обществом в целом (что может говорить о вовлеченности русского человека в более широкую сетку значимых общественных связей). Для американцев значимо более важным патогенным фактором, чем для русских, оказались проблемы с трудоустройством, что может косвенно свидетельствовать о большей значимости трудовой занятости и успешной карьеры. И для русских, и для американских респондентов крайне важными оказался разрыв отношений с возлюбленным(ой) и одиночество, ощущение собственной бесполезности, тяжелое материальное положение, проблемы с весом. Это свидетельствует о ценностях социальной полезности, финансового благополучия, любовных отношений и привлекательной внешности, разделяемых представителями обеих культур. Отсутствие смысла жизни представляет из себя большую проблему как для русских, так и для американских респондентов, что лишний раз подчёркивает важность аксиологического осмысления страдания.

Литература

1. Бардыкова И. В. Концептуализация феномена страдания в истории культуры. Дисс. канд. философ. наук. – Белгород, 2007.
2. Вадеев А. Г. Феномен страдания в культуре современности. Дисс. канд. филос. наук – Новгород, 2005.
3. Грицков Ю. В. Феномен страдания и способы его освещения в культуре. Дисс. д-ра фил. наук – Омск: 2006.
4. Кемпинский А. Меланхолия. – М.: Наука, 2002.
5. Кристева Ю. Чёрное солнце. Депрессия и меланхолия/Пер. с фр. – М.: Когито-Центр, 2010.
6. Перлоу К. Образ меланхолии и развитие идиомы Барокко // Пер. англ. Проскуряков В. Н. <http://hermeticsociety.ru/researches/perlow.htm>
7. Фуко М. История безумия в классическую эпоху – М.: АСТ, 2010
8. Юханнисон К. История меланхолии – М.: Новое литературное обозрение, 2011.
9. Kleinman F. *Culture and Depression: Studies in the Anthropology and Cross-cultural Psychiatry of Affect and Disorder* – California: University of California Press, 1985
10. Klibansky R., Panofsky E., Saxi F. *Saturno e la melanconia* – Torino: Einaudi, 1964
11. Lawlor C. *From Melancholia to Prozac: A History of Depression* – Oxford: Oxford University Press, 2012.

ИСКУССТВО И ЕГО ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ: ОПЫТ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ У ЛИЦ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ТЕАТРАЛЬНОМ ТРЕНИНГЕ¹

В данном материале анализируется театральный тренинг, в котором принимали участие дети и молодежь с ментальными нарушениями и их здоровые сверстники, обучающиеся по программе интегрированной театральной студии (ИТС) «Круг». Описываемый далее тренинг является авторским. В нем участвовали 17 детей с 12 лет и молодежь до 28 лет, с ментальными нарушениями и 13 лиц аналогичного возраста без таковых. Важно отметить, что при освоении данного тренинга вербальные инструкции были сведены к минимуму, а комментарии по его ходу исключены и со стороны зрителей, и со стороны проводящего тренинг. Таким образом созданы условия «равенства» включения как для участников с ментальными нарушениями, так и без таковых. Наблюдения проводились в течение 5 лет, фиксировались и анализировались на фото – и видео-носителях.

Одной из важнейших задач образования является развитие способности к рефлексии и самодетерминации (т.е. творческое знание), а не просто усвоение определенного объема необходимых знаний (репродуктивное знание). Без развития рефлексивных способностей человек не сможет самостоятельно, творчески применять полученные им знания. Однако в психологическом и философском контексте развитие рефлексии обычно связывают со становлением способности к суждению и, соответственно, с развитием интеллекта. Считается, что о рефлексии, можно говорить, не раньше, чем в начале средней школы.

Лишь немногие люди с ментальными нарушениями по этому критерию могут быть охарактеризованы как получившие образование. Они составляют особую категорию обучающихся. Существует стойкое мнение, что в связи с интеллектуальными нарушениями они не способны к произвольной деятельности, абстрактные представления у них практически не формируются, способность к суждению у них развита слабо, а значит, они слабо рефлексивны.

Наш более чем 25-ти летний опыт работы с лицами с ментальными нарушениями в области театра позволяет говорить, что такое мнение ошибочно и связано с отсутствием инструментария у исследователей,

¹Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 14-03-00765 «Философские принципы анализа инклюзивного потенциала искусства»)

который позволил бы им создавать условия для развития рефлексии, наблюдения и фиксирования этапов ее становления, и, что особенно важно, на ранних этапах ее становления.

Следует отметить, что рефлексия и интеллект, как правило, оцениваются на основе вербальных методик. Хотя повсеместно указывается на то, что интеллект и рефлексия – это интегральные способности человека, средств, оценивающих их интегральный характер, не предлагается. Такое узкое понимание интеллекта (и рефлексии как его составной части) приводит к тому, что положение интеллекта на первом месте в ряду ценностей современной культуры оборачивается его отрывом от способности чувствовать и переживать полноту телесного и эмоционального опыта, социальное взаимодействие.

Естественно предположить, что рефлексивное поведение возникает задолго до того, как сформируется способность к суждению. Чтобы наблюдать за его рождением и развитием, необходимо найти маркеры рефлексивного поведения и выделить этапы его развития.

Одна из сложностей состоит в том, что рефлексивное поведение формируется не обособленно, а совместно с развитием форм социального поведения, накоплением и осознанием социального опыта, а также оно неразрывно связано с формированием эстетического поведения (в игре, творчестве, именно в этих ситуациях происходит «символическое преобразование» деятельности [3]). Мы будем рассматривать данную ситуацию не как препятствие, а как одно из необходимых условий развития рефлексии.

Почему в качестве иллюстрации мы выбрали театральный тренинг и описание участия в нем для наблюдения за процессом развития рефлексии? Ответ на него может дать театральная антропология в стиле Е. Грозовского, который считал, что театр – это экспериментальная модель культуры и человеческого бытия, а актер – «модельный» человек (человек вообще). Человек играющий есть подлинный человек [6, р. 147]. Театр вообще и, конкретно, театр-лаборатория в его стиле – это намеренные отрефлексированные практики человека по преобразованию себя, что еще в большей степени относится и к театральному тренингу. Ему отведена особая роль в театральной антропологии – «театру в театре», по Э. Барба (т.е. театру для самого себя – актера, аналогично тому, что М. Фуко называл «практики себя»). Театральная антропология занимается изучением физиологических (физических) и социокультурных аспектов человеческого поведения в процессе театральной игры, считая их взаимосвязанными.

В описываемом театральном тренинге ведется работа по развитию физических аспектов существования актера с интеллектуальными нарушениями на сцене с целью сформировать базовую активность актера. На языке

театральных антропологов она будет называться пре – экспрессивностью и работой со своим биосом и включать в себя контроль перемещения веса, равновесия-баланса, положения позвоночника, распределения себя в пространстве. Пре-экспрессивность связана с развитием неповседневной выразительности, которая в свою очередь является ключом к культурному (символическому) поведению, помогающему понять сущность человеческой природы [1, с. 25-30]. Именно эти два аспекта привлекают внимание театральных антропологов – физический (физиологический) и социокультурный. Они указывают на их неразрывную связь.

Развитие индивидуальной системы выразительности (неповседневной) у любого актера, в том числе и актера с ментальными нарушениями, связано с осознанием своего биоса и контроля над ним. В процессе освоения биоса будет происходить осознание тела как первого культурного символа. Итак, в нашем случае тренинг выступил аналогом социальных практик, отсутствующих в современной культуре для лиц с ментальными нарушениями и одновременно «практикой себя», рефлексивным тренингом. Была разработана структура тренинга, определены оптимальные условия его реализации.

Описание тренинга

Здесь мы ограничиваемся кратким описанием тренинга (подробное описание см. [5]). Для тренинга необходимо пять рядом стоящих стульев и ритмичная музыка. Эти стулья занимают пять участников, остальные становятся зрителями. Смена позиции смотрящий-делающий – важная часть тренинга, имеющая отношение к его содержанию. Участники тренинга, сидящие на стульях, поочередно и ритмично совершают движения и замирают в каких-либо позах в паузе. При этом образуется общая композиция – «живая картина» и общая пауза удерживается участниками 5-7 секунд. После общей паузы участники тренинга вместе возвращаются на свои места (при желании участники могут обмениваться местами). За время исполнения одного музыкального произведения, как правило, создается не менее пяти «живых картин».

Обсуждение результатов

Наблюдение показало, что участниками с ментальными нарушениями и без них тренинг осваивается принципиально одинаково. Этапы освоения тренинга были определены нами как этапы осознания ситуации взаимодействия, как возможность совершить осознанный выбор мест, отличающихся по своим функциям, что крайне важно в ситуации невербального взаимодействия. Наличие осознанного и реализуемого в действии выбора конкретных мест мы считаем показателем развития рефлексивного поведения.

Применение фото – и видеофиксации тренинга позволило выделить функции мест, определить маркеры этапов освоения тренинга и выявить связь между осознанностью практического выбора и развитием репертуара выразительных движений. В процессе тренинга наблюдались следующие параллельные процессы: развитие индивидуального выразительного движения, которое анализировалось с точки зрения его репертуара, и развитие коммуникативных и рефлексивных способностей участников данного тренинга – понимания ими ситуации взаимодействия, реализуемого в процессе свободного выбора разных функционально-значимых мест. Также оценивались эстетические характеристики выразительных движений и индивидуальный вклад участников в создание общей композиции.

Тренинг позволил выявить пространственно-временную матрицу композиционных отношений как отношений социальных. Оказалось, что пространство осознается одновременно в эстетическом и социальном плане только при наличии в нем по-разному маркированных, функционально значимых мест. Заданная пространственная матрица имеет устойчивые ячейки: пять выстроенных в линию стульев, обладающих определенными функциями. Эти места разделились на активные и менее активные, что напоминает закон пифагорейцев о значении четных и нечетных чисел [4]. Такое разделение мест интересно с точки зрения психологии – пассивность\активность – и с точки зрения социологии и культурологии (внутри создаваемой «картины мира») эти места позволили участникам пережить спектр социальных ролей, отсутствующих у лиц с ментальными нарушениями в реальной жизни). Педагог, режиссер, психолог выступает в качестве зрителя, позиция которого вводится как вненаходящая и принимающая, что важно для развития рефлексивных способностей участников.

Ограниченность функций мест помогает находить разнообразные варианты телесного высказывания, сосредоточиться на отношении к своим действиям в рамках этих ограничений, что способствует совершению интенсивной внутренней работы по формированию рефлексивного поведения (суть этой работы состоит в осознании и контроле над выразительностью своего тела и в понимании ситуации взаимодействия).

В процессе тренинга были выявлены конкретные функции мест и определена типология репертуара движений поз и жестов, используемых участниками. Как уже говорилось, места разделились на активные (1, 3, 5) и пассивные (2, 4). Наблюдение показало, что им присущ определенный набор функций, который трактовался нами как в психологическом, так и в социальном и эстетическом контексте. Тренинг обнаруживает, насколько близки процессы социального и композиционного мышления.

Например, первое место – это «лидер действия», «вождь» и, одновременно, динамическое начало композиции: он начинает и заканчивает действие. Эта функция-роль привлекательна для многих участников тренинга, и они стремятся к ней, но, занимая данное место, участник должен быть креативен в своих действиях и уметь чувствовать группу, предлагая ей новые пластические идеи, иначе группа перестает его поддерживать. За это место иногда разворачивалась соперничество, в котором выигрывал наиболее продуктивный для группы лидер. Участник должен был осознать свою пригодность/непригодность к лидерству и совершить свой выбор, занять то место, которое ему наилучшим образом соответствует. Работа идет во внешнем плане, и зрители и участники становятся ее очевидцами и свидетелями.

Четные места – пассивные, это «места следования», их занимают менее активные участники; третье место – это «рефлексивный лидер», «старейшина», «вершина» композиции: он должен почувствовать тенденцию, акцент будущей композиции. Это место, как правило, занимает самый опытный и чувствительный к групповым процессам участник. Пятое место – «наблюдатель», своего рода «критик»: он ставит заключительный акцент композиции. Занимающий это место волен выбирать, будет ли он активно включаться в композицию, как правило, уже завершенную, и искать дополнительный акцент или наблюдать ее со стороны. Чаще всего это место занимают те, кто чувствуют свою неполную принадлежность к группе.

Анализ типологии поз движений и жестов позволил разделить их на позы индивидуальной выразительности и стереотипные позы – общие для многих участников; в них отчетливо проглядывает культурный образец, как современный, так и архаичный. Можно было наблюдать динамику в развитии поз – от стереотипных поз самопрезентации до «поз-образов» индивидуальной выразительности. Появление «поз-образов» предваряет этап освоения «поз социальной связи» – «цепочки из рук и тел». Мы предлагаем их рассматривать символами единства группы и полагаем, что в них происходит обмен телесной информацией.

При анализе характера и репертуара «поз самопрезентации», очевидно, что в данных позах отчетливо просматривается культурный образец. Его демонстрация представляется важной в развитии процесса самосознания идентичности и дальнейшего индивидуального развития. Несмотря на их стереотипность, мы предлагаем трактовать их не в негативном смысле, а как выражение особых культурных потребностей в стабильности и защите. Стабильность ролей и статусов характерна для идентичности традиционного общества.

Характер поз самопрезентации различен для участников с ментальными нарушениями и без таковых. К общим позам самопрезентации можно отнести позы героев (у мальчиков – культ силы, у девочек – культ красоты), иногда – героев детских сказок. Для участников с ментальными нарушениями характерны более инфантильные (герои сказок) или архаичные идентификационные образцы – позы животного ряда (показ зубов, руки как лапы и т. д.), позы представительской агрессии – перевернутые позы, обращенная к зрителям тазовая часть. Наличие таких поз довольно характерно. Со временем первоначальный стереотип осознавался, обрстал вариантами исполнения и откликов со стороны группы и входил в репертуар выразительных движений участников. В этом случае архаичная образность сменялась образностью, бытующей в современной культуре.

По мере накопления опыта все участники начинали демонстрировать высокий уровень спонтанности и осваивали позы индивидуальной выразительности. Несмотря на наличие предпочтений у участников в отношении мест-функций (лидер, ведомый и т.д.), они свободно ими обменивались. Тренинг позволил наблюдать развитие рефлексивного поведения в ситуации социального и аффективно заряженного взаимодействия.

Кратко резюмируя обсуждение результатов, можно сказать:

- неоднократная повторяемость действий позволяла перейти от стереотипной стабильности к вариативности и индивидуальной выразительности поз и жестов;

- условность позиций пространственной матрицы давала возможность осваивать небытовую выразительность движений;

- одновременность процессов эстетической и социальной коммуникации дублировала переживание и способствовала выработке к нему отношения;

- возможность свободного выбора при наличии четко маркированного пространства взаимодействия и перехода от позиций «в группе» к позиции индивидуального выбора снимала страх перед индивидуальным выбором;

- этапность освоения выразительного движения от поз самопрезентации, социальной связи к позам индивидуальной выразительности позволяла участникам совершить постепенный переход к ситуации опосредствования и выстраивания символической дистанции к своим действиям.

Таким образом, тренинг является действенным инструментом развития рефлексивных способностей как у лиц с ментальными нарушениями, так и без таковых. Данные наблюдения позволяют по-новому взглянуть на процесс развития рефлексивного поведения, обновить представления о его природе и строении.

Полученные результаты хорошо иллюстрируют слова Л.С. Выготского. «Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция» [2, с. 357].

Литература

1. Барба Э. Бумажное каноэ: Трактат о Театральной Антропологии, Санкт-Петербург: СПБАТИ, 2008. – 304 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 2: Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
3. Лангер С. Философия в новом ключе: Исследование символики разума, ритуала и искусства: Пер. с англ. С.П. Евтушенко / Общ. ред. и послесл. В.П. Шестакова. Мыслители XX века – М.: Республика, 2000. – 287 с.
4. Лефевр В. А. Рефлексия. – М.: Когито-Центр, 2003. – 496 с.
5. Попова Н.Т., Попова Е.А. Развитие индивидуальной выразительности актера с ограниченными возможностями здоровья в групповом театральном тренинге: синтез эстетических и реабилитационных задач // Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей/ Под. ред. А.М. Щербаковой. – М.: МГППУ, 2013. – С.79-96.
6. Grotowski J. *Forward a Poor Theatre*. – New York, 1986. – 255 p.

*Рыжов А.Л.
старший науч. сотрудник, факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова
Байрамова Ю. В.
магистрант, филиал МГУ имени М.В.Ломоносова в г. Баку*

КОНСТРУКТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ПАМЯТИ ПРИ ВОСПРОИЗВЕДЕНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ С ПРОТИВОРЕЧИВЫМИ ПОСЛАНИЯМИ

Память как ВПФ требует системного изучения, в ее межфункциональных связях с другими ВПФ, личностью человека и развитием сознания и самосознания. С этой точки зрения она является не столько процессом запечатления, хранения и воспроизведения, сколько процессом активного запоминания, ориентированного на будущее, связанным с предсказанием и предвосхищением. Память связана с анализом, обобщением, переработкой ситуации и включена в коммуникативный контекст (включая как общение с другими, так и «сотрудничество с самим собой») [1].

Рассмотрение памяти под этим углом в современных исследованиях встречаются редко. Среди классических работ можно выделить описание памяти, как рассказа Жане [2], влияния мотивации на запоминание в школе Левина [3,4], опосредованного запоминания в работах психологов отечественной школы [1,5], автобиографической памяти [6]. Особое направление изучения конструктивной функции памяти берет свое начало от известных экспериментов Бартлетта [7], исследовавшего искажения незнакомых текстов.

Особое значение имеет исследование конструктивной функции памяти при запоминании коммуникативных ситуаций искаженного, внутренне противоречивого характера. Ситуации коммуникации с неясными, противоречивыми посланиями, ложной атрибуцией, представляют инкогерентный опыт, который оказывает влияние на личностное развитие. Впервые это влияние было описано в работах Г.Бейтсона [8,9] под названием «двойного послания» или «двойной ловушки» («double bind») – то есть обращению к субъекту двух противоречивых требований на разных уровнях, которые изначально рассматривались как патогенетический механизм шизофренических расстройств, а потом стали пониматься шире. Ситуации «двойного послания» угнетают способность к различению логических типов. Это происходит в результате: (1) изначально очень тесных отношений с другим, (2) особой значимости точного определения и правильного реагирования на сообщения другого лица, (3) передачи этим лицом двух разноуровневых сообщений, (4) запрета на метакоммуникацию (прояснения истинного намерения). В этих ситуациях происходит соскакивание на метафорический уровень, при этом понимание самого метафорического характера сообщения не происходит, метафорическое принимается за буквальное. Важным следствием постоянного попадания в ситуации «двойного послания» является отрицание возможности метакоммуникации как таковой, а, следовательно, отрицание истинности намерений, субъективной позиции и, как следствие, формирование отчужденности.

С другой стороны, существуют способы защиты от ситуаций «двойного послания». Бейтсон перечисляет (1) навязчивый поиск скрытого смысла; (2) рассмотрение сообщений как несущественных или достойных осмеяния; (3) игнорирование. К ним были позже добавлены (4) комментарий и критика, (5) непризнание, (6) принятие, (7) контрдисквалификация.

Соответственно, существуют индивидуальные различия в способах реагирования на ситуации «двойных посланий», некоторые из которых носят более патогенный характер. Через исследование памяти можно исследовать стратегии, позволяющие испытуемым преодолевать инкогерентность опыта, представления о другом и о себе.

Для исследования конструктивной функции памяти при запоминании противоречивых коммуникативных ситуаций была разработана специальная экспериментальная процедура.

Были сформированы при привлечении экспертных оценок (практикующих семейных терапевтов) две группы по 7 рассказов, содержащих коммуникативные ситуации, уравненных по остальным признакам: (а) с противоречивыми посланиями, (б) без противоречивых посланий. Рассказы предъявлялись испытуемым в случайном порядке, форма предъявления и воспроизведения – устная. В перерывах между зачитыванием рассказов испытуемые делали краткие пометки (в течение 15 с.). Пометки, выступая внешними средствами управления мнестической функцией, способствовали увеличению эффективности воспроизведения, а также служили дополнительным материалом для анализа особенностей понимания и способа запоминания рассказов.

Воспроизведение проходило в две серии. Первая серия проводилась в условиях непосредственного воспроизведения рассказов экспериментатору, без помощи пометок. Основная задача заключалась в том, чтобы оценить, насколько хорошо запоминаются рассказы с противоречиями и без. Вторая серия предполагала пересказ ассистенту экспериментатора, который не присутствовал при зачитывании, «так, чтобы ему было понятно». Во второй серии пересказ происходил с опорой на пометки. Вторая серия являлась основной для анализа особенностей пересказа, так как она в большей степени делала упор на конструктивную и коммуникативную функции памяти, как ВПФ. Кроме того, собирались субъективные оценки рассказов испытуемыми.

Испытуемыми были 30 студентов филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Баку, учащиеся гуманитарных и естественно-научных факультетов. Это было сделано с целью получить индивидуальные различия, необходимые для эксплораторного исследования.

Анализировались количественные и качественные показатели. Количественные показатели включали сравнение числа воспроизведенных рассказов двух групп в первой серии, оценку общей продуктивности (число слов) при пересказе рассказов двух групп в первой серии, сравнение количества совершенных ошибок при пересказе рассказов двух групп. По первым двум параметрам значимых различий получено не было. Для оценки количества ошибок каждый рассказ был разбит на последовательность элементарных эпизодов (в среднем на 14), и точность воспроизведения каждого эпизода оценивалась с помощью 15 выделенных эмпирическим путем категорий, различающихся по грубости ошибок. Им присваивались номинативные оценки (т.е. они далее не складывались, а оценивалось число ошибок каждого типа): 0 (незначительные отклонения), 1 (легкие

ошибки) и 2 (грубые ошибки). Примером оценки 0 является категория «обтаивание деталей, упрощение высказывания», оценки 1 – «комментарии, ссылки, обобщения, оценочные суждения» или «ошибки во второстепенных деталях», оценки 2 – «отсутствие в пересказе» или «ошибки в атрибуции». Значимые различия между воспроизведением рассказов с противоречиями и без них были получены только для грубых ошибок: среднее значение для противоречивых рассказов – 6,3, непротиворечивых – 2,6, по критерию Стьюдента $t = 9,851$, значимость $p < 0,01$). В целом можно отметить значительные индивидуальные различия в распределении ошибок.

Качественный анализ особенностей воспроизведения (искажения) рассказов с противоречивыми посланиями опирался на два критерия:

1. Представленность в пересказе противоречивых посланий (для каждого рассказа было дано описание, в чем заключаются содержащиеся в нем противоречивые послания),

2. Преобладающий способ, с помощью которого испытуемый производит изменения смысловой структуры (здесь использовались категории, выделенные для количественного анализа, но без балльной оценки, с содержательной стороны).

Было выявлено, что при пересказе рассказов с противоречивыми посланиями отмечаются те закономерности, которые были описаны Бартлеттом: упрощение, рационализация, придание значимости отдельным элементам, имеют свое специфическое значение в плане изменения инкогерентной структуры рассказа, а так же добавляются новые закономерности. Были выделены следующие варианты искажений (приведены в порядке убывания частоты встречаемости):

- Интерпретации с приписыванием намерений и мотивов персонажам – попытки объяснения происходящего, додумывания, рационализации и обобщения, в результате чего конфликт с одной стороны сохраняется, но предлагается взгляд со стороны, уравнивающий инкогерентность рассказа.

- Переинтерпретация всей ситуации со снятием противоречия – основанные на значительных смысловых подменах, неправильном понимании, выделении незначительных деталей, приписании ложных мотивов персонажам.

- Драматизация с переходом в межличностный конфликт. – упрощение, сведение к обычному межличностному конфликту с ошибками атрибуции, поспешными выводами.

- Упрощение ситуации с выпадением противоречивых моментов – обтаивание части рассказов, забывание противоречивых элементов

- Формальный пересказ с дистанцированием от ситуации – сохранение противоречия с одновременной редукцией аффективного содержания ситуации, часто сосредоточением на деталях

- Уход от противоречий с подавлением конфликтной установки – снижение контраста, банализация противоречия.
- Стереотипизация – обобщение ситуации через навешивание ярлыков, соотнесение со знакомым опытом.
- Сохранение противоречий с элементами озадаченности и попыткой прояснения позиций персонажей – в данном случае отмечается попытка выхода на метауровень.

• Несвязность и запутывание ситуации – пересказы со смысловыми лакунами, иногда дополнительными деталями, запутывающими ситуацию

Интерес представляют половые различия в пересказах – в рассказах, где противоречивые послания, лишение права высказывать свою позицию, адресованы мужскому персонажу, большее количество грубых искажений, среди которых встречались особенно яркие, допускали испытуемые мужского пола (включая ошибки в поле персонажа). В целом, однако, для испытуемых характерны индивидуально-типические тенденции к искажению ситуации, а их соотнесение с особенностями личности и нарушениями эмоционально-личностной сферы может стать предметом дальнейших исследований.

Рассмотрение описанных вариантов искажения коммуникативных ситуаций и преодоления их инкогерентности позволяет выделить четыре качественно различных стратегии: активную стратегию преобразования с искажением противоречивых посланий (нетерпимость к противоречиям, сведение ситуации к понятному, обоснованному или стереотипному виду); пассивную стратегию с уходом от противоречия (игнорирование, пропуски, расплывчатость), пассивную с сохранением противоречия (формальное воспроизведение без осмысления с подавлением эмоционального содержания), активную стратегию с сохранением противоречия (стремление прояснить их, указать на позиции персонажей, выразить отношение). Предположительно именно активные стратегии являются более продуктивными с точки зрения снижения негативного влияния противоречивого опыта.

Исследование поддержано РФФИ. Грант № 14-06-00316а «Проблема измерения инкогерентности образа мира в общей и клинической психологии».

Литература

1. *Выготский Л. С. Развитие высших психических функций: Собр. соч. в 6 т. Т. 3. – М., 1993.*
2. *Жане П. Эволюция памяти и понятие времени // Психология памяти: хрестоматия / сост. и общ. ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 656 с*

3. Зейгарник, Б. Запоминание законченных и незаконченных действий. // *Динамическая психология: Избранные труды.* / К. Левин. – М.: Смысл, 2001.
4. Rosenzweig, S. Need-persistent and ego-defensive reactions as demonstrated by an experiment on repression. *Psychological Review*, 1941, 48, 347-349.
5. Зейгарник Б.В. Патопсихология. М.: Издательство Московского университета, 1986
6. Нуркова В.В. Сверхценное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 320 с.
7. Bartlett, F.C.. *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology.* Cambridge University Press, 1932.
8. Бейтсон Г. Форма и патология взаимоотношений // *Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии* / Пер. с англ. М.: Смысл. 2000. С. 476
9. Ruesch J., Bateson G.. *Communication. The social matrix of psychiatry* / W. W. Norton & Company, Inc, 1952. – P. 314.

Титов С.А.
ИП РГГУ, Москва

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ БИОЛОГИЧЕСКИХ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ СИСТЕМ

Как я пытался показать в предыдущих работах [1], главной особенностью всех живых систем от клетки до социума является их знаковый характер. Там же было дано определение живой системы, представляющееся необходимым и достаточным: *живая система – это такая система, которая для своего существования использует знаки, денотируемые посредством своей внутренней семантики.*

Способность воспринимать и декодировать знаки отнюдь не является исключительной особенностью разума или даже деятельности существ с достаточно сложно организованной нервной системой. Она лежит в основе того свойства, которое в основном и определяет отличие живых систем от неживых, а именно, раздражимости. Пресноводная инфузория уплывает из более соленой части капли воды вовсе не потому, что соль физически отталкивает ее, а потому, что она (соль) вызывает в клетке инфузории определенные биохимические процессы, которые воспринимаются как знаки неблагоприятности среды. Денотация этих знаков приводит к движению ресничек, благодаря которому инфузория движется в сторону пресной

воды. Точно такая же соль будет рассматриваться морской инфузорией как знак благоприятности и вызовет движение в обратном направлении.

Знаковая организация жизни имеет место во всех ее проявлениях и является определяющим фактором на всех этапах развития любой живой системы от клетки до биосферы и человеческой цивилизации. Любой живой организм начинает свое существование в виде единственной клетки, где посредством четырехбуквенного алфавита в нескольких молекулах ДНК записана вся последующая история его развития: внешний вид, характер, подверженность определенным болезням и т.д. Разумеется, условия существования могут оказывать модифицирующее влияние на историю жизни, но, если взять жизнь в совокупности ее сотен тысяч видов, эти условия покажутся весьма незначительными, ибо генетический код во всяком случае строго определяет видовую принадлежность и никакие воздействия среды не способны вырастить из оплодотворенной яйцеклетки человека, например, виноград.

Зигота, из которой развивается организм, морфологически не имеет ничего общего с взрослым индивидом. Единственное, что роднит ее с клетками сформировавшегося организма – это абсолютно идентичный им набор генов, подавляющее большинство из которых не работают ни в зиготе, ни во взрослой специализированной клетке. В оплодотворенной клетке содержится, таким образом, инструкция по построению организма и его реакции на самые разнообразные внешние воздействия, а также аналогичные инструкции для всего его возможного потомства. Само собой разумеется, что никакие физико-химические свойства входящих в генетический код азотистых оснований не определяют морфологию, физиологию и поведение будущего организма. Этот код представляет собой именно код, то есть текст, состоящий из знаков, которые должны быть прочитаны интерпретатором, знающим язык, на котором этот текст написан [2]. Развитие организма, то есть прочтение этого текста продолжается всю жизнь, ибо реакция организма на любое воздействие представляет собой интерпретацию соответствующего текста, определяемого генетическими факторами и внешними воздействиями. Очевидно, что живой организм, в том числе и изначальная клетка, должна содержать одновременно текст и интерпретатор этого текста – систему, знающую язык, на котором написана инструкция, и умеющую ее читать. В зиготе роль такого интерпретатора первоначально выполняет, видимо, ее цитоплазма с набором специфических белков. Затем по той же инструкции синтезируются другие интерпретаторы – химические соединения, умеющие читать другие части текста. В результате одна-единственная зигота превращается в триллионы клеток. Все они содержат идентичный текст, но каждая читает только предназначенный ей участок и интерпретирует его по-своему. Одним из первых на это обстоятельство обратил внимание крупнейший специалист в области молекулярной биоло-

гии, лауреат Нобелевской премии Франсуа Жакоб, заявивший, что «некоторые явления, имеющие место на уровне клеток или организмов, ... безусловно, аналогичны тем явлениям, которые происходят на уровне человеческих сообществ и человеческих языков. ... В частности... на всех биологических уровнях существует система коммуникации...» [цит. по 3].

По-видимому, это же имеет в виду У. Матурана [4], когда он утверждает, что «живые системы – это когнитивные системы, а жизнь как процесс представляет собой процесс познания. Это утверждение действительно для всех организмов как располагающих нервной системой, так и не располагающих ею».

Внешние воздействия на организм воспринимаются сначала рецепторами, которые не просто являются переносчиками внешней энергии, а дают этим воздействиям свое толкование в виде нервных импульсов или специфических химических соединений, а затем это истолкованные сообщения сообщаются другим клеткам, которые правильно или неправильно их воспринимают, то есть опять же дают им свое толкование. В процессе развития организма происходит обучение клеток и целых физиологических и биохимических систем, благодаря наличию памяти, которая является свойством отнюдь не только головного мозга, но и любой живой системы. В результате такого обучения возникает лучшее взаимопонимание между клетками и системами организма, вырабатываются совместные принципы толкования поступающих знаков или текстов, что способствует, например, тренировке или адаптации. Жизнь, таким образом, представляет собой семиотический или даже скорее герменевтический процесс, поскольку развитие не сводится к выполнению команд и категорических указаний, а представляет собой диалог между клетками и системами организма.

Но поскольку смысл знака не абсолютен, а определяется контекстом, или интерпретантом по Пирсу, то задача успешного функционирования системы заключается в том, чтобы контекст отправителя сообщения совпадал с контекстом его получателя. Мы видим, таким образом, что классическая проблема герменевтики становится актуальной для всех живых систем, начиная с самых примитивных организмов.

Тем более очевидно, что психическое развитие высших животных и в особенности человека, подчиняется тем же закономерностям, то есть и в этом случае на основе изначально заложенного генетического материала (причем не только центральной нервной системы, но и всей совокупности регуляторных систем организма) происходит интерпретация и понимание смысла воспринимаемых внешних воздействий и развитие системы заимствованных или собственных символов, необходимых для дальнейшего более глубокого понимания. Очень важно, что развитие психики происходит не путем механического накопления знаний и навыков, а путем именно

создания аппарата для их интерпретации. В противном случае адаптивное обучение было бы невозможно, ибо, как уже было сказано, любое воздействие, будь то элементарный физический стимул или осмысленная речь, представляет собой знаковую систему, требующую адекватной смысловой интерпретации. Знак же может быть адекватно денотирован только в определенном контексте. Например, одно и то же изображение на сетчатке глаза может в зависимости от ситуации, то есть контекста нести полезные сведения, означать опасность или же вообще не служить источником какого-либо смысла. Следовательно, любое воздействие должно быть интерпретировано, то есть понято, причем во многих случаях это понимание не терпит отлагательства. Развитие психических функций и представляет собой процесс формирования и совершенствования механизма выбора необходимого контекста для интерпретации знаковых воздействий. Обратим внимание на то, что обучение, то есть приобретаемые в процессе развития опыт и знания практически означают то же, что П. Рикёр понимал под социальной традицией, которая «есть не запечатанный пакет, который, не вскрывая, передают из рук в руки, но сокровищница, из которой можно черпать пригоршнями и которая лишь пополняется в процессе этого истощения. Всякая традиция живет благодаря интерпретации – такой ценой она продлевается, то есть остается живой традицией» [5]. А для правильной интерпретации необходимо, чтобы контексты или функции распределения смыслов [6] автора и приемника сообщения были максимально приближены друг к другу. Представляется, что именно способность сближать эти функции распределения, которая и представляет собой основную проблему герменевтики, являет собой основу развития.

Перейдем теперь к рассмотрению социальных систем, где, как увидим, можно обнаружить схожие закономерности. Здесь, правда, приходится начинать с другого уровня, ибо человек в обществе с самого начала обладает несоизмеримо большей поликонтекстностью, чем любое животное, и уж тем более, чем составляющие организм клетки. Вероятность взаимного непонимания среди таких существ настолько велика, что для управления их сообществами требуется жесткая иерархическая организация, оперирующая набором символов, каждый из которых задает строго детерминированный контекст, в пределах которого все стимулы воспринимаются как сигналы. В крупных государствах власть не может посылать адресные приказы всем частям общества. Поэтому государственность существует на основе постоянных символов. Распоряжения власти, так же как и другие знаки, каждой частью общества воспринимаются и декодируются в собственном ей контексте и вызывают соответствующую вполне детерминированную реакцию. На этом принципе строилось подавляющее большинство

государств античности и средневековья, где символы играли преобладающую роль по сравнению с личностями [7]. На этом же принципе строится организм растений, а также животных с недостаточно развитой центральной нервной системой, а также поведение ребенка, строго декларируемое правилами социальной нормы и «игры», которая, как утверждает В.В. Нахимов [6], является упрощенной моделью развитого языкового поведения.

Развитие человечества (так же как и развитие личности) требует, однако, повышения поликонтекстности для увеличения сложности социального поведения и совершенствования творческой деятельности социума. Жесткое разделение общества на слои и касты резко тормозит всякое развитие: «...корпорации закрепляли сложившиеся отношения. Они представляли собой форму, в которой общество могло в гораздо большей мере воспроизводить себя на прежней основе, нежели изменяться и развиваться» [7]. Кроме того, в стратифицированном обществе постоянно назревают социальные конфликты, так как действия, производимые одной группой, неправильно понимаются другой. Возникает проблема «герменевтики социального действия» [8]. Поэтому подобно тому, как клетки высокоразвитого организма получают право принимать автономные решения и самостоятельно формировать контекст для денотации воспринимаемых ими знаков, человеческая личность после Ренессанса становится поликонтекстной. Теперь человек не связан жесткими рамками единственной корпорации, он может одновременно входить во многие из них: одна будет состоять из соседей по дому, другая из коллег по работе, третья из болельщиков спортивной команды и т.д. Соответственно его реакция на одни и те же знаки будет зависеть от того, в контексте какой группы он их денотирует в данных обстоятельствах. Его поведение и мышление начинают значительно меньше зависеть от «правил игры», то есть проявляют те же качества, которые отличают мышление взрослого человека от мышления ребенка. Символы, ранее задававшие достаточно жесткие контексты, становятся расплывчатыми и в свою очередь зависимыми от контекста. Они во многих случаях формируются стихийно, могут быть различны в различных группах, и даже у отдельных индивидов проявляют контекстную зависимость, то есть могут создавать, а могут и не создавать соответствующий контекст в зависимости от обстоятельств. Поэтому оптимальным способом правления в зрелых обществах считается демократия, поскольку предполагается, что правящие органы, избранные всем населением, в наибольшей мере отражают распределение контекстов внутри этого населения, а, следовательно, вероятность того, что распоряжения правительства будут декодированы большинством граждан государства в том же контексте, в каком они были закодированы, становится достаточно большой.

Литература

1. Титов С.А. Проблема контекста в живых системах// *Общественные науки и современность*. 1996. N3.
2. Титов С.А. На пути к биологической герменевтике // *Известия РАН. Серия биол.*1993, N2.
3. Якобсон Р. *Язык и бессознательное*. М.: Гнозис, 1996
4. Матурана У. Биология познания. В сб.: «Язык и интеллект». М.1996. С.95.
5. Рикёр П. *Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике*. М.: Академический Проект, 2008
6. Налимов В.В. *Вероятностная модель языка*. М.: Наука, 1979.
7. Гуревич А.Я. *Категории средневековой культуры*. М.1984
8. Рикёр П. *Герменевтика. Этика. Политика*. М. 1995.

Шевеленкова Т.Д.
ИП РГГУ, Москва

РЕКОНСТРУКЦИЯ ЖИЗНЕННОГО МИРА КАК СПОСОБ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Важнейшей психологической категорией, «открывающей дверь» в стихию переживаний является понятие «*жизненный мир личности*». В зарубежной, и отечественной философии, психологии и психопатологии существует достаточно развитая традиция теоретического исследования жизненного мира, появление и развитие которой означает для современной психологии изменение ее онтологических оснований, переход от «*онтологии изолированного индивида*» к «*онтологии жизненного мира*» [3, с. 33].

Обращение современной философии и психологии к проблеме жизненного мира, к проблемам повседневного сознания не только заставляет нас переосмыслить принцип объективности, но и разрушает «монолитное представление об объективном мире», которое, казалось, уже раз и навсегда укоренилось в классической науке, прежде всего, конечно, в физике [6, с.38]. Так Ю. Хабермас замечает, что «исследуя жизненный мир (повседневный опыт), мы лишь конструируем принцип объективности, объективного подхода, формулируя его как «беспристрастное описание действительности», как некое освобождение от субъективности переживаний, носящих личностный характер» [6, с. 39-40]. Он утверждает, что «в отличие от естественных наук, которые освобождаются от «субъективности» за счет опредмечивания мира, гуманитарные науки... могут это осуществить

«лишь путем герменевтического удостоверения и углубляющей реконструкции опыта и практики обращения жизненного мира» [6, с. 40].

Герменевтическая традиция в философии и психологии, рассматривает реконструкцию жизненных миров как одну из центральных задач. Каким бы ни был метод феноменологического анализа, его целью всегда является реконструкция внутреннего мира переживаний субъекта, поскольку у каждого человека свой способ переживания темпоральности, пространственности, причинности и материальности. При этом реконструкция внутреннего мира пациента для психопатологии, стоящей на феноменологических позициях, может быть целью сама по себе [13, с. 227].

Жизненный мир не предстает перед нами как *теория*, а, напротив, мы находим себя в нем дотеоретически (Ю. Хабермас). Гуссерль говорит о «горизонте» жизненного мира и о его «приземленной» функции. Жизненным миром является соответственно не переходимый, а интуитивно сопровождающий (нас) горизонт опыта. Он – непредметный фон наших присутствующих переживаний, за который нельзя зайти; нашего персонального, вытекающего из исторической ситуации, телесно воплощенного и коммуникативно обобщественного повседневного существования [12, с. 76-77].

О жизненном мире можно сказать то, что мы обычно говорим, характеризуя переживание: он есть порождение «внутренней работы сознания». В этом смысле человек «строит», «конструирует» свой жизненный мир. Крайне важно отметить, что понятие жизненного мира «противостоит фальсифицируемому знанию, которое доминирует в науках... В его основе лежит, как говорит Хабермас, «*интуитивная достоверность*», которая характерна для нас и в обыденной жизни» [12, с. 111].

Наиболее четкое и развернутое определение понятия «жизненный мир» в психологии было дано Р. Мэем: *«Мир – это структура значимых отношений, в которых существует человек и в создании которых он принимает участие*. Таким образом, мир состоит из прошлых событий, которые влияют на мое существование, и всего многообразия воздействующих на меня детерминистических сил. Но это я делаю их такими, *так или иначе относясь к ним*, сознавая их, пронося с собой, создавая и формируя, встраивая их в каждую минуту своих отношений. Сознать чей-либо мир означает в то же самое время, и создавать его» [7, с. 166].

Как отмечают экзистенциальные аналитики, жизненный мир никогда не бывает чем-то статичным, чем-то таким, что просто «дано» человеку, к чему он «приспосабливается» или с чем борется, он – «динамическое образование», которое человек, пока он наделен сознанием, формирует, строит и конструирует. Он принципиально «открыт» не только в смысле

вторжения в этот мир случайностей (как отмечал К. Левин), но и в смысле того, что он всегда есть «проект», созданный человеческими возможностями и ориентированный в будущее.

В отечественной психологии разрабатывались близкие по смыслу понятия – «образ мира», «картина мира», прежде всего, в работах А.Н. Леонтьева в области психологии восприятия. Отмечая, что человек живет и действует в предметном мире, который является изначально четырёхмерным (трехмерное измерение и изменение времени), А.Н.Леонтьев вводит понятие о так называемом пятом измерении мира человека, понимая под ним некое смысловое поле или систему значений (в этом измерении объективная реальность открывается человеку), отмечая, что восприятие субъектом некоторого предмета не ограничивается восприятием его в пространстве и во времени. Воспринимая определенный объект, субъект воспринимает его в качестве *категоризированного* предмета [4]. Свойства осмысленности и категориальности следует понимать как характеристики сознательного образа мира, не имманентные самому образу. Эти характеристики «выражают объективность, раскрытую совокупной общественной практикой, идеализированной в системе значений, которые каждый отдельный индивид находит как «вне-его-существующее» – воспринимаемое, усваиваемое – и поэтому так же, как то, что входит в его образ мира» [4, с. 6]. Значения несут в себе «мерность внутрисистемных связей объективного предметного мира», образуя, пятое квазиизмерение реальности» [4, с. 6]. Свойства осмысленности, категориальности и есть характеристики сознательного образа мира. Они выражают объективность, «раскрытую совокупной общественной практикой, идеализированной в системе значений, которое каждый отдельный индивид находит как вне-его-существующее – воспринимаемое, усваиваемое – и поэтому так же, как то, что входит в его образ мира» [4, с. 7]. Пятое квазиизмерение предметного мира – это мерность внутрисистемных связей. Это измерение, как отмечает А.Н. Леонтьев, не является чем-то субъективно приписываемым миру, а есть «переход через чувственность, за границы чувственности, через сенсорные модальности к амодальному миру» [4, с. 12]. Как считал А.Н. Леонтьев, углубление познания требует снятия модальностей и состоит в таком снятии, поэтому наука и не говорит языком модальностей. «В картину мира входят невидимые свойства предметов: а) амодальные, открываемые промышленностью, экспериментом, мышлением; б) «сверхчувственные» – функциональные свойства, качества, такие как «стоимость», которые в субстрате объекта не содержатся. Они то и представлены в значениях!» [4, с. 12]. Таким образом, согласно А.Н.Леонтьеву восприятие есть средство построения образа реальности, более или

менее адекватного последней: образ мира представляет собой некоторую модель, которая, будучи построена на основании субъективного опыта, в дальнейшем сама опосредует восприятие этого опыта. Картина мироустройства, которую выстраивает в своём сознании человек – индивидуальная или универсальная, – это всего лишь способ описания мира, способ, который возможно, во многом не только помогает, но и мешает человеку жить и действовать в мире, понимать его и себя [5]. При создании того или иного способа описания мира, человек проявляет себя; структурируя в своём сознании мир, он определённым образом структурирует и себя в этом мире – замечает, выделяет, размещает, определяет, утверждает. Известно, что со способом описания мира связан и способ деятельности в этом мире. Таким образом, от способа описания мира неотделимо самотворчество личности, её самовыражение, а от него напрямую зависит, насколько полно человеку удастся освоить и проявить своё сущностное начало [5].

С.Д.Смирнов, разрабатывая идеи А.Н. Леонтьева в области психологии восприятия, понимает образ мира как систему ожиданий относительно развития событий реальности, ожиданий, детерминирующих формирование перцептивных гипотез [9, с. 24]. Для того, чтобы сформированная гипотеза детерминировала восприятие, ее объективная истинность не имеет существенного значения. Образ мира является ядерной структурой по отношению к картине мира – своему модальному оформлению [9, с. 28; 10, с. 61].

Полемизируя с изложенными выше программными положениями исследования образа и картины мира А.Н. Леонтьевым, отметим, что наше понимание мира вокруг нас (так называемого объективного мира) изоморфно, скорее, жизненному миру, чем наоборот, как считала классическая психология, анализируя формирование картины мира, «образа мира». «Мы конструируем картину объективного мира, будучи погруженными в обыденный мир, наполненный обыденными переживаниями и общением. Это напоминает платоновский образ пещеры, из которой человек «видит» мир, на самом деле лишь конструируя его с помощью мышления, речевых актов, текстов, действий, знаков, артефактов и пр. Иначе говоря, мы не можем избавиться от нашего обыденного опыта, вырваться из пространства заданной коммуникации, придающих характеристики окружающим нас предметам и явлениям, нашим словам и рассуждениям, нашим речам и мыслям. Понятие жизненного мира фиксирует факт нашего пребывания в этом мире». [6, с. 17-18].

Огромный шаг в разработке проблемы образа и картины мира, сделал В.В. Петухов, введя понятие, которое является аналогом образа мира в контексте исследований мышления – «представление мира» [8]. В.В. Петухов проводит важное различие (последовательно проведенное в структурном,

функциональном и генетическом планах) между «представлением мира» как некоторой структуры, опосредующей взаимодействие субъекта с реальностью (не всегда рефлекслируемый опыт взаимодействия с ней) и *представлением о мире*, как совокупности знаний о реальности (осознаваемый опыт) [8, с. 15].

«Представления мира» как структуры, опосредующие взаимодействие субъекта с реальностью, выступают как «фундаментальные опоры существования человека в качестве сознательного существа, отражающие его действительные связи с миром и не зависящие от рефлексии по их поводу» [8, с. 15]. Представления о мире связаны с познанием мира как специальной целью, с построением того или иного сознательного представления о реальности [2, с. 15]. Основным методом (возможностью) субъективного обнаружения фундаментальных опор существования человека, согласно В.В.Петухову, является интроспекция. При этом главная трудность состоит в том, эти опоры составляют фоновое условие психической жизни и, поэтому, обычно не рефлекслируются субъектом, а потому их обнаружение субъектом происходит в виде специфических переживаний и чувств, характерной особенностью которых является их «беспредметность» (такие чувства не имеют четкой предметной отнесенности).

Шагом принципиально в сторону *от* «субъект-объектной» парадигмы классической психологии, являются в отечественной психологии работы Ф.Е.Василюка, сделавшего попытку заложить теоретические и методологические основы изучения жизненного мира в психологии, «сплавив» идеи А.Н. Леонтьева и Ф.В. Басина [1; 2], постулировавшего возможность сделать «переживание» предметом психологической науки.

Согласно Ф.Е. Василюку, жизненный мир личности может быть охарактеризован с точки зрения особенностей переживания субъектом обстоятельств, событий, происходящих в реальности и себя, своего места и роли в этих обстоятельствах. Ф.Е. Василюк, постулировал, что тип или способ переживаний соответствует определенному типу жизненного мира. «Жизненный мир» имеет внешний и внутренний аспекты, обозначенные соответственно как внешний и внутренний мир. Внешний мир может быть легким либо трудным. Внутренний – простым или сложным. Пересечение этих категорий и задает четыре возможных состояния, или типа «жизненного мира». Простота – сложность внутреннего мира определяются, по Ф.Е. Василюку, богатством и разнообразием деятельностей, в которых происходит удовлетворение потребностей субъекта. Легкость – трудность внешнего мира трактуется, исходя из предметного обеспечения соответствующих потребностей, то есть совокупности предметов (в широком смысле) которые могли бы побуждать и направлять деятельность субъекта.

Образ мира, таким образом, представляет собой целостную многоуровневую систему представлений человека о мире, других людях, о себе, своей деятельности, это система, которая преломляет через себя любое внешнее воздействие. Субъектом картины мира может быть как отдельный человек, так и разнообразные социальные общности (этнические, религиозные, профессиональные). Не смотря на то, что мир выступает как самоценный объект освоения, он не является очеловеченным, а мироориентированное измерение – объективным в полном смысле слова. Индивид, как носитель образов мироустройства, выступает не сторонним наблюдателем, а активным деятелем, участником непрерывного процесса мироустройства, субъектом определенного отношения к миру. Каждый человек неизбежно воспринимает и познает мир через себя. Само название «картина» мира, с одной стороны подчеркивает насыщенность множеством отдельных компонентов и статичность, с другой – оно указывает на общую структурную целостность. Картина мира содержит динамику как потенциальную возможность, заключенную в композиции, т. е. во внутренней структуре. Для психологии картина мира (образ мира) традиционно предстает центрированной на «я», и её основу составляют события личной жизни, индивидуальная история деятельности.

Таким образом, можно постулировать, что в отечественной психологии происходил постепенный переход от программы исследования образа и картины мира к исследованию «жизненного мира», в соответствии со сменой гносеологических схем с «субъект-объектной» на «субъект-субъектную», а также в соответствии со смещением интереса с проблемы восприятия объективного мира (и мышления о нем) к проблеме исследования самого субъективного мира субъекта познавательной деятельности.

Основная проблема состоит в том, как мы должны понимать мир другого человека. «Этот мир нельзя понять ни как внешнее сочетание объектов, наблюдаемых нами со стороны (в таком случае мы никогда не сможем действительно понять его), ни с помощью чувственного отождествления (в этом случае наше понимание не принесет никакой пользы, так как мы не сможем сохранить реальность нашего собственного существования). Действительно трудная дилемма! Следовательно, требуется такой подход к миру, который вырежет «раковую опухоль» – традиционную субъектно-объектную дихотомию... человек и его мир – это единое структурное целое. Дефис в словосочетании бытие-в-мире выражает как раз эту мысль. Два полюса – я и мир – всегда диалектически связаны. «Я» подразумевает мир, а мир – «я». Нет одного без другого, первое можно понять только посредством второго, и наоборот» [7, с. 162 – 165].

Литература

1. Бассин Ф. В. О развитии взглядов на предмет психологии. – *Вопросы психологии*, 1971, № 4, с. 101-113.
2. Бассин Ф. В. «Значащие» переживания и проблема собственно-психологической закономерности. – *Вопросы психологии* 1972, № 3, с.105-124.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.
4. Леонтьев А.Н. Психология образа// *Вестник Моск. Ун-та. Сер.14. Психология*, М., 1979, №2.
5. Леонтьев А.Н. Образ мира.//*Общая психология. Тексты: в 3т / под. ред. В. В. Петухова. – 2 –е изд., испр. и доп.-М.: УМК «Психология»; Генезис*, 2001. – Том 1: Введение. – с. 530 – 542
6. Миронов В.В. О философии, «жизненном мире» и метафизике (размышления о лекции Юргена Хабермаса) //Хабермас Ю. *От картин мира к жизненному миру / Habermas J, Von den Weltbildern zur Lebenswelt. – М.: Идея-Пресс, 2011. – С. 4-48*
7. Мэй Р. Вклад экзистенциальной психотерапии //Экзистенциальная психология. Экзистенция. /Пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – С. 141-200.
8. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления // *Вестник Моск. Ун-та. Сер.14. Психология*, М., 1984, №4.
9. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира // *Вестник Моск. Ун-та. Сер.14. Психология*, М., 1981, №2.
10. Смирнов С.Д. Образ мира как предмет психологии познания// *Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы: Тез. науч. сообщ. сов. психологов к VI Всесоюз. Съезду о-ва психологов СССР (Москва, 18-22 авг. 1983 г.)*, М., 1983, ч.1, с. 61.
11. Фейфел Г. Смерть – релевантная переменная в психологии // *Экзистенциальная психология. Экзистенция /Пер. с англ. М.Занадворова, Ю. Овчинниковой. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. (Серия «Психологическая коллекция»)* – С. 49-58
12. Хабермас Ю. *От картин мира к жизненному миру /Habermas J, Von den Weltbildern zur Lebenswelt. – М.: Идея-Пресс, 2011. – С. 72-117*
13. Элленбергер Г. Клиническое введение в психиатрическую феноменологию и экзистенциальный анализ //Экзистенциальная психология. Экзистенция. /Пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 201-236

**ГЕРМЕНЕВТИКА СТАНОВЛЕНИЯ УКАЗАТЕЛЬНОГО ЖЕСТА –
ТЕКСТ И КОНТЕКСТ: СЛУЧАЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО¹**

Предметом нашего интереса в данном исследовании станет анализ генезиса указательного жеста у Л.С. Выготского, который выступает в его работе как модельный пример [1]. Таким образом, мы имеем дело с теоретическим рассмотрением генезиса жеста, в котором он становится предметом интерпретации, т. е. своего рода герменевтики. А в данной работе приходится сталкиваться с задачей интерпретация самого рассматриваемого текста Выготского, что неизбежно требует учитывать его контекст. Этим контекстом в первую очередь является то рассуждение, в рамках которого проводится мысленная реконструкция генезиса жеста.

Анализ становления указательного жеста Л.С. Выготский предваряет обсуждением возможности построения генетической психологии (от слова *генезис*) на основе расширительного толкования теорий развития Ч. Дарвина и Ж.Б. Ламарка, которые рассматриваются, соответственно, как принцип отбора методом проб и ошибок и как принцип целесообразного развития, т. е. развития, имеющего в виду высшую форму, к которому стремится низшая форма [1, с.155-167].

Л.С. Выготский также настаивает, что следует принять своеобразие третьей ступени развития – интеллекта по сравнению с двумя низшими, т. е. с инстинктом и навыком (дрессурой, по К. Бюлеру), а не рассматривать его как усложнение последних. Ступень навыка, или условных рефлексов, он рассматривает как перебор методом проб и ошибок. При этом важно учитывать, что задачей, которую ставит себе Л.С. Выготский, остается *естественнонаучное* объяснение интеллекта, как и вообще психологических явлений, что он делает вслед за К. Бюлером и другими, кто им при этом упоминается. Поэтому хотя Л.С. Выготский и говорит о качественно ином характере интеллекта, но речь все равно идет о естественном процессе, в качестве которого он предлагает рассматривать живое приспособление к социальной среде посредством культурных орудий – знаков.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ в рамках работы по грантам: № 15-03-00581 «Освоение репрезентаций пространства в культурных практиках: история и современность»; № 14-03-00765 «Философские принципы анализа инклюзивного потенциала искусства»

Знаки, прежде чем выступить орудиями внутреннего изменения, становятся орудиями внешнего социального общения. «Регулирование посредством слова чужого поведения постепенно приводит к выработке вербализованного поведения самой личности» [1, с.166]. «Как словесное мышление представляет перенесение речи внутрь, как размышление есть перенесение спора внутрь, так точно и психически функция слова, по Жанэ, не может быть объяснена иначе, если мы не привлечем для объяснения более обширную систему, чем сам человек» [1, с.166]. Слово в жизни людей первоначально является социальной управляющей командой по отношению к другим и лишь потом становится для человека способом регулирования своего поведения. Субъективная сторона процесса относится к естественному течению жизни и по этой причине не выступает особой темой обсуждения. Попробуем понять, действительно ли субъективность этого процесса не образует особую проблему?

Л.С. Выготский, в соответствии со своей логикой объяснения, описывает последовательность происходящих событий следующим образом: вначале незавершенное хватательное движение есть жест в себе, затем он становится жестом для других, и лишь после этого ребенок способен присвоить это значение движения, превратив его в жест для себя [1, с.168]. Похоже, что в данном объяснении мы сталкиваемся с подобием герменевтического круга: чтобы смысл мог быть присвоен в результате процесса понимания, его следует предположить в наличии у субъекта с самого начала, так что понимание лишь актуализирует и артикулирует его. Вместе с тем вопрос, по-видимому, и заключается в том, чтобы объяснить появление самого означивания, самой возможности субъективно присваивать значение. При такой постановке задачи субъективность процесса означивания не может быть принята как само собой разумеющееся условие появления жеста в качестве сознательно используемого знака. Субъективность не должна предполагаться, ее следует объяснить или, по крайней мере, прояснить феноменологию процесса ее появления, чтобы понять, что предстоит объяснять.

Попытаемся начать такое прояснение, исходя из модельного примера генезиса жеста, предложенного Л.С. Выготским. Что означает, что вначале незавершенное хватательное движение есть указательный жест в себе? По всей видимости, это можно понять так, что он заранее, как у Гегеля, обороты речи которого неслучайно здесь применяются, представляет собой некое инобытие мысли, имеющей в виду его значение, т.е. несет, как уже говорилось, смысл в себе. При этом ребенок, использующий этот жест, субъективно *уже имеет* в себе это значение, но *еще не знает*, что имеет его. Что значит это последнее утверждение? Оно означает, что различие

хватания и указания, т. е. значения движения как жеста, уже присутствует в поведении и представлении ребенка, но тот еще не знает об этом. Но присутствие означает, что его как-то можно обнаружить. Иначе говоря, оно может быть проявлено в поведении ребенка в качестве его способности к различению хватания и указания. Если теперь представить такую экспериментальную ситуацию, которая могла бы выявить данное различие в поведении, то мы обнаружили бы значение в себе.

Ситуацию, в которой ребенок способен показать свое умение различать хватательный и указательный аспект жест, по мнению А.Д. Кошелева, экспериментально воспроизвел П. Герденфорс [4, с.201-205, 218-223]. Он обнаружил, что ребенок старше 2 лет способен различить хватательный и указательный аспект своего движения при осуществлении выбора желаемого предмета. Это различие проявляется, когда ребенок указывает на не желаемый им предмет, чтобы получить желаемый. Причем в возрасте 1,5 лет ребенок в этих опытах, как и шимпанзе, не был способен произвести данное различие и не мог выбрать желаемый предмет посредством указания на не желаемый.

Тогда весь вопрос состоит в том, как происходит присвоение ребенком этого различия из его общения со взрослым, который интерпретирует его незавершенное хватательное движение в качестве указательного? Что должно произойти в способе деятельности ребенка, чтобы он мог присвоить данное значение? Какова роль культурного характера деятельности ребенка в общении со взрослым и в чем состоит эта культурность его деятельности, т. е. как его движение становится в этом общении и деятельности в процессе общения культурной, или содержащей в себе значение.

Иначе говоря, проблема состоит в том, как ребенок начинает субъективно различать биологический и смысловой аспекты движения, так что само движение становится *выражающим* данное различие, т. е. становится несущим значение, становится символическим (культурным). В проведенном размышлении важным остатком является связь культурности с возможностью различить значение и его носитель. Это первое, а второе – это способ присвоения возможности такого различия. Именно это остается наиболее загадочным в данном случае, тем, что никак не может быть решено посредством апелляции к тому, что это различие существует для другого. От того, что значение существует для другого (например, для обучающего различению экспериментатора в опыте П. Герденфорса), оно еще не становится, как мы видели в случае 1,5 годовалого ребенка или шимпанзе, значением в себе, поскольку последнее включает *возможность различить* значение и его носитель, что как раз и не может сделать ни 1,5 годовалый младенец, ни животное.

Опыт П. Герденфорса в интерпретации А.Д. Кошелева говорит о том, что для ребенка указание, т.е. знаковая функция жеста, отделилось от хватания, т.е. его ситуативного значения. Жест больше не погружен в ситуацию, отделен от нее, дистанцирован от нее, существует дистанция между его значением в ситуации, в которой указание еще неотлично от незавершенного хватания, и указательной функцией, которая приобрела нагрузку придания жесту надситуативного смысла указания на предмет. Жест может выступать в этой функции как способ определения и желаемого, и нежелательного, а следовательно, он может также использоваться и для указания на предмет вообще безотносительно к желанию. Возможность выделить *из ситуации* отдельное от нее движение говорит о возможности выделить из ситуации и отдельный предмет как таковой, безотносительно к ситуации, к желанию и наряду с ним. Теперь предмет может расчленяться на функционально различные части и образовывать *партитивную систему* [4]. Это подготовка языкового взрыва, по А.Д. Кошелеву, где каждой части будет дано обозначение, ориентированное на функциональное соответствие по своему синтаксису и семантике обозначаемому – объекту как партитивной системе.

Но таким образом, возможность выделить указательную функцию как таковую говорит и об обобщении. Не вполне адекватно в этом контексте говорить о том, что жест есть «общение без обобщения», как, ссылаясь на Л.С. Выготского, характеризуют его Л.П. Киященко и П.Д. Тищенко [3, с.26]. Наличие дистанции говорит о наличии обобщенного представления об указании и о предмете, на который указывает жест, по крайней мере в смысле возможности различить их в конкретной ситуации указания на желаемый предмет, т.е. различить предмет как цель хватательного движения и указательный жест как указание на предмет вообще, безотносительно к желанию этого предмета. Во всяком случае в возможности этого различения указания, хватания и предмета как объекта субъективного акта уже имеется начало создания обобщенного, в смысле – не зависящего от ситуации его восприятия, представления о них у субъекта, осуществляющего такое различение.

Говоря о субъективности, какой смысл я вкладываю в этот термин в данном случае? Поясню его через проблему, которая решается в приведенных выше рассуждениях. В них проведение различения между значением и его носителем выделяется в качестве главного условия использования движения или голосового сигнала как именно знака, несущего значение. Оговорюсь, что возможность такого различения не означает осознание идеального характера значения. Достаточно, чтобы было произведено различение того, *что* носитель репрезентации репрезентирует, т.е. *пред-ставляет*, ставит перед субъектом в повторное присутствие того же самого, и *самой* репрезентацией.

Для пояснения моего понимания репрезентации сошлюсь на Э. Кассирера. Он писал: «Человек<...>, пробуждаясь от сна плавающих перед его чувствами образов, <...> свободно собирает их в *единый* образ, <...> обособляя те характеристики образа, которые показывают, что мы имеем дело именно с этим, а не иным предметом. Но как мы приходим к *полаганию* этих характеристик, полаганию с необходимостью предшествующему их *сравнению*, равно как и всему тому, что мы называем «абстрагированием» в логическом смысле слова? <...> Решающим является, скорее, не то, что из этой целостности абстрагируется лишь один момент, но то, что он выступает как представитель, «репрезентирующий» эту целостность» [2, с.97]. Указание, реализуемое жестом, можно понять как предшествующее абстрагированию и сравнению и вообще логическим операциям полагание ее характеристик через их выделение из объективной ситуации как представителя, репрезентирующего ее целостность в *некотором особом отношении, не зависящем* от ситуации.

Но это различие значения и носителя, репрезентации и того, что репрезентируется, предполагает также и различие субъектом себя и иного, в котором он одновременно и различает и отождествляет репрезентацию и репрезентируемое. Иначе говоря, оно предполагает самоотличение субъекта в качестве субъекта репрезентации. Вот эта возможность репрезентировать себя в ином и как иное и может быть названа субъективностью, которая, если использовать термин философской антропологии в духе Х. Плеснера, принадлежит *эксцентрическому* существу, способному смотреть на себя со стороны. Здесь не предполагается сознание идеальности или некоей субстанциальной духовности такого существа (и она вообще не обязательна для такого различения, которое необходимо для пользования знаками), но есть возможность посмотреть на себя со стороны, раздвоиться в себе и выразить эту раздвоенность вовне.

Конечно, мысленный герменевтический эксперимент, произведенный здесь над текстом Вygотского, не вполне соответствует тем задачам, которые он сам ставил себе и в этом смысле, не является критикой его взглядов. Это именно мысленный герменевтический эксперимент.

Его назначение в данном случае состоит не в критике текста самого Л.С. Вygотского, а в том, чтобы попытаться использовать предложенную в нем модельную схему генезиса жеста как отправную точку для постановки интересующей меня здесь проблемы. Этой проблемой является генезис субъективного освоения культурности, культурного характера деятельности и общения ребенка. Это тем более важно, что понимание этого процесса создает предпосылки для разговора о различии нормального или отклоняющегося поведения.

Литература

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с., ил.

2. Кассирер Э. Философия символических форм. – Т.3. Феноменология познания. – М.-СПб.: Университетская книга, 2002. – 398 с.

Киященко Л.П., П.Д. Тищенко. Жест как творчество социальности, переосмысляя Л.С. Выготского // Искусство как творчество социальности и проблемы социокультурной реабилитации: Сб. статей по материалам научно-практической конференции с международным участием (Москва, 12-13 мая 2010 г., Институт философии РАН, Московский городской психолого-педагогический университет.). /Отв. редактор: Н.Т.Попова. – М., 2010. – 240 с.

3. Кошелев А.Д. О качественном отличии человека от антропоида // Разумное поведение и язык. Выпуск 1. Коммуникативные системы животных и язык человека. Проблема происхождения языка. – М.: Языки славянских культур, 2008. – 416 с., ил.

РАЗДЕЛ XII

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (МОЛОДЕЖНАЯ СЕКЦИЯ)

Гордиан И.А.
ИП РГГУ
Москва

САМОРЕГУЛЯЦИЯ У ДЕТЕЙ ВЫСОКОЙ ГРУППЫ РИСКА С ПОЗИЦИИ POLYVAGAL THEORY: О МЕТОДАХ ДИАГНОСТИКИ И ВОЗМОЖНОСТЯХ КОРРЕКТИРОВКЕ

В данной публикации будет представлен сжатый обзор Polyvagal theory – немаловажной теории как для психологии, так и для медицины, на основе которой в данный момент проводятся многочисленные исследования. При этом на сегодняшний день публикаций на русском языке критично не хватает. Уникальность данной теории заключается, прежде всего, в том, что она одна из немногих связывает психику с ее материальным субстратом, демонстрируя, как наша природная индивидуальность становится предпосылкой для формирования личности.

Для того чтобы говорить о PVT (позвольте мне сейчас и впредь использовать данное сокращение), необходимо освежить в памяти несколько определений из анатомии центральной нервной системы.

Блуждающий нерв (nervous Vagus) – десятая пара черепно-мозговых нервов. Является основным нервом парасимпатического отдела вегетативной нервной системы. Осуществляет иннервацию мышц лёгких, пищевода, желудка и кишечника и, что наиболее важно для нас, сердца.

Этот нерв имеет три ядра:

- Ядро одиночного пути (nucleus solitarius) – общее сенсорное ядро десятой, девятой и седьмой пары черепно-мозговых нервов.

- Дорзальное вегетативное ядро – филогенетически старшее двигательное ядро. В его функции входит торможение сердца.

- Двойное ядро (nucleus ambiguus) – филогенетически младшее двигательное ядро. Осуществляет иннервацию мышц гортани. В число его функций также входит противодействие дорзальному вегетативному ядру.

Итак, все наши знания о десятой паре черепно-мозговых нервов можно к следующим четырем постулатам. Данные постулаты были предложены американским психологом и физиологом Стивеном Порджесом¹:

Первый постулат: «На нейроанатомическом уровне процессы сосания, глотания, сердцебиения и вентиляции бронхов регулируются нейронами ствола мозга».

Второй постулат: «Блуждающий нерв вносит вклад в саморегуляцию по средствам двигательных и сенсорных трактов».

Третий постулат: «Все сенсорные потоки, идущие от внутренних органов, конвергируют на ядре одиночного пути, которое, посредством интернейронов, передает полученную информацию к двигательным ядрам блуждающего нерва».

Четвертый – последний – постулат: «Частота дыхания детерминирована ЦНС, равно как сердцебиение и вентиляция бронхов».

Эти положения не кажутся сложными в первую очередь потому, что они таковыми не являются, однако количество теорем, выводимых из этих четырех аксиом, поистине поражает.

Прежде всего, нужно отметить, что блуждающий нерв осуществляет обратную связь между внутренними органами и центральной нервной системой. Эта обратная связь является краеугольным камнем процесса саморегуляции, так как именно благодаря ей осуществляются изменения сердечного ритма.

Это открытие послужило стимулом для исследований в области физиологии. Например, именно PVT дала нам наиболее полное на сегодняшний день объяснение такого явления, как синдром внезапной детской смерти².

Разгадка этого феномена кроется в различном эволюционном происхождении двойного ядра и дорзального вегетативного ядра.

Двойное ядро является относительно новым эволюционным приобретением: его наличие является отличительной особенностью млекопитающих, когда как дорзальное вегетативное ядро существовало еще у древних рептилий и сохранено ими до сегодняшних дней.

Из-за неактивного метаболизма – в частности, хладнокровности – рептилии не могут позволить себе изменения в параметрах саморегуляции в широком диапазоне при поддержании гомеостаза, а поэтому их сердечный ритм постоянен – сердечная мышца находится под постоянным торможением дорзального вегетативного ядра.

Это находит свое отражение в поведении этих существ. Большинство их стратегий адаптации пассивны и не предполагают излишней работы внутренних органов. Рептилии притворяются мертвыми, маскируются и

^{1,2}Porges (1995)

ведут малоактивный образ жизни в целом, тогда как их периоды активности крайне скоротечны. Одним словом, вместо перераспределения и мобилизации внутренних ресурсов, рептилии стремятся их сэкономить.

Филогенетически младшее двойное ядро, напротив, позволяет млекопитающим постоянно менять функциональное состояние своего организма, адаптируясь к внешней среде. Именно поэтому реакции на стрессоры являются более острой у млекопитающих, нежели у остальных живых существ.

К сожалению, те стратегии перераспределения ресурсов, которые адекватны для метаболизма рептилий, могут оказаться фатальны для организма млекопитающих. В случае, когда двойное ядро по каким-то причинам дает сбой, дорзальное вегетативное ядро начинает доминировать над ним, заставляя младенца понизить интенсивность метаболизма, что приводит к снижению сердцебиения, и, как следствие, к гипоксии, которая и оборачивается летальным исходом.

Тип вегетативного регулирования с преобладающим вкладом в саморегуляцию парасимпатического отдела нервной системы называется ваготонией (от слова *vagus*) – именно она в крайней своей форме вызывает синдром внезапной детской смерти. Ее антиподом является симпатотония – преобладание в саморегуляции симпатического отдела нервной системы.

Вегетативный баланс имеет огромное значение для психики ребенка с рождения до четырех лет. С возрастом, как следствие того, что ребенок становится социальным субъектом не в меньшей степени, чем биологическим, влияние типа вегетативного регулирования на поведение снижается. Но в то же время вклад PVT в педиатрию и детскую психологию сложно переоценить, ибо для субъекта биологического способы, которым он поддерживает гомеостаз, являются детерминантами поведения. Для взрослых людей тип вегетативной нервной системы тоже играет значительную роль, но его влияние уже невозможно выявить среди таких факторов, как воспитание, образование, интеллект или приобретенный опыт.

К примеру, было неоднократно отмечено¹, что дети со склонностью к симпатотонии более восприимчивы к среде, что имеет как положительные, так и отрицательные стороны: с одной стороны, их проще заинтересовать новой игрой, они более общительны и дружелюбны, а с другой стороны, им хуже дается самоконтроль и они более уязвимы перед стрессом.

Другим примером исследования, опирающегося на PVT, может служить произведенное в 1995 Стивеном Порджесом сравнение² способности детей

¹DeGangi, DiPietro, Greenspan, & Porges (1991); Porges, Doussard-Roosevelt, Portales, & Suess (1994); Porter, Porges, & Marshall (1988); Stifter & Fox (1990)

²Porges (1994)

с различным типом вегетативного к решению задач на внимание. Было отмечено, что дети, чьи параметры метаболизма выходят из-под контроля во время решения подобных задач – это является признаком симпатотонии – в дальнейшем будут испытывать трудности с контролем поведения.

Годом позже Порджесом было проведено исследование¹, в ходе которого было установлено, что проблемы с саморегуляцией у младенцев возраста девяти месяцев оборачиваются сложностями на поведенческом уровне к трем годам.

В соответствии с PVT, оба вышеописанных исследования доказывают, что по процессам, протекающим в физиологическом субстрате, можно судить о дальнейшем развитии психики.

Все это относится к норме. Однако для нейро и патопсихологии PVT является не менее релевантным источником информации.

В клинических исследованиях американского психиатра Стэнли Гринспена 1992 года было продемонстрировано², что проблемы с саморегуляцией у младенцев впоследствии приводят к нарушениям в процессах эмоциональной регуляции и адаптации к социуму. На основе этих знаний была предложена периодизация развития, уникальность которой заключается в том, что каждый ее этап отражает становление того или иного компонента саморегуляции. Несмотря на то, что данная работа рассматривает проблемы, возникающие в психике, она также затрагивает тему ее физиологического субстрата, признавая его важность. Гринспен предполагает, что нарушения, возникающие на нейроанатомическом уровне, порождают проблемы в сферах волевой регуляции, внимания, концентрации и социальных взаимодействий. В настоящее время появляется все больше новых описаний психофизиологических процессов, и все они затрагивают тему значения двойного ядра для саморегуляции.

Также проводились многочисленные исследования, целью которых было установить, как различные психотропные препараты отражаются на протекании нейрофизиологических процессов. В 1996 году физиологом Зимерли на основании PVT был проведен опыт³, устанавливающий, как именно факт подавления блуждающего нерва отражается на поведенческом и психологическом уровнях организации. Рабочая гипотеза эксперимента, полностью себя оправдавшая, заключалась в том, дисфункция блуждающего нерва вызывает нарушения в контроле поведения. Объясняется это именно связью всех уровней иерархии саморегуляции. Это позволяет сделать вывод, что вслед за любым достаточно значительным изменением в функциональном состоянии блуждающего нерва последует изменение в поведении.

¹ Porges (1995)

² Grinspen (1992)

³ McLeod, Hoehn-Saric, Porges, and Zimmerli (1992)

Было доказано, что эффективность имипрамина (распространенный антидепрессант) как лекарства, применяемого в случае общих тревожных расстройств, напрямую связана с адаптированностью блуждающего нерва по отношению к данному препарату. Если имипрамин, известный за свои антихолинергические свойства, снизит показатели вегетативного баланса, то он перестанет оказывать положительное влияние на организм. И, напротив, в случае, если применение препарата благоприятно отразится на вегетативном балансе, его положительные эффекты многократно возрастут.

Это является лишь одной из многочисленных иллюстраций того, что невозможно осуществить медикаментозное вмешательство только на одном уровне саморегуляции: все нейрофизиологические и психические процессы связаны столь тесно, что изменение в функционировании любого из них отразится на остальных.

Не менее заслуживают внимания исследования¹ Порджеса 1995 года, изучающие влияние алкоголя и прочих наркотических веществ на рефлекс блуждающего нерва. В одном из них было доказано, что дети, выношенные женщинами, страдающими от опиумной зависимости, имеют нарушения внимания. Кроме того, вегетативный баланс таких детей крайне неустойчив.

Таким образом, в дальнейшем нас ожидает развитие данной концепции, так как она не только вносит вклад в наши теоретические знания, но и имеет широкий потенциал для практического применения.

Гронский А.А.
ИП РГГУ, Москва

ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ У ЛИЦ С НИКОТИНОВОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

Никотиновая зависимость на данный момент является одним из последних видов социально-приемлемой наркомании. Но, несмотря на это, зависимость от никотина не отличается по своей сути от зависимости от любых других наркотических веществ, кроме одного: никотин в дозах и формах, употребляемых людьми не имеет или имеет лишь незначительный эффект изменения сознания.

На данный момент по данным Всемирной Организации Здравоохранения 1,3 миллиарда человек находятся в зависимости от никотина (большинство из которых являются табакокурщиками). При этом в среднем 5-6 миллионов людей гибнут от причин связанных с курением и около 600 тысяч людей от причин связанных с пассивным курением.

¹ Porges 1995

Рассматривая статистику количества зависимых по разным странам, можно сделать вывод, что большинство курильщиков приходится на страны с низким или средним достатком, когда как в более благополучных странах число курящих людей в разы меньше.

Мы считаем, что следует рассматривать зависимость от никотина (и табака в частности) в ключе наркотической зависимости, но с учётом особенностей этой зависимости, в таких аспектах как «социальность» курения, его неочевидный вред здоровью в первые годы курения, а иногда и на протяжении многих лет.

В нашем исследовании мы рассматривали особенности копинг-стратегий и механизмов защиты табакокурильщиков, т.к. мы предполагаем, что в этих аспектах у курильщиков будут видны определённые отличия от некурящих людей. Также, мы предполагаем, что эти изменения будут разниться в зависимости от стадии зависимости человека.

На данный момент есть множество исследований, показывающих физиологическую сторону зависимости от никотина, также имеется большое количество описаний общих психических процессов формирования зависимости. Тем не менее, психологические особенности зависимости непосредственно табакокурильщиков почти не изучены. Мы считаем, что изучение этих особенностей может впоследствии способствовать оказанию более успешной психологической помощи лицам, зависимым от никотина.

Таким образом, целью данной работы являлось исследование особенностей механизмов защиты и копинг-стратегий у табакокурильщиков на разных стадиях зависимости и сравнение их с некурящими людьми.

В основе данной работы лежали следующие гипотезы:

1. Существуют значимые отличия в предпочитаемых способах совладающего поведения у групп некурящих людей, людей курящих от 1 года до 5 и людей курящих более 5 лет;

2. Существуют отличия в связях между определёнными механизмами психологической защиты и общей напряжённостью психологических защит у лиц без никотиновой зависимости и лиц с разной длительностью никотиновой зависимости.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методики:

- «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Х. Келлерман);
- «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус, С. Фолкман);
- «Шкала тревоги» (Ч. Спилбергер);
- «Шкала депрессии» (А. Бэк).

Таким образом, с помощью использованных методик мы исследовали особенности механизмов психологической защиты, копинг-стратегий, а также, выравнивали выборку по уровню ситуативной и личностной тревоги и депрессии.

Выборку составляли люди от 20 до 45 лет без диагностированных психических отклонений. 60 испытуемых были разделены на три группы: некурящие люди (далее группа I), люди курящие от 1 года до 5 (далее группа II) и люди курящие больше 5 лет (далее группа III), по 20 человек в каждой.

Разделение курящей группы по такому критерию было мотивировано разными стадиями зависимости, которые, как мы предполагаем, будут иметь отличия по исследуемым критериям.

Первоначально, полученные результаты, были обработаны по критерию Краскела-Уоллиса ($p=0,05$) для нахождения значимых отличий во всей выборке.

Значимые различия между выборками были обнаружены по шкале вытеснение («индекс жизненного стиля»), конфронтационный копинг («способы совладающего поведения») и бегство – избегание («способы совладающего поведения»). Значимых отличий по уровню тревоги (ситуативной и личностной) и депрессии найдено не было, что говорит о том, что выборка по этим критериям была выровнена.

Для анализа отличий по вышеописанным шкалам между группами был проведен анализ медиан по выборке, что позволило нам обнаружить определённые тенденции в динамике совладающего поведения испытуемых из разных групп. Мы обнаружили тенденцию к увеличению значения шкалы вытеснение у курящих (группа II и III) по сравнению с группой некурящих (I). Мы обнаружили тенденцию к увеличению значения шкалы конфронтационный копинг у группы II по сравнению с группой I и III, а также увеличение значения шкалы бегство – избегание у группы II по сравнению с группой I и III, при этом значение этой шкалы у группы III меньше, чем у группы I.

Для исследования взаимосвязей психологических защит и общей напряжённости защит (далее ОНЗ) по группам был использован двусторонний корреляционный анализ (по методу Спирмена). Анализируя результаты, мы обнаружили значимые корреляции с ОНЗ у трёх групп по шкалам: регрессия, проекция и замещения. Рассмотрев различия по группам, мы обнаружили, что в первой группе с ОНЗ, помимо вышеперечисленных шкал, коррелируют шкалы компенсация и реактивное образование. Во второй группе – вытеснение и компенсация; в третьей группе – отрицание.

Увеличение значения вытеснения у курящих людей по сравнению с некурящими может быть связано с тенденцией курящих людей к вытеснению негативных фактов о курении (например, вред здоровью). Таким образом, человек изначально более склонный к вытеснению имеет больше шансов стать курильщиком.

Подобные результаты по шкале конфронтационный копинг могут быть связаны с особенностями жизни человека только начавшего курить. Это может быть конфронтация с близкими, выражающими недовольство по поводу выбора человека (выбора курить), или же конфронтация с экзистенциальным страхом смерти.

Результаты, полученные по шкале бегство-избегание, могут быть связанными с тенденцией людей, относительно недавно начавших курить, к уклонению от неприятных фактов, связанных с курением. В то же время, по прошествии определённого времени, эти тенденции значительно ослабляются, что может быть связано с появлением установки о неэффективности подобного копинга в силу внешних факторов (например, появлением первых проблем со здоровьем из-за курения).

Рассматривая тенденции к взаимосвязи ОНЗ с механизмами психологической защиты, мы обнаружили определённые отличия по выборкам.

В группе некурящих людей, были найдены взаимосвязи ОНЗ с компенсацией и реактивным образованием. Это скорее всего связано с тем, что компенсация и реактивное образование у курящих людей будет проявляться в процессе курения и, следовательно, требовать меньшее количество психологического ресурса, когда как некурящие люди не имеют такого инструмента.

В группе людей курящих от 1 до 5 лет, мы видим взаимосвязи ОНЗ с вытеснением и компенсацией. В первую очередь следует заметить, что взаимосвязь компенсации с ОНЗ хоть и является значимой, значительно слабее, чем у некурящих людей и пропадает у людей курящих больше 5 лет, что скорее подтверждает нашу вышеописанную интерпретацию отличий курящих людей от некурящих по этому признаку. Взаимосвязь ОНЗ с вытеснением скорее всего обоснована тем, что для удержания в поле бессознательного большого количества негативных фактов о курении требуются большие затраты психического ресурса, ослабление этого фактора у людей курящих более 5 лет, мы считаем, связано с адаптацией психики к подобному роду защиты.

В группе людей курящих более 5 лет, мы видим связь ОНЗ с отрицанием. Мы предполагаем, что это связано с тем, что помимо вытеснения (к которому психика уже адаптирована) негативных фактов о курении, человеку приходится применять ещё и механизм отрицания, так как факторы риска курения (в первую очередь, для здоровья) становятся для человека всё более очевидными и одного механизма вытеснения становится недостаточно.

Карташев А.А.
ИП РГГУ, Москва

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У БОЛЬНЫХ ШИЗОФРЕНИЕЙ

Данная работа посвящена исследованию особенностей переживания одиночества у больных шизофренией. Вследствие нарастания негативной симптоматики – апатии, эмоционального уплощения, нарушений мотивационно-личностной сферы страдает и социальное взаимодействие у больных шизофренией. Нередко представители данной нозологической формы оказываются в ситуации отшельничества как по собственной инициативе в связи с аутизацией, так и по причине наличия различных поведенческих нарушений, не позволяющих установить доверительные отношения со стороны окружающих. Вдобавок к этому, как указывается во многих источниках, одиночество далеко не всегда зависит от факта наличия людей в окружении – человек может переживать или не переживать одиночество независимо от количества социальных контактов. Актуальность данного исследования заключается в необходимости установить, какое влияние оказывает предполагаемое переживание одиночества на способность больного совладать с трудностями, аффективную сферу, на отношение к болезни и другим аспектам жизни. Так как переживание одиночества должно быть присущим данной нозологической форме, с учетом таких данных появилась бы возможность точнее построить терапевтический процесс. С другой стороны, изучение особенностей переживания одиночества на данной выборке дало бы возможность для более глубокого понимания этого состояния в норме.

Теоретический анализ работ в данной области не позволяет говорить о том, что она изучена всесторонне – в большинстве своем в исследованиях одиночества не акцентируется внимание на его проявлениях в патологии. Тем не менее, ряд таких работ существует: в монографии О.Н. Кузнецова и В.И. Лебедева «Психология и психопатология одиночества» рассмотрено взаимовлияние ряда патологических явлений с одиночеством. Несмотря на значительную научную ценность данной работы, в ней зачастую происходит смешение терминов «изоляция» и «одиночество», а также нет подробного изучения связи одиночества и конкретных нозологических единиц. В зарубежной литературе исследования связи шизофрении и одиночества начинаются с работ Фриды Фромм-Рейхман (в частности, статья «Одиночество» 1959 г.), в которых она с позиций психодинамического подхода утверждает, что одиночество является деструктивным, и может приводить к развитию психотических состояний. Тем не менее, по большей

части такие попытки осмысления являются теоретическими, либо непосредственно вытекающими из наблюдений в ходе клинической практики, а не результатом специального экспериментального исследования. На настоящий момент в данной области исследователь может обнаружить небольшое количество работ на тему одиночества и шизофрении, причем чаще всего данная тема лишь входит в состав более широкого исследования. Примером может послужить диссертация «Loneliness in adults with schizophrenia, affective disorders or without clinical diagnosis» J.M. Tietjen 1992 года – в ходе ее исследования было изучено взаимовлияние экономических, социальных, расовых, гендерных факторов и одиночества у лиц с аффективными расстройствами, шизофренией и у группы испытуемых без наличия указанных диагнозов. Несмотря на ценность таких работ, культурные различия, различия в основных диагностических руководствах и их неактуальность – в указанном исследовании использовалось руководство DSM-III – не позволяют однозначно экстраполировать полученные результаты на генеральную совокупность.

Таким образом, новизна данного исследования заключается в комплексности подхода к изучению связи одиночества и шизофрении, использовании отечественного подхода к пониманию одиночества. В совокупности с использованием экспериментального метода, в сравнении с теоретическим осмыслением и/или наблюдением в клинической практике, данное исследование позволяет использовать полученные эмпирическим путем данные для дальнейших исследований связи одиночества, копинг-стратегий, типов отношения к болезни и шизофрении, что в свою очередь открывает новые возможности для построения коррекционного и терапевтического процесса.

Целью данного исследования является исследование особенностей переживания одиночества у больных шизофренией. Объектом исследования является состояние одиночества; предметом – особенности его переживания у больных шизофренией.

Задачи исследования:

- 1) Выявить преобладающий тип одиночества при шизофрении
- 2) Выявить характерный для больных шизофренией тип отношения к болезни
- 3) Выявить свойственные больным шизофренией копинг-стратегии
- 4) Установить возможные взаимосвязи между типом одиночества, копинг стратегиями и типом отношения к болезни при шизофрении

В ходе исследования были выдвинуты следующие гипотезы:

- 1) Преобладающими типами одиночества при шизофрении являются отчуждающее и диссоциированное одиночество

2) Существует положительная связь между уровнем одиночества и уровнем депрессии у больных шизофренией.

3) Существует положительная связь как между отчуждающим, так и между диссоциированным одиночеством и паранойальным типом отношения к болезни

4) Существует положительная связь между отчуждающим одиночеством и меланхолическим, апатическим и ипохондрическим типами отношения к болезни

5) Существует положительная связь между диссоциированным одиночеством и анозогнозическим, дисфорическим типами отношения к болезни.

6) Существует положительная связь между отчуждающим одиночеством и копинг-стратегиями бегство-избегание и дистанцирование

7) Существует отрицательная связь между отчуждающим одиночеством и анозогнозическим и сензитивным типами отношения к болезни

8) Существует положительная связь между диссоциированным одиночеством и копинг-стратегиями самоконтроль и поиск социальной поддержки

Исследование проводилось на базе дневного стационара ПКБ №1 им. Н.А. Алексеева. Выборку составили 15 испытуемых, 11 мужчин и 4 женщины, у которых на момент обследования была диагностирована шизофрения в различных ее формах.

В ходе исследования были получены и проанализированы данные по следующим методикам: диагностический опросник «Одиночество» С.Г. Корчагиной; шкала депрессии Бека; методика «Тип отношения к болезни» Вассермана и соавт.; опросник копинг-стратегий Фолкмана и Лазаруса в адаптации Крюковой и соавт., дополнительно стандартизирован Вассерманом и соавт.

Гипотеза 1 полностью подтвердилась, исходя из данных по среднеквадратичному отклонению в выборке действительно преобладающими типами одиночества оказались отчуждающее и диссоциированное. Проявления данных типов одиночества во многом пересекаются с характерными клиническими проявлениями шизофрении, что в совокупности с наличием связи указывает на возможную эффективность методов терапии, применяемых для их коррекции и при шизофрении.

Гипотеза 2 также полностью подтвердилась – обнаружены положительные связи между уровнем одиночества и уровнем депрессии. Такие данные позволяют говорить о деструктивном влиянии переживания одиночества на аффективную сферу больных.

Гипотеза 3 подтвердилась частично, положительная связь между диссоциированным одиночеством и паранойальным типом отношения к болезни существует, в отличие от отчуждающего. Это позволяет говорить о

более искаженном восприятии действительности при диссоциированном одиночестве у больных, что подтверждает большую его патологичность.

Гипотеза 4 не подтвердилась – корреляции между отчуждающим одиночеством и типом отношения к болезни отсутствуют.

Гипотеза 5 подтвердилась частично, существует положительная связь между дисфорическим типом отношения к болезни и диссоциированным одиночеством. Предполагаемая связь с анозогнозическим типом отношения к болезни отсутствует. Такие данные еще раз указывают на негативное воздействие диссоциированного одиночества на аффективную сферу больных и их отношение к лечению. По-видимому, болезненные проявления не воспринимаются как отрицательные черты, присущие личности больного и потому не подвергаются отчуждению, как изначально предполагалось.

Гипотезы 6 и 8 не подтвердились в связи с отсутствием корреляций между копинг-стратегиями и типами одиночества. Вероятно, состояние одиночества не переживается как единовременное трудное жизненное обстоятельство, к которому могут быть применены осознанные механизмы совладания со стрессом.

Гипотеза 7 не подтвердилась – корреляций между отчуждающим одиночеством и типами отношения к болезни не обнаружено.

Таким образом, в результате эмпирического исследования ведущими типами одиночества при шизофрении оказались диссоциированное и отчуждающее. Оба этих типа обнаружили положительные связи с дезадаптивными типами отношения к болезни и уровнем депрессии, что говорит в пользу негативного влияния состояния одиночества на больных. Данные по типу отношения к болезни и копинг-стратегиям не позволяют однозначно говорить об указанных свойствах как об устойчивых для выборки признаках вследствие высокого разброса. Тем не менее, можно сделать вывод о высоком риске дезадаптации у испытуемых в связи с отсутствием у них гармонического типа отношения к болезни. В целом, можно заключить что переживание одиночества у больных шизофренией тесно связано с депрессией и негативно сказывается на их лечении вследствие связи с дезадаптивными типами отношения к болезни. Такие результаты подчеркивают значимость учета типа одиночества для организации коррекционного и терапевтического процесса, особенностей социальной работы в отношении лиц с указанным диагнозом.

Козлов М.Ю.
ПМГМУ им. И. М. Сеченова, Москва

НАРУШЕНИЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ИСПОЛНЕННОСТИ ПРИ ШИЗОФРЕНИИ

Экзистенциальная модель изучения и описания проблем психопатологии имеет длинную, клиническую историю (Ясперс.К. 1996, Бинсвангер Л. 1999). Это один из немногих междисциплинарных подходов, который так тесно сочетает в себе столь различные по методологии и понятийным аппаратам науки как философия и психиатрия. В этом союзе можно увидеть как возвращение к предшествующему недифференцированному состоянию науки (Конт О. 2003), в котором отделить философские от сугубо научных воззрений было затруднительно (по причине чего и сформировалось комплексное понятие «натурфилософии» как целостной системы общих законов естествознания), так и необходимый синтез, вмещающий в себя весь спектр вопросов антропологии в самом широком смысле, снимающий теоретические проблемы, лежащие преградой на пути целостного понимания человека, его сознания, бытия и развития. (Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. 1963)

В настоящее время в рамках данного подхода продолжают развиваться различные методы психотерапии такие как дазайн-анализ и логотерапия (Франкл В. 2000, Лэнгли А. 2009), имеющие, однако, локальную зону приложения, ограничивающуюся преимущественно невротическими заболеваниями. В это время область т.н. «большой психиатрии», особенно ее раздел, посвященный эндогенным психотическим расстройствам, остается *terra incognita* для экзистенциально-ориентированных специалистов, а, следовательно, и для описательных моделей и терапевтических рекомендаций.

Согласно теоретическим воззрениям последних лет, в рамках данной модели (Лэнгли А. 2008, Завершнева Е. 2005.) человек, болеющий шизофренией, сталкивается с экзистенциальными переживаниями, которые можно выразить в виде вопросов «Что такое действительность? Что значит *бытие* здесь? Кто Я, существую ли Я?» в крайних своих формах, принимающих характер бредовых, галлюцинаторных, деперсонализационно-дереализационных и пр. синдромов.

Несмотря на методологические трудности, естественно вытекающие из постановки задач экзистенциальной психологии, в настоящее время имеются психодиагностические методики, позволяющие оценить нарушение экзистенции человека как качества жизни, связанного с ощущением наполненности определённым смыслом. Одна из наиболее интересных методик

– «Шкала экзистенции» (Existenzskala A. Лэнгле и К. Орглер). Наданный момент имеются результаты исследования с применением данного опросника (М. Чеховская К. Белозёрова 2014), указывающие на статистически достоверные различия между экзистенциальными переживаниями здоровых мужчин и больных параноидной формой шизофрении. Однако представлялось интересным посмотреть на более синдромально-разнообразную группу в рамках данного заболевания.

Методика и материал.

Для проверки предположений о нарушении экзистенции, было проведено исследование на базе психиатрической больницы им. С.С. Корсакова, в котором приняли участие пациенты двух мужских и одного женского отделения в количестве 20-ти человек. Выборку составили больные шизофренией независимо от формы и течения заболевания. Главной мишенью исследования являлись экзистенциальные переживания больных шизофренией, исследуемые методикой «шкала экзистенции».

В соответствии с постулатами экзистенциальной психологии, при наличии заболевания ожидалось значительное отличие по большинству шкал данной методики, что подтвердилось в исследовании.

Результаты и обсуждение

Для подтверждения данной гипотезы был проведен анализ с помощью критерия Манна-Уитни при статистической значимости $p > 0.05$.

Выявленные различия между здоровыми и больными испытуемыми оказались статистически значимыми для большинства шкал: самодистанцирование, 023, самотрансценденция, 038, свобода, 068, ответственность, 001, личность, 021, экзистенциальность, 001, исполненность, 002.

Наименьшее различие между группами здоровых и больных было выявлено в ощущении свободы, наибольшее – по шкале «экзистенциальности», выявляющей способность решительно и ответственно идти в мир, включаться в жизнь. Показатели по данной шкале согласуются с представлением об аутистичности пациентов, больных шизофренией, что является структурной частью заболевания и представляет собой важный диагностический критерий. Однако обращает внимание то, что переживание свободы у больных шизофренией оказалось нарушенным в меньшей степени, что представляет собой интересный феномен, возможно, связанный с отсутствием явной психотической симптоматики на момент исследования и сохранностью способности решаться, находить реальные возможности действия, создавать из них иерархию в соответствии с их ценностью и таким образом приходить к персонально обоснованному решению, что является одной из базовых основ экзистенции.

Выводы

В контексте экзистенциальной психологии полученные результаты согласуются с идеями, высказываемыми большинством исследователей данной тематики. Шизофрения поражает не только эмоциональную, волевую или интеллектуально-мнестическую составляющие психики, но самую человечность, то самое, что является «симфонией» нашей психики, то есть слаженной, согласованной работой, где все психические функции протекают в направлении определенной цели. При шизофрении наблюдается совершенно противоположное: разлад психических функций и все более нарастающее разочарование в себе и окружающем мире. Появляется недоверие в отношении не только объективной реальности, но и субъективного мира своих чувств, ощущений и эмоций. Неспособность вступления в доверительную коммуникацию и образование партнерских отношений, в конечном счете, приводят к резигнации личности и к отказу от взаимодействия с окружающим миром. Внимание к запутанным переживаниям болеющего шизофренией пациента, нарушению его экзистенции, позволит в дальнейшем разработать более эффективные методы психологической коррекции.

Литература

1. Бинсвангер Л – «Бытие-в-Мире». 1999
2. *Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии.* 1963
3. К. Ясперс «разум и экзистенция». 1996
4. В. Франкл «Страдания от бессмысленности жизни». 2000
5. Лэнгле. А «Жизнь, наполненная смыслом. Практическая логотерапия» 2009
6. Лэнгле. А «Психопатология и экзистенциальные темы в шизофрении» 2008
7. Е. Ю. Завершинева «Нарушение экзистенции при шизофрении» 2005
8. М. В. Чеховская, К. Ю. Белозёрова «Особенности самосознания больных параноидной шизофренией» 2014
9. Конт О. «Дух позитивной философии» 2003

САМОПОВРЕЖДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ: БИОПСИХОСОЦИАЛЬНЫЙ ПОДХОД

Актуальность данной проблематики обуславливается частотой случаев реализации самоповреждающего поведения, а также склонностью психически здоровых людей прибегать к самоповреждениям и донозологическим характером случаев проявления этого феномена. Необходимость рассматривать данный тип поведения вызвана потребностью его депатологизации и обозначению системного подхода в его изучении, в противовес попыткам объяснить самоповреждающее поведение с какой-либо одной: биологической, социальной или любой другой точки зрения.

Современного человека крайне трудно отделить от его непосредственного окружения – родных, близких, друзей, социального окружения и трудового коллектива, и в целом от общества. Самоповреждающее поведение представляет собой результат динамического и комплексного взаимодействия биологических, психологических и социокультурных факторов. Удельный вес факторов может изменяться при различных видах самоповреждающего поведения, например, повреждения собственного тела в рамках религиозных и субкультурных практик детерминированы в значительной степени социальными предпосылками, однако, с течением времени, вклад психологических факторов может увеличиваться, закрепляя определённый паттерн поведения как привычку, в некоторых случаях, превращая её в зависимость, что приводит к усилению и биологической компоненты в поведении. В связи с этим возникает необходимость кросспарадигмального изучения данного феномена.

Биомедицинская модель многие десятилетия являлась *гегемонической в зарубежной и отечественной психиатрии*. Данное обстоятельство во многих аспектах не могло не затронуть дискурс клинической психологии. Сделав акцент на заболевании, сторонники биомедицинской модели фокусировали своё внимание на заболевании, оставив самого человека несколько в стороне, не учитывая контекст ситуации, в которой он пребывает и то, как он её переживает. В контексте биомедицинской модели практика самоповреждающего поведения трактовалась или как отдельное заболевание, например, синдром Мюнхгаузена (Asher, 1951) или как симптом дисморфомании или суицидального поведения. Однако благодаря развитию системного подхода в медицине и психологии, развилась концепция, способная преодолеть проблемы психологического, биологического и социального

редукционизма и их взаимной сегрегации. Биопсихосоциальный подход позволяет взглянуть на проблему самоповреждающего поведения не столько как на психическое расстройство, но как на *феномен* демонстрирующий особое динамическое единство биологических, психологических, культурных, общественных факторов, которые, постоянно взаимодействуя внутри и вовне человека, привели к формированию такой модели поведения. Опираясь на эту концепцию, можно рассматривать различия в реализации самоповреждающего поведения (которые включают продолжительность и частоту реализации данной поведенческой стратегии, а также тяжесть повреждений и их последствия для индивидуума) и объяснять их взаимоотношениями между биологическими изменениями, характером психологического состояния и социокультурной средой. Эти переменные конструируют особенность восприятия и реакцию человека на своё поведение, а также отношение к этому поведению окружающих людей.

Биологические факторы

Особенности физиологических процессов, протекающих у человека, напрямую влияют на реализацию человеком того или иного поведения, в т.ч. и самоповреждающего. Более того, поведенческая реакция не есть набор отдельных рефлекторных звеньев (Русалов, 1975), но комплексная программа, которая была описана ещё П.К. Анохиным в теории функциональных систем. Реализация самоповреждающего поведения направлена на удовлетворение определённых потребностей, с учётом воздействия окружающей среды и опирается на процессы памяти, благодаря которым определяются пути и способы достижения результата, который, однако, не будет в полном биологическом смысле слова «полезным и приспособительным». Тем не менее, результат в виде определённых травм, причинённых человеку самим собой, будет удовлетворять его потребностям на данном этапе его существования, именно поэтому он будет субъективно значимым и адаптивным. Вместе с этим во время реализации самоповреждающего поведения, происходят когнитивные интерпретаций и эмоциональная активация индивидуума относительно того, что он делает, которые могут непосредственно влиять на физиологические процессы, повышая возбудимость вегетативной нервной системы человека (Bandura, Taylor, Williams, Mefford, 1985), усиливая выработку опиодных пептидов (e.g. эндорфинов) (Bandura, O'Leary et al., 1987) и путем повышения напряжения мышечных волокон (Flor, Turk et al., 1985).

Психологические факторы

Способ эмоционального реагирования, уровень тревожности и агрессивности, индивидуальные копинг-стратегии и другие индивидуальные психологические особенности – всё это, так или иначе, детерминирует потребности

человека и способ их удовлетворения в конкретных условиях его жизни. Акт самоповреждения, несомненно, является способом поведения, целью которого является удовлетворение потребности. Но какой? Однако относительно самоповреждений нет единой точки зрения на то, почему человек выбирает такой способ поведения. Зачастую значительное количество случаев самоповреждающего поведения рассматривается как результат желания избавиться от тяжелых чувств, когда физическая боль выступает средством разрядки, облегчения боли эмоциональной. Самоповреждающее поведение может быть также средством, позволяющим что-либо ощутить или почувствовать, даже если это ощущение будет не приятным или болезненным: людям с самоповреждающим поведением физическая боль позволяет облегчить чувства пустоты или нечувствительности, или даже временно избавиться от них.

Социокультурные факторы

Факторы социума, в который включён человек, оставляют на нём след в виде языка, привычек, традиций и они также определяют варианты и модификации самоповреждающего поведения. Здесь важно отметить подход, предложенный Армандо Фавацца и Ричардом Розеталь, изучившие сотни случаев и разделившие самоповреждающее поведение на две категории: культурно-санкционированное самоповреждение и девиантное самоповреждение. Фавацца также выделил две подкатегории культурно-санкционированного самоповреждения: ритуалы и практики. Под ритуалами следует понимать повторяемые определёнными социальными группами сеансы по нанесению самоповреждений, которые отражают традиции, символику и убеждения общества (например, самоистязания мечами во время церемонии Ашуры в исламской традиции). Практики – исторически возникшие и непостоянные действия по нанесению косметических повреждений тела, такие как: прокалывание ушей, носа, брови, языка, а также мужское обрезание и т.п. Девиантное же самоповреждение эквивалентно членовредительству.

В современном западном обществе за последнее время значительно изменилось отношение к пирсингу и татуировкам, так в конце XX века, они были неотъемлемыми атрибутами определённых субкультур, сейчас же они распространены повсеместно и уже не обозначают принадлежность к определённой социальной группе. Общество XXI века предлагает и постоянно расширяет диапазон допустимых форм самоповреждения, однако всё чаще человек может выбрать свой вариант, не боясь вызвать отторжение окружающих и быть приятным окружающими.

В целом, развитие биопсихосоциального подхода в медицине и психологии позволило гуманизировать многие модели поведения и сократить пропасть, разделявшую лиц с психическими особенностями и относительно здоровых

людей. Люди, склонные к самоповреждающему поведению перестают быть носителями стигмы, как со стороны медицинского сообщества, так и со стороны социума. У них появляется всё больше возможностей быть интегрированными в культурную среду, которая, изменяясь благодаря им, позволяет каждому человеку нести в мир свою уникальную идентичность.

Литература

1. Asher, A. (1951). *Munchausen's syndrome*. *Lancet*, 6650, 339-341.
2. Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
3. Bandura, A., O'Leary, A., Taylor, C. B., Gauthier, J., & Gossard, D. (1987). *Perceived self-efficacy and pain control: Opioid and nonopioid mechanisms*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 563-571.
4. Favazza, A. R. (1996), *Bodies Under Siege*, 2nd ed, Baltimore: Johns Hopkins Press.
5. Favazza, A. R., & Rosenthal, R. J. (1993), «Diagnostic issues in self-mutilation», *Hospital and Community Psychiatry (American Psychiatric Association)*.
6. Flor, H., Turk, D. C., & Birbaumer, N. (1985). *Assessment of stress-related psychophysiological responses in chronic pain patients*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35, 354-364.
7. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. М.: Наука, 1979. – 352 с.
8. Судаков К. В. Функциональные системы. – Москва: «Издательство РАМН», 2011. – 320 с.

Петрищева М.В.
ИП РГГУ, Москва

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ПАРТНЕРЕ У БОЛЬНЫХ ШИЗОФРЕНИЕЙ

Эпидемиология заболевания шизофренией, приближающаяся к 1% всего населения, ставит актуальный вопрос об особенностях общения и взаимодействия больных друг с другом и другими людьми. Большое количество исследований, изучающих эмоциональную, мотивационную и коммуникативную сферы больных шизофренией доказывает, что их адаптация в обществе имеет немало важную роль для специалистов разных областей.

Основы представлений о коммуникативной сфере в сочетании с представлением, например, внутренней картины болезни, представлениями о себе и других жизненных сферах помогут выстроить адаптивные способы реабилитации и терапии для больных шизофренией и их семей.

Представления о коммуникации в исследованиях клинического подхода

В клиническом подходе к изучению шизофрении некоторое число исследований посвящено влиянию социальных и стрессогенных факторов на развитие заболевания. Так, для преморбидных характеристик личности, с которыми в последствии будут связаны продуктивные симптомы, «ведущим компонентом в формировании парциального типа дефекта является снижение потребностно-мотивационных характеристик социальной регуляции деятельности и поведения» (Критская, Мелешко, 1999). Главенствующую роль в специфичности нарушений при шизофрении играет аутизм как уход от реальности в мир внутренний переживаний. Именно аутизм способствует снижению потребности в общении. Уже как следствие дефицита общения с другими людьми возникает социальная дезинтеграция личности, больные не усваивают социальные нормы и правила, испытывают трудности во взаимодействии, причиной этого может служить затрудненный процесс сравнения себя с другими, к которым больной не относит себя. Данные о дизонтогенезе детей с предрасположенностью к возникновению шизофрении говорят о том, что для таких детей свойственны парадоксальные реакции, «наблюдаются нивелированность эмоционально-волевых реакций, слабость коммуникативных связей» (Критская В.П., Мелешко Т.К., Поляков Ю.Ф 1991), отсутствует инициативность в общении и усвоении правил взаимодействия, которые связаны с не способностью таких больных к децентрации. Существует так же версия, что причиной аутизма служит недостаточная развитость средств овладения речью и средств общения в целом, однако такая версия относится к внемозологическому подходу и считается вторичным по отношению к потребностно-мотивационной сфере. У больных часто отмечается социально-трудовая дезадаптация, связанная с повышенной утомляемостью, конфликтами с коллективом и психопатологическими мотивами (Мухаметшина, 2009). Исследования взаимоотношений больных согласуются с преимущественной неудовлетворенностью ими, и так же социальной ограниченностью контактов, сводимых только к общению с родственниками. В целом, количество исследований на данную тематику очень ограничено, и они касаются, в основном, соответствия больных социальным нормами рассматривают нарушения адаптации как нарушения мотивационной сферы, но не описывают сущностно процесс выстраивания и особенности взаимоотношений больных.

Эксперимент. Методики.

В эксперименте участвовало 2 группы больных шизофренией (женатых и не женатых соответственно), при этом исследование стоит считать пилотажным, из-за количества обследуемых, 10 человек женатых, 7 не женатых, всего 11 мужчин и 6 женщин. Тем не менее, полученные в результате исследования тенденции позволяют сделать некоторые выводы относительно большей выборки.

В исследовании использовались следующие методики:

1) Методика «ценности и доступности» Е.Б.Фанталовой позволяет выявить как отдельно значимые и не значимые сферы жизни больных обеих групп, а так же конфликтные зоны и уровень дезинтеграции личности в целом.

2) Диагностика межличностных отношений по методике Т.Лиринга направлена на выявления отношения личности к себе, так и в случае данного исследования к партнеру идеальному и/или реальному при наличии такового. Для женатых пациентов методика проводилась дважды, сначала для описания реального, а затем идеального партнера.

Идеальный партнер – эталонный образ желаемого партнера, как человека со всеми желаемыми характеристиками.

В сопоставлении со значимостью коммуникативных и других ценностных сфер, представление о поведении партнера позволит сделать вывод о том, что препятствует или, наоборот, способствует процессу взаимодействия у больных.

3) Ассоциативный эксперимент для описания «реального» и «идеального» партнеров. Был применен метод свободного описания реального, то есть, существующего на данный момент, партнера испытуемого и партнера идеального, как образ, к которому стремится испытуемый или к которому должен стремиться его реальный партнер. В данном исследовании применяется направленный метод: мы инструктивно ограничиваем называемые характеристики. Путем ассоциативного эксперимента возможно выделить не только присутствие определенных семантических категорий качеств (в данном случае мы сами задаем парадигматические отношения ассоциаций), но и определить семантическое поле (т.е. насколько совпадает описание реального и идеального партнеров в уже заданных условиях).

В рамках исследования необходимо было подтвердить следующие гипотезы:

1. Наиболее фрустрированными окажутся сферы, связанные с межличностной коммуникацией. У женатых испытуемых значения будут ниже, чем у группы не женатых.

2. В описании реального партнёра будут присутствовать более противоречивые характеристики, чем при описании идеального партнёра вне зависимости от фрустрации ценности «любовь».

3. Неадекватно завышенные ожидания партнера по отношению к себе (высокие значения паттернов по методике Т.Лири: дружелюбие, альтруизм, подчинение)

Привязка к ассоциациям в отношении образов партнера предоставит информацию о связи актуализированных характеристик с бессознательными установками на восприятие партнера. Обобщением результатов исследования будут являться качественные различия или сходства в ценностных ориентациях и межличностных взаимоотношениях у больных с разным семейным статусом.

Результаты и обсуждение.

Данные описательных характеристик по методике Фанталовой показывают, что в зоне значимых различий находится ценность «любовь» ($p=0,018$), процентное соотношение так же показывает, что у не женатых испытуемых эта сфера оказывается в 50% случаев в зоне конфликта или вакуума, тогда как для женатых испытуемых эта сфера фрустрирована только в 14% случаев. Более высокое значение медианы в группе женатых испытуемых подтверждает гипотезу о наибольшей фрустрации данной сферы у испытуемых из группы не женатых больных. Близкие к значимым результаты ($p=0,048$) отмечены в сфере «познание», у 50% не женатых это сфера вакуума, тогда как у женатых эта сфера в 100% случаев лежит в нейтральной зоне. Других значимых различий обнаружено не было. В группе не женатых испытуемых наблюдается смещение в сфере «активной жизни» в сторону конфликта, а у женатых – в сторону вакуума (std.откл. – 1. стремиться к уменьшению от среднего). В сравнении значений в сфере «уверенность в себе» так же видно, что у группы не женатых испытуемых ценность является более фрустрированной (в 50%), для женатых только в 14%. Так же для группы не женатых отмечено пресыщение сферой «творчество».

Критерий Мана-Уитни не показал значимых отличий в сравнении выборок по методике Лири. Описательные характеристики по обоим выборкам показывают, что все испытуемые ожидают от партнера дружелюбного и альтруистического поведения. Это говорит о наличии ожидания испытуемых от партнеров ориентации на принятие и социальное одобрение, присутствие механизмов подавления и вытеснения по эмоционально лабильному типу поведения, наличие высокого паттерна по шкале «альтруистичность» говорит о склонности к навязчивому поведению по отношению к окружающим и роли жертвы, что может оказаться внешней маской, скрывающей противоположный

тип поведения. У группы не женатых процент по этим шкалам существенно выше, тогда как у женатых испытуемых в описании реального партнера в принципе не встречается паттерн дружелюбного поведения, но присутствует альтруистический. Для всех испытуемых свойственен в небольшой степени паттерн зависимого поведения на уровне подчинения и собственной беспомощности и паттерн ожидания авторитарного поведения.

Значимо взаимосвязанными оказываются характеристики познание и любовь с ожиданием агрессивного и подозрительного паттерна поведения от партнера. То есть, чем более значимыми для человека оказываются эти ценности, тем с большим недоверием испытуемые будут относиться к партнеру, есть положительная взаимосвязь между желанием полюбить и узнать человека и негативным реагированием, которые они ожидают получить извне. Если партнер ценен, любим, то он воспринимается как потенциально опасный, а поддержание отношений с ним вызывает напряжение. Так же выявлены положительные корреляции между работой и подозрительным, дружелюбным паттерном поведения. Такая взаимосвязь обладает абсолютным противоречием: для испытуемых в рабочем пространстве характерно с одинаковой постоянностью ожидать как подозрительного, так и дружелюбного отношения к себе. Это может говорить остойкой диссоциации поведения в зависимости от ситуации. Последняя выявленная корреляция – материальное обеспечение и ожидание зависимого поведения от партнера. Если исходить из данных о дислоцированном отношении к работе, это может быть свидетельством нарушения критики, так как большинство больных на данный момент не работает.

На 3 этапе эксперимента были выявлены ассоциации, встречающиеся 2 и более раз: внимательный, заботливый, уверенный в себе, спортивный, понимающий, жизнерадостный, веселый, отзывчивый, не пьющий, не курящий, не ленивый, чистоплотный, деятельный, честный, любящий, красивый, умный, добрый.

Характеристика «уверенность в себе», оказавшаяся в зоне конфликта по результатам методики Фанталовой, является частым требованием к идеальному партнеру, прозвучали схожие ассоциации: «умеющий постоять за себя», «твердо стоящий на земле», «ответственный», что говорит о том, что испытуемые нуждаются в восполнении этой ценности через партнера. У реальных партнеров схожих характеристик обнаружено не было. Большинство характеристик относятся к внешне поведенческим характеристикам: внимательный, заботливый, понимающий, веселый, отзывчивый, любящий. Это соотносится с ожидаемым от идеального партнера паттерном дружелюбия и альтруистичности. Идентичной картины для реального партнера выявлено

не было. Остальные характеристики относятся к формальным качествам – красивый, умный, работающий, спортивный и так же не пьющий, не курящий. Результаты наблюдения и беседы показывают, что испытуемые пишут эти характеристики в числе первых, как под диктовку. Например, ценность «красота» для испытуемых оказывается не важной, так же как сфера «познание», которая в большинстве случаев является зоной пресыщения, остается не понятным, что подразумевают испытуемые в данном случае, выделяя желаемую характеристику – «умный». Характеристики: «чистоплотный», «честный» хорошо соотносятся с подозрительным паттерном, то есть, ожидая недоверия от партнера, испытуемые боятся его негативных проявлений по отношению к ним. Они примерно в равной степени встречаются и среди реальных партнеров. Семантические поля ассоциативных характеристик реального и идеального партнера не существенно совпадают. Из общего количества ассоциаций описания реального партнера соотносится с описанием идеального большая часть названных (10 из 25).

Отметим присутствие в описании идеального партнера негативных характеристик, что не было отмечено при описании идеального партнера. Негативные характеристики (алчный, хитрый), связаны с поведенческим паттерном «подозрительность», который коррелирует с любовной сферой.

Выводы

Гипотеза №1 подтверждается частично. Действительно, у не женатых больных наиболее фрустрированными оказываются сферы, связанные с социальным взаимодействием, к которым относятся сферы «любовь» и «интересная работа» и «уверенность в себе». Сфера познания напрямую не относится к коммуникативной, однако в результате исследования было установлено, что проявление себя, расширение знаний об окружающем мире связано с опасным поведением партнера и на эту деятельность в контексте взаимодействия с партнером фактически может стоять запрет.

У женатых испытуемых значительно фрустрированной коммуникативной сферой является только сфера «активной, деятельной жизни».

Гипотеза №2 так же подтверждается частично. Описательные характеристики реального и идеального партнеров, в основном, носят формальный характер, и определенные противоречия наблюдаются и в случае как описания реального, так и идеального партнеров.

Гипотеза № 3 подтверждается полностью. У больных действительно неадекватно завышены требования партнеров по отношению к себе.

Вычурно идеалистичное представление, которое желают создать о себе испытуемые, говорит о том, что и другие фрустрированные ценности оказываются взаимосвязанными с межличностным взаимодействием.

Заключение

Несмотря на то, что нами были получены некоторые данные о представлениях больных о межличностном контакте, остается еще относительно непонятным отличие картин в представлении о реальном и идеальном партнере у женатых больных, а так же статус психологического благополучия, который так же может влиять на представления испытуемых. В дальнейших исследованиях, мы рассчитываем увеличить выборку, а так же выявить уровень удовлетворенности жизнью и качество коммуникации у больных с их партнерами.

Литература

1. Критская В.П., Мелешко Т.К. Психологические особенности больных шизофренией. Руководство по психиатрии. Т.1. М., 1999
2. Мухаметишина З.Ф. Социальное функционирование и качество жизни больных шизофренией. Автореферат диссертационной работы, БГМУ Россздрава, Москва, 2009

Сиводедова (Пилипенко) М.
ИП РГГУ, Москва

ПРОСТРАНСТВЕННЫЙ ФАКТОР И УСПЕШНОСТЬ РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема диагностики и коррекции нарушений работы высших психических функций в онтогенезе, несмотря на годы исследований, стоит очень остро. До сих пор многое является непонятным в соотношении психических и физиологических явлений. По этой причине нейропсихологические исследования протекания и развития психических процессов будут актуальны еще не один год. Поскольку становление функций происходит в онтогенезе, логично исследовать их на испытуемых, у которых это становление только начинается или находится на промежуточных этапах – то есть на детях.

Данная работа ставит своей целью изучение влияния пространственного фактора на решение арифметических задач. Математика является абстрактной областью знаний, в которой оперирование переменными осуществляется во внутреннем пространстве индивида, поскольку сложные математические задачи требуют мысленного построения задачного поля и, соответственно, ориентации в этом поле. Таким образом, наша гипотеза заключается в том, что успешность в решении задач на пространственные представления будет

положительно коррелировать с успешностью в решении арифметических задач. Кроме того, руководствуясь принципами онтогенетического развития, мы предполагаем, что чем старше ребенок, тем лучше он будет справляться с решением пространственных задач, поскольку его мозговой субстрат сформирован лучше, чем у более младших респондентов.

Выборку составили 92 учащихся 1-3 классов начальной общеобразовательной школы. 1 и 3 класс были сформированы без специального отбора, для учеников 2 класса осуществлялся отбор по параллелям. Возраст испытуемых: 7-9 лет.

Для исследования использовались следующие нейропсихологические методики: методика «Запоминание двух групп слов», методика «6 абстрактных фигур», методика «Проба Хэда», методика «Кубики Кооса», методика «Поворот фигур», методика «Рисунок стола».

Для оценки математической успешности проводился анализ контрольных работ по математике. Под математической успешностью подразумевается способность ребенка верно выбрать стратегию и способ нахождения решения в арифметической задаче, а также, следуя ему, найти правильный ответ.

Интерпретация результатов.

«Повороты фигур». Большая часть детей вне зависимости от возраста выбирает поэлементную стратегию поворота, поскольку ребенку в возрасте 7-9 лет сложно ухватить целостный образ фигуры и перевернуть ее целиком.

Если говорить о вербальной памяти, то ее уровень повышается от 1 к 3 классу. Однако заметны повышения показателей у 2 класса, причем они присутствуют как в пробе на пространственную память («6 абстрактных фигур»), так и незначительно в пробе на конструктивный праксис. Возможно, это связано с особенностями общеобразовательной программы для 2 класса (заучивание таблицы умножения), которая направлена на тренировку памяти.

Рисунок стола. Наиболее характерными ошибками для детей 1 и 2 классов являются нарушения проекционных представлений различного типа. Кроме того, для детей, только начинающих обучение в школе, характерны метрические дефициты изображения, например, одинаковый размер дальних и ближних ножек. Такие данные говорят об онтогенетической несформированности теменно-затылочных зон, которая компенсируется к концу 3 класса. Ошибки у 3 класса в основном представлены нарушениями перспективы, то есть небольшими неточностями в изображении элементов стола относительно друг друга в пространстве.

Что касается общей успешности выполнения, то здесь существует прямая зависимость от возраста во всех методиках – чем старше ребенок, тем лучше он справляется с заданиями на пространство.

Дети, наиболее неуспешные по большинству методик, совершали большое количество импульсивных ошибочных действий, они либо сразу начинали рисовать линии неверно и затем замечали, что фигура не складывается, либо рисовали целую фигуру неверно и переходили к следующему заданию без проверки результата. В первом случае в протоколах присутствует много зачеркиваний и помарок. Такие данные свидетельствуют о недостаточном развитии функции контроля за своей деятельностью.

Математика. Был подсчитан процент верного выполнения для каждого класса, а также выделены наиболее частотные ошибки. Затем была проанализирована представленность разных типов ошибок в каждом классе.

Для 1 класса наиболее сложными являлись задания на устный счет, пространственную ориентацию, распознавание геометрических фигур, понимание условия задачи. Специфической ошибкой для 1 класса стало непонимание сути арифметических операций (неправильное применение сложения и вычитания).

Особым феноменом является предпочитаемое неправильное решение в задаче на больше и меньше, когда необходимо выбрать, в каком случае применяется вычитание. Так как вычитание является уменьшающей процедурой, дети выбирали вариант с фигурирующим в нем словом «меньше», а не «больше», тогда как эти варианты были одинаково верными. Подобные факты говорят в пользу недостаточной сформированности квазипространственных представлений, а также произвольного контроля.

У 2 класса некоторое количество ошибок тоже совершалось по невнимательности к устному счету, однако таких ошибок было меньше, чем в 1 классе, поскольку второклассники имеют более развитый навык устного счета. Еще одной распространенной ошибкой в этой группе являлось игнорирование значения длины объекта в пользу значения числа, присущего этому объекту. Вызвала трудность задача на умственное вращение фигуры. Наибольшие трудности вызвали задачи на нахождение правила, по которому строится ряд, что свидетельствует о недостаточной сформированности лобного отдела для решения подобных задач.

3 класс лучше справлялся с задачами, требующими устного счета, однако ошибки возникали в задачах на установление и отслеживание правила, а также определение величин, как метрических, так и зрительно-пространственных. Эти данные говорят в пользу гипотезы о возрастании успешности в решении пространственных задач к 9 годам. Кроме того, успешность школьников в совершении арифметических операций увеличивается с возрастом, что связано с тренировкой навыков счета и оперирования математическими единицами.

Кроме того, был проведен корреляционный анализ полученных результатов. Он показал наличие значимых положительных корреляций между методиками на пространство – методиками «2 группы по 3», «6 фигур», «Кубики Кооса», «Повороты фигур». Также было выявлено, что чем лучше ребенок справляется с задачами на конструктивный праксис, тем он успешнее решает математические задачи, поскольку эти деятельности требуют развития навыка мысленного оперирования переменными во внутреннем задачном пространстве.

Наиболее эвристическим результатом, на наш взгляд, стало то, что для 3 класса имеется положительная корреляция между успешным решением математических и пространственных задач, тогда как для 1 и 2 класса такой корреляции нет. Отсутствие такой тенденции в 1 и 2 классах может быть связано с более высоким уровнем сложности программы по математике для 3 класса, в которой задачи являются принципиально более абстрактными и требуют работы воображения. Так, в 3 классе появляются многочленные арифметические примеры, задачи на нахождение площади и прочее. Таким образом, математические задания для этого возраста требуют более развитой пространственной функции головного мозга, которая к этому моменту формируется в достаточной мере для успешного выполнения пространственных и арифметических задач.

Выводы.

Гипотеза о взаимосвязи успешности решения пространственных и математических задач подтвердилась частично – такая зависимость наблюдается у третьеклассников, поскольку их учебная деятельность требует более высокого уровня развития навыков оперирования элементами во внутреннем задачном пространстве. Кроме того, их морфологический субстрат более сформирован для подобных задач, нежели мозговые структуры детей 1 и 2 класса. Также было выявлено, что чем старше ребенок, тем лучше он справляется с задачами на пространственные представления, что говорит о созревании третичных зон головного мозга.

Полученные данные позволяют в дальнейшем исследовать затронутую тему в контексте патологических процессов, то есть на детях с различными типами дизонтогенеза.

Филиппова Е.Д.
Журавлева Д.С.
ИП РГГУ, Москва

РИСУНОК КАК СНОВИДЕНИЕ

Человеческую психику, по Лакану, составляют явления реального, воображаемого и символического порядка (по аналогии с триадой фрейдовской первой топики: бессознательное – предсознание – сознание). Реальное – это самая сокровенная часть психики, всегда ускользающая от наглядного представления, описания и понимания, это хаос, недоступный именованию. Реальное психики настолько непостижимо, что, характеризуя его, Лакан постоянно употребляет кантовский термин вещь-в-себе.

Воображаемое – есть индивидуальный вариант восприятия символического порядка, субъективное представление человека о мире и прежде всего о себе самом. Это то, что роднит нашу психику с психикой животных, поведение которых регулируется целостными образами (гештальтами).

«Сон, – пишет Лакан, – имеет структуру фразы или буквально – ребуса, то есть письма, первоначальная идеография которого представлена сном ребенка и которое воспроизводит у взрослого то одновременно фонетическое и символическое употребление означающих элементов». Для того, чтобы получить доступ к бессознательному, нам нужно снять контроль сознания, так же как это происходит в сновидениях. Именно поэтому мы используем арт-терапевтическую методику «несуществующее животное», в которой бессознательный материал переносится на чистый лист бумаги, а игра и реальность смешиваются.

Как и при трактовке сновидений, важным аспектом для понимания является полное погружение в персонажа и в его историю. Именно поэтому мне придётся попросить вас на несколько минут превратить интересы каждого из пациентов в ваши собственные и вместе с нами погрузиться в подробности историй этих животных, ибо такого перенесения с необходимостью требует интерес к скрытому значению рисунка.

В главе «Первичные процессы в искусстве психотиков» Крис даёт подробное сравнение работы первичного процесса сгущения в сновидениях и рисунках пациентов с шизофренией.

Согласно Крису, в сновидениях людей с шизофренией слова и объекты часто взаимозаменяемы, например, звуковые ассоциации заменяют объектные ассоциации. Таким образом, двойственное значение слов используется во сне подобно двойственному значению форм в рисунке.

Такое явление не является редкостью; оно происходит тогда, когда прорывается действие первичного процесса, например, в речи пациентов. Человек с шизофренией пытается восстановить нарушенные отношения с внешним миром, но он не достигает объектов, останавливаясь лишь на пути к ним. Он схватывает лишь слова, которые воспринимает как объекты. Словарная репрезентация, согласно Фрейду, заменяет в данном случае объектную репрезентацию, и сама является объектом для работы первичных процессов. Такое объяснение природы шизофренических каламбуров может во многом соответствовать объяснению природы шизофренических процессов в творческой деятельности.

Крис считал важным то, что в рисунках людей с шизофренией у формы существует множество значений. Объекты меняют своё значение; некоторое внешнее сходство образует мост для соединения образов. Крис заключает, что игра слов и форм является аналогичными явлениями, особой манифестацией в вербальном и графическом выражении пациентов. Он находит подобное отношение игры автора – человека с шизофренией к существующим нормам общества. Например, речь шизофреника, какой бы непонятной она не была, очень часто является синтаксически правильной. Так же и рисунки, сохраняющие при всей странности содержания некоторые структурные и формальные элементы, принятые в обществе.

Психотический пациент творит, чтобы изменить реальный мир. Он не стремится найти зрителя, и способы его выражения остаются неизменными.

«Ага не имеет пола. Он может жить на воде и на суше. Предпочитает пользоваться насекомыми. Есть лягушек и траву. Травоядное и не травоядное. Любит на солнышке погреться. Ага сам по себе и веселый и грустный может быть. Дружелюбный, кусается и можно погладить. Друзей не нарисовать. У птиц со стороны есть враги и друзья. Вред приносят люди, подстреливают. Ага хочет дружить со всеми.»

Большая часть трудности в установлении контакта пациентом зависит от того, что проективная идентификация пациента носит тотальный характер. Поэтому у психотика существует бессознательная фантазия о том, что у объектов, в чей разум проникли части его собственной личности, виртуально нет больше собственного разума, и что этот объект больше не нужно считать отдельной личностью. Психотический пациент не проявляет никакого отношения к людям, потому что бессознательно не может отличить самого себя от них. Тотальность этой проекции также повлияла на их чувство деперсонализации, потерю контакта с самим собой, от который страдает наш психотический пациент. Он говорил, обращаясь к рисунку: «Ага, ты же нарисован. Можно порвать и выбросить на помойку».

Справляться с таким переносом мешает и чувство психического паралича, который пациент стремится приписать находящимся вокруг него людям. Пациент делает это, чтобы дать некоторую реальность фантазии о том, что объекты не имеют собственного разума. Эти атаки являются выражением переноса деструктивных импульсов, во власти которых находится пациент. «Если будут враги – порвет и выбросит на помойку». В конце он говорит: «Ага 33 года, он еще сможет летать».

На рисунке обилие органов чувств: глаза, уши, нос, рот с языком, вытянутые лапки и усы-вибриссы. Наличие перечисленных органов так же подчёркивается и самой испытуемой, она, в рассказе о животном говорит: «Он по запаху и по ощущениям выбирает и так живёт».

Органов чувств много, однако практически всем им запрещено функционировать: глаза закрыты – нежелание или запрет видеть; нос сильно заштрихован – желание закрыть его, сделать недоступным для запахов; рот плотно сжат, а язык прикушен; и даже лапы нарисованы нечётко, пальцы почти недифференцированы.

Испытуемая говорит: «У него лапки вытянуты вперёд потому что он ищет, а глазки закрыты, потому что он боится. Зажмуривается от страха: будь что будет, главное – не видеть того, что будет», т.е. страх будущего, нежелание видеть его, запрет. Так же она рассказывает, что Скукондель «очень не любит всяких новшеств».

Язык в психоанализе – контакт с матерью, а впоследствии контакт с миром. Мы видим подчёркнутость этого запрета в прикушенном языке.

Айзекс пишет, что большинство фантазий, как и невротические симптомы, служат и другим целям, кроме удовлетворения желаний: отрицанию, поддержке, всемогущему контролю, возмещению и т.д. Они нацелены на снижение напряжения, тревоги и вины, но полезно выделять различные виды этих процессов и их конечные цели. Фантазии не происходят из артикулированного знания внешнего мира, их источник находится внутри, в инстинктивных импульсах. Например, торможение питания, иногда появляющееся у совсем маленьких детей после отнятия от груди, оказывается, проистекает из тревоги, связанной с первичными оральными желаниями алчной любви и ненависти: страха уничтожения (посредством разбивания на куски и поедания) единственного объекта любви – груди, которая ценится так высоко и желается так страстно. Иногда полагают, что бессознательные фантазии, такие как «разбить на куски», не могут возникнуть в душе ребёнка до тех пор, пока он не поймёт, что разбить на куски человека, значит убить его. Здесь, однако, не учитывается тот факт, что такое знание является унаследованным в телесных импульсах как двигатель инстинкта,

в цели инстинкта, в возбуждении органа (в данном случае, рта). Таким образом, здесь язык теряет свойство исполнения желаний и становится содержанием неудовлетворенных инстинктивных желаний.

На себя обращает внимание отсутствие мимики на лице Скуконделя. Крис пишет: выраженные мимикой эмоции направлены на понимание их другим человеком, они нацелены на контакт. Наша испытуемая сознательно уходит от контакта, о чём говорит блокировка органов чувств. Сюда же относится контроль эмоционально – выразительных движений, служащих коммуникации, поза ничего не выражает.

Может показаться, что на картинке мёртвое существо. Однако, всё в нём выражает желание жить и вместе с тем запрет на это желание. Так, Фрейд описывает образы Эроса и Танатоса, противоположных начал, олицетворяющих жизнь и смерть, находящихся в вечной борьбе друг с другом и в конечном счёте уравнивающих живое и мёртвое.

В рассказе отражается конфликт в отношении с людьми, настороженность и страхи, связанные с контактом с «другими». Лакан определяет их выражением «жизнь или кошелек». Это ситуация вынужденного выбора: субъект либо откажется от удовлетворения своих сокровенных желаний, и тогда он сможет продолжить жизнь как член культурного общества, либо не отдаст «кошелек», но тогда он будет исторгнут из жизни и его желания все равно останутся неудовлетворенными. Отдавая «кошелек», субъект отдается на милость Другого, а именно, он вынужден принять тот смысл, который другие люди припишут его призывам.

Винникот пишет: единство пары разрушается рождением эго и не-эго (я и не-я) субъекта и объекта. Это развитие может происходить нетравматически в том смысле, что утраченное единство восстанавливается в переходном пространстве. Первоначальная незаметная трещина расширяется, занимая всё больше и больше пространства, заполняясь переходными объектами, символическими представителями примитивного единства, промежуточными между мной и не-мной. Иллюзия связи между self и внешним миром, основанная на опыте отношений с «хорошей матерью» материализуется в этих объектах. В этом пространстве существует вера что объект, другой, хотя и отделён от субъекта, всё равно удовлетворит нужды и ожидания последнего. Таким образом, то, что окружает нас, выстраивается вокруг нас в определённой связи, и даже в хорошо предусмотренном порядке. Переходные объекты выстраиваются как мосты между мной и не-мной, как символы первичного единства, они сохраняют впечатление примитивного всемогущества.

Так же, Винникот пишет: у субъекта с фантазиями можно заметить отражение первичного насилия, причиной которого явилась «недостаточно хорошая мать». В этой области непережитого отличия, которое субъект не смог ассимилировать, и находятся корни предвестников суперэго. Мы хотим подчеркнуть, как они близки к иллюзии. И то и другое получено извне для возмещения нехватки чего-либо, для заполнения пустоты в структуре переходного пространства. Здесь обитает «тёмная» сторона Супер – Эго – сторона, по мнению Фрейда, коренящаяся в инстинкте смерти. В конце концов, инстинкт и драйв находят психическое отражение в желании. Тогда здесь мы находимся в сфере анти-желания, где Танатос символизирует препятствие, предел, который нельзя перейти, или же он выражает силу, противоположную жизненному импульсу: анти-драйв.

Возможно, более правильным было бы говорить не об инстинкте, а о Танатосе как неассимилированном другом.

Следующий рисунок инфантилен. Во время беседы испытуемый смеялся, рассказывая об образе жизни Йонига, что свидетельствует о регрессии как механизме защиты. Стоит отметить внешнюю астеничность животного, оно выглядит очень тонким, слабым, но в рассказе говорится, что он крайне силен, настолько, что у него нет врагов. Чем больше задавалось вопросов, тем сильнее и агрессивнее становилась защита – из травоядного животное превратилось в кровожадного хищника. Здесь обозначается конфликт – между желанием быть сильным и имеющейся в реальности слабостью.

Обращает на себя внимание размер головы животного по отношению к размеру тела, это свидетельствует о ценности ума, а описание характера это подтверждает: Йониг хитрый и умный. Голова может быть важной и потому, что именно на ней находятся органы чувств, отвечающие как за связь с внешним миром, так и носитель инструмента удовлетворения желаний – питание и кусание во время игры. Большие уши-рога – единственное реальное средство защиты, изображённое на рисунке, но испытуемый никак не комментирует их наличие. Вполне возможно, что есть в жизни обследуемого нечто такое, что он вынужден постоянно слышать, слушает это внимательно, но желает от этого защититься.

Возможно, обследуемый отрицает или вытесняет наличие у себя самой агрессии. Яркой иллюстрацией этого процесса может явиться узнавание себя в зеркале, идентификация со своим отражением. Но этот момент радостного узнавания себя в зеркале или откликания на своё имя является также и моментом отчуждения, ибо субъект навсегда остаётся очарованным своим «зеркальным Я», тянется к нему, как к недостижимому идеалу

цельности. «Чем иным является Я, — пишет Лакан, — как ни чем — то, что первоначально переживалось субъектом как нечто чуждое, но тем не менее внутренне. Субъект первоначально видит себя в другом, более развитом и совершенном, чем он сам». Таким образом: «Либидозное напряжение, вынуждающее субъекта к постоянному поиску иллюзорного единства, постоянно выманивающее его выйти из себя, связано с той агонией покинутости, которая и составляет особенную и трагическую судьбу человека». Кроме того, в этом зеркальном двойнике находится источник не только желания, но и завистливой агрессии.

Мы видим пустые глаза, большие уши, аккуратно выведенные нос и губы в противовес совершенно схематичному телу. Обратим внимание именно на губы — они крупные, объёмные, с намёком на чувственность. Здесь следует говорить об оральной фиксации обследуемого. И это выражается не только в нарисованных губах животного, даже рассказ активно обозначает эту тему — эти животные кусаются не только для того чтобы убить добычу, им это нравится, это способ взаимодействия. Фрейд иллюстрировал явления регрессии и оральной фиксации метафорой осады крепости. Таким образом, можно сказать что обследуемый крайне истощён, произошла регрессия до оральной стадии, которую он активно обозначает. Направление нарисованной головы указывает на ориентацию на прошлое, но глаза пусты, что говорит о страхах либо о травматическом событии. Это могла быть деспотичная мать, которая слишком рано оторвала ребёнка от груди. В нём скопилась оральная агрессия младенца, у которого прорезались первые зубы, агрессия, которую он так и не смог выплеснуть.

Данные интерпретации не являются единственно верными. Мы хотели показать, как могут взаимодействовать между собой рисунки и сновидения.

РАЗДЕЛ XIII

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ (МОЛОДЕЖНАЯ СЕКЦИЯ)

Бангура Мариам
ИП РГГУ, Москва

СВЯЗЬ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ С ГОТОВНОСТЬЮ К СИТУАТИВНОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Введение.

Человек, находясь в определенной ситуации, осознанно или нет учитывает ее параметры и ведет себя в соответствии с ней, то есть ситуация влияет на индивида и направляет его поведение. В зависимости от индивидуальных особенностей, люди в различной степени поддаются влиянию ситуации, то есть, демонстрируют различную готовность к ситуативной зависимости. Высокий уровень такой готовности может проявляться, как конформное и подчиняемое поведение. Среди индивидуальных особенностей, предопределяющих готовность к ситуативной зависимости, в данном исследовании были рассмотрены когнитивный стиль полезависимость-полenezависимость, локус контроля и тип межличностного взаимодействия.

Впервые когнитивный стиль «полезависимость-полenezависимость» был обнаружен Генри Уиткиным при изучении индивидуальных различий в пространственной ориентации (Witkin, 1949). В ходе исследований выяснилось, что одни испытуемые в большей степени полагаются на внешнее видимое поле (на контекст), и в связи с этим им сложнее, например, увидеть простую фигуру в сложном изображении. Другие испытуемые более успешно преодолевают внешнее видимое поле и гораздо быстрее справляются с подобными заданиями. В конечном итоге испытуемых, в большей степени зависимых от поля, стали определять как полезависимых (далее ПЗ), а тех, кто легче преодолевает влияние стимульного поля, — как полenezависимых (далее ПНЗ). Интересен факт, что ПЗ люди оказываются более внушаемыми и конформными, чем ПНЗ, легче меняют свое мнение под влиянием других людей, а в процессе обучения больше зависят от отрицательного внешнего подкрепления (Witkin & Goodenough, 1977). Можно сделать вывод, что полезависимость ведет к большей готовности к ситуативной зависимости.

Локус контроля – склонность личности приписывать происходящие с ней события (успехи или неудачи) внутренним или внешним обстоятельствам (Rotter, 1966). Соответственно, при выраженности внутреннего локуса контроля (полюс интернальности), человек считает, что именно его личностные особенности и поведения являются причинами изменений в его жизни. Экстерналы напротив полагают, что большинство событий в их жизни продиктованы внешними обстоятельствами. Для диагностики данной особенности Д. Роттер создал опросник уровня субъективного контроля. Оказалось, что люди с внешним локусом контроля, обладают слабой мотивацией, они безынициативны и склонны к конформизму. Экстерналы в большей степени поддаются давлению группы и подвержены влиянию мнения других людей (Rotter, 1966).

Обнаружение исследователями личностных характеристик, обуславливающих зависимое поведение, привело к появлению термина зависимой личности. В экспериментах С. Эша (Asch, 1955), посвященных изучению конформности, было показано, что большинство людей склонны менять свое мнение под влиянием группы (даже если группа придерживается ошибочной точки зрения), но тем не менее были и те испытуемые, которые отстаивали свои суждения до конца. В дальнейшем исследователи стали искать личностные детерминанты такого зависимого и/или независимого поведения. Оказалось, что независимые люди обладают даром убеждения, предпочитают самостоятельно принимать решение, опираются на собственное мнение и не принимают многие условности. Зависимые в свою очередь обычно подчиняемы, внушаемы, легко впадают в состояние стресса, и им трудно отслеживать собственные мотивы.

Подобные личностные особенности в нашем исследовании мы определяли с помощью методики диагностики межличностных отношений, созданной в 1954 г. Т. Лири, Г. Лефоржем и Р. Сазеком. Она позволяет определить отношение субъекта к самому себе, а также продиагностировать особенности взаимоотношений в малой группе. В методике содержатся шкалы агрессии, эгоизма, дружелюбия, подчиняемости, подозрительности, альтруизма, зависимости и авторитарности. В интерпретации методики отмечается, что подчиняемые люди пассивны, слабовольны, нуждаются в ком-то сильном для опоры. Люди с высоким уровнем зависимости тревожны и беспокойны, зависят от чужого мнения. Также возможно подсчитать интегральный показатель доминирования, в формулу которого входят значения следующих шкал: авторитарность, альтруизм, эгоизм (показатели по этим шкалам увеличивают значение показателя доминирования), подчиняемость, подозрительность и зависимость (уменьшают интегральный показатель). Таким об-

разом, показатели по этим двум шкалам являются основными при определении склонности человека к ситуативной зависимости.

В данном исследовании мы рассматривали готовность следовать инструкции как частное проявление готовности к ситуативной зависимости. Мы использовали тест руки Вагнера (Bricklin, Zygmunt, Wagner, 1962; Курбатова, Муляр, 2001), который представляет собой девять карточек с изображенными на них руками и одну пустую карточку. При предъявлении карточек в определенном порядке, испытуемый отвечает на вопрос «Что делает эта рука?» (при предъявлении пустой карточки испытуемый сам придумывает руку).

Нами были созданы дополнительные инструкции: положительная, согласно которой испытуемый отвечал, что делает рука, если она принадлежит хорошему человеку, и отрицательная – если принадлежит плохому.

Все ответы испытуемого соотносились с определенными категориями:

- Агрессия: рука воспринимается, как оскорбляющая, угрожающая.
- Доминирование: рука приказывает, мешает, активно влияет на другого человека.
- Деловое общение: рука участвует в формальном общении, здороваются, прощается, объясняет.
- Близкое общение: рука участвует в дружественном эмоциональном общении, заботится, сотрудничает.
- Поиск поддержки: рука просит помощи, находится в подчиненном положении.
- Безличные действия: рука производит действия, для которых не требуется присутствие других людей и др.

Результатом теста является не абсолютное количество ответов категорий, а их процентное соотношение.

Гипотезы:

1) Всем людям присуща ситуативная зависимость, следовательно вся выборка будет изменять свои суждения в направлении, заданным измененной инструкцией, а именно: положительная инструкция спровоцирует большее количество категорий общения и поиска поддержки, а отрицательная – категорий агрессии и доминирования.

2) Чем больше будут выражены полезависимость, экстермальность, подчиняемый и зависимый типы личности, тем больше суждения в дополнительных инструкциях будут изменяться согласно направленности инструкции.

Испытуемые

В исследовании приняло участие 23 женщины и 8 мужчин в возрасте 17-24 лет. Все испытуемые являются студентами московских вузов.

Процедура

Для диагностики полезависимости-полenezависимости, локуса контроля и типов личности были использованы соответственно «Методика для определения полезависимости-полenezависимости с помощью фигур Готтшальдта» (Тихомирова, 1989), «Опросник субъективной локализации контроля» (Пантелеев, Столин, 2003) и «Методика диагностики межличностных отношений» (Leary, 1957; Собчик, 1990).

Тест руки Вагнера проводился в три этапа: на первом этапе всем испытуемым предъявлялась нейтральная инструкция; на втором этапе 15 человек получали положительную инструкцию, а 16 – отрицательную; на третьем – наоборот.

Результаты

Мы посчитали процентные доли всех категорий ответов по тесту Вагнера по всем испытуемым на каждом этапе эксперимента.

В положительной инструкции по сравнению с нейтральной значимо чаще (во всех случаях $p < 0.01$) встречались ответы категории близкого и делового общения, и реже – категории агрессии, доминирования и поиска поддержки. В отрицательной инструкции касательно категорий близкого общения, агрессии и доминирования сложилась обратная ситуация. Разница доли категории делового общения между отрицательной и нейтральной инструкцией статистически не значима ($p = 0.098$). Категория поиска поддержки в отрицательной инструкции, как и в положительной, встречалась значимо реже. Однако по большей части изменения соответствуют направленности инструкций.

Корреляция анализировалась посредством критерия Спирмана. Выраженности «полезависимости-полenezависимости» и экстерсальности значимо не коррелировали с долями ответов категорий теста Вагнера в дополнительных инструкциях. Однако уровни подчиняемости и зависимости по Лири значимо коррелировали с долей категории доминирования в положительной инструкции (соответственно $r = 0,435$, $p < 0,05$; $r = 0,402$, $p < 0,05$), и обратно коррелировали с категорией агрессии в отрицательной инструкции (соответственно $r = -0,315$, $p < 0,05$; $r = -0,492$, $p < 0,01$).

Мы также проанализировали, какие категории чаще изменяли испытуемые в зависимости от их индивидуальных особенностей под влиянием инструкции: мы вычли из процентной доли категорий ответов в дополнительных инструкциях у всех испытуемых процентную долю категорий ответов в нейтральной инструкции и осуществили корреляцию полученной разницы с выраженностью индивидуальных характеристик.

Экстерсальность и полезависимость не были связаны с изменениями долей категорий общения, агрессии и доминирования.

Выраженности подчиняемости и зависимости по Лири были связаны с увеличением доли агрессивных и доминирующих действий и уменьшением доли категорий общения в положительной инструкции.

Обсуждение результатов и выводы

Изменения суждений у всей выборки под воздействием дополнительных инструкций подтверждают нашу гипотезу и показывают, что готовность к ситуативной зависимости свойственна всем людям. Вклад полезависимости и экстернальности в ситуативную зависимость оказался минимальным.

Подчиняемые и зависимые люди приписывали агрессивные и доминирующие действия руке хорошего человека, а руке плохого – наоборот, действия общения, что опровергает нашу гипотезу. Возможно, что такие люди хотят видеть с рядом с собой доминирующего человека, который сможет защитить их или проявить инициативу. Таким образом, агрессия и доминантность воспринимаются подчиняемыми и зависимыми людьми, как хорошие качества личности. И наоборот, дружелюбных индивидов люди с указанными личностными особенностями оценивают отрицательно, так как считают их «слабыми», неподходящими для предоставления необходимой защиты. Если данные предположения верны, то тип личности обнаруживает наибольший вклад в ситуативную зависимость.

Литература

1. Курбатова Т.Н., Муляр О.И. Проективная методика исследования личности «Hand-тест». Методическое руководство. СПб.: ГМНППП «ИМАТОН», 2001.
2. Ратанова, Т.А. Тест-опросник субъективной локализации контроля (Модификация шкалы I-E Дж. Роттера (С.Р. Пантелеев, В.В. Столин)) // Психодиагностические методы изучения личности: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2003.
3. Собчик Л.Н. Методы психологической диагностики. Вып. 3. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири. Метод. Руководство. М., 1990.
4. Тихомирова И.В. Способности и когнитивный стиль // Способности и склонности. Кол. монография. М., Педагогика, 1989.
5. Bricklin B.P., Zygmunt A., Wagner E.E. The hand test: A new projective test with special reference to the prediction of overt aggressive behavior // American lecture series: American lectures in psychology. Springfield, IL, US: Charles C Thomas Publisher; 1962.
6. Leary T. Interpersonal diagnosis of personality. New York: Ronald Press, 1957.

7. Rotter J.B. *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement* // *Psychological Monograph*, 1966.

8. Witkin H.A., Goodenough D.R. *Field dependence and interpersonal behaviour* // *Psychol Bulletin*, 1977.

*Калинин В.Ю.
ИП РГГУ, Москва*

Q-МЕТОДОЛОГИЯ В ИЗУЧЕНИИ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ

Содержание самосознания и его генезис вызывают большой интерес среди исследователей подросткового возраста, однако, большая часть работ сводится к изучению отдельных компонентов самосознания подростков. Примером таких работ могут служить многочисленные исследования развития самооценки и уровня притязаний подростков, Я-концепции, зависимости особенностей самосознания от гендерной принадлежности или социальной ситуации развития подростка. Нам же, в свою очередь, представляется интересным изучение самосознания как целостного конструкта, обратиться к внутренним детерминантам, влияющим на структуру самоописаний подростка, выявить взаимосвязь развития самосознания с психологическим возрастом, который задается центральной психической функцией (мышлением) и возрастным психологическим новообразованием (рефлексией).

В своем исследовании мы предположили, что в процессе развития самосознания, освоенные в предыдущие периоды виды деятельности, становятся психологическими инструментами для осознания человеком себя и своего внутреннего мира. Так, если в предыдущие возрастные периоды ведущие деятельности каждого этапа детского онтогенеза – эмоционально-физическое, непосредственное общение с взрослым в младенчестве, предметно-орудийная деятельность в раннем детстве, игровая в дошкольном возрасте – вводят ребенка в полноту окружающей его действительности и создают условия для формирования возрастных психологических новообразований, системно-смыслового содержания сознания, то в подростковом возрасте, когда акцент изучения смещается на собственный внутренний мир, освоенные ведущие виды деятельности могут стать для подростка инструментом развития самосознания. Например, благодаря непосредственно-эмоциональному общению подросток может обнаружить внутренний голос и обрести в своем собственном лице интересного собеседника. Предметно-манипулятивная деятельность, обращенная на себя,

становится катализатором для экспериментирования с собственной внешностью или физическими возможностями. Так же и игровая деятельность, внутри которой существует несколько видов (образная, режиссерская, сюжетно-ролевая и с правилами), задает вектор примеривания подростком различных контекстов, позиций, чувств, актуализирует способность идентифицироваться с литературными героями, с различными ролями, режиссировать свое поведение в социальной среде. Таким образом, можно предположить, что в развитие самосознания проходит несколько этапов, на каждом из которых фокус его развития, а так же применяемые подростком инструменты преемственно меняются.

Анализ существующих методик изучения самосознания, исходя из актуальной гипотезы, показал необходимость поиска новых инструментов. Методы стандартизированного самоотчета и ранжирования отдельных характеристик нацелены в большей степени на сбор количественных данных, нежели качественных, что не позволяет получить целостное представление о содержании самосознания подростка, а также этапов его развития.

Нестандартизированные методы, предполагающие наличие открытых вопросов, во-первых, являются трудными и неоднозначными в обработке, а, во-вторых, часто вызывают трудности у подростков. Наш опыт проведения теста М.Куна «Кто Я?» выявил наличие трудностей в выполнении инструкции у большинства подростков. Преобладание шаблонных ответов, скудность характеристик являются проблемой при изучении содержательной стороны самосознания подростка.

В контексте нашего исследования представляется перспективным метод Q-сортировки, оригинальный вариант которого был разработан У. Стефансоном в 1935 году. Во-первых, он позволяет на основании выдвинутой гипотезы создать «облако утверждений» для последующего соотнесения подростком с самим собой. Во-вторых, метод Q-сортировки предполагает не просто оценивание утверждений обособленно, но их сопоставление, сортировку друг относительно друга. Таким образом, создаются условия, требующие большей рефлексивности от респондентов, ведь полностью согласиться или выразить абсолютное несогласие они могут в отношении строго ограниченного количества утверждений.

С целью проверки гипотезы нами сначала были разработаны около ста утверждений, из которых с помощью экспертных оценок и пилотажного исследования отобраны 45, по 15 утверждений на каждый этап актуализации того или иного инструмента развития самосознания (общение с собой, эксперименты со своей внешностью и физическими возможностями, игра в себя).

Получившаяся модификация методики Q-сортировки далее была предложена 104 респондентам – ученикам 5-9 классов средней общеобразовательной школы и лицея с углубленным изучением иностранного языка г. Москвы. На основании полученных данных был проведен факторный анализ и выделены подтверждающие в общем виде гипотезу факторы.

*Мигун Ю.П.
ИП РГГУ, Москва*

Влияние информационной перцептивной нагрузки человеческого лица на его эмоциональные и мнемические характеристики

Среди множества проблем, связанных с процессами восприятия, опознания и узнавания лиц, вопрос о том, какие элементы лиц являются более или менее важными, имеет как теоретическое значение, так и практическое – например, какие детали наиболее важны в процедурах опознания лиц по словесным портретам, фотороботным изображениям или в реальных процедурах опознания подозреваемых людей.

Моя работа основывается на следующих эффектах-принципах:

1. Идея о дифференциальном вкладе разных элементов лиц в восприятие, опознание и узнавание лиц. Наиболее значимой частью обычно оказываются глаза (по сравнению с носом и ртом).
2. Эффект генерации. Человек лучше запоминает ту информацию, которую сгенерировал он сам, чем ту, что была ему предъявлена.
3. Эффект знакомости прототипа. Чем сильнее прототип отличается от показанных ранее вариантов, тем реже он впоследствии опознается как старый стимул.
4. Принцип единства интеллекта и аффекта – различные элементы лица оказывают схожие эффекты на перцептивные и мнемические параметры. Например, если глаза – ключевой элемент опознания, то они же должны оказывать наибольшее влияние и на эмоциональную оценку лиц.

Sam S. Rakover (Sam S. Rakover, 2002) выделяет следующие теории о механизмах когнитивной обработки человеческого лица:

1. теория черт
2. конфигуральная
3. холистическая
4. нормы/прототипа.

Мое исследование посвящено изучению относительного вклада отсутствия различных элементов лица в оценки его внешней привлекательности, интереса, его опознание, а также взаимосвязи этих процессов.

Цель – обнаружить влияние пробелов при восприятии черт человеческого лица на узнавание, интерес и симпатию к внешности.

Предмет – механизмы восприятия и узнавания в условиях предъявления полных неизменных лиц и лиц с ретушью некоторых элементов.

Гипотеза №1: лица с неполной информационной полнотой (ретушью) оцениваются как более интересные по сравнению с лицами без ретуши.

Гипотеза №2: лица с ретушью разных частей (нос, рот, глаза, контур) различаются по степени интереса в их адрес.

Гипотеза №3: наиболее интересные для испытуемых лица с ретушью узнаются впоследствии лучше полных изображений лиц (без ретуши).

Гипотеза №4: лица с ретушью разных частей (нос, рот, глаза, контур) различаются по качеству их узнавания.

МАТЕРИАЛ

Стимульный материал из 40 объектов – монохромных фотографий людей. Изображения взяты из диссертации А.А. Четверикова (Четвериков А.А., 2014). Были отобраны фото людей, максимально приближенные к европеоидному типу. В первой части исследования использовались 20 изображений, во второй – все 40. Фотографии были разделены на 5 групп по 4 фото по типу ретуши: рта, контура, глаз, носа и полное отсутствие ретуши.

ПРОЦЕДУРА

Изображения лиц предъявлялись испытуемым с монитора ПК.

На первом этапе исследования испытуемым предлагалось просмотреть изображения 20 объектов. В конце предъявлялся слайд с изображением всех 20 изображений, задание – проранжировать их по степени симпатии.

Вторая часть исследования проводилась спустя 2 месяца. Испытуемым предлагалось просмотреть изображения 40 объектов, 20 из которых были им знакомы, а 20 – нет. Задача – определить, какие из изображений были им знакомы, а какие – нет. В конце предъявлялся слайд-обратная связь с изображением верных 20 объектов-ответов. Задание – проранжировать лица по степени интереса, руководствуясь лишь соображениями любопытства относительно внешности (желание рассмотреть фото без ретуши, более крупным планом, в полный рост), а не индивидуальными предпочтениями, как это было в первой части. Задание было ограничено по времени для того, чтобы испытуемые не успели связать свои оценки интереса с выполненным прежде верным/неверным узнаванием.

ИСПЫТУЕМЫЕ

47 человек, средний возраст 22,7 лет (от 14 до 49 лет); среди них 30 женщин, 17 мужчин; социальное положение – учащиеся школы, студенты и работающие. Испытуемые принимали участие добровольно, без дополнительного вознаграждения.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Результаты по эмоциональному отношению

Обнаружились значимые различия в эмоциональном отношении к неполным фото: максимальный интерес у лиц с ретушью глаз и носа (критерий Стьюдента, $p = .01$).

Интересно, что наибольший интерес проявляется к лицам с ретушью, вызвавшим наименьшую симпатию.

Изображения женских лиц с ретушью носа вызывают у испытуемых значимо большее желание рассмотреть их. Мужские лица возбуждают максимальный интерес в случае ретуши глаз, затем идут лица без носа, рта, контура, без ретуши.

Мужские лица оцениваются значимо ниже по привлекательности, по сравнению с женскими. Проявилась тенденция к тому, что мужчины чаще оценивают женские лица как самые привлекательные, а мужские как наименее привлекательные (критерий Стьюдента, $p = .084$). В то время как оценки женщин сильно не различаются в зависимости от оцениваемого пола на фото, хотя мужские лица всё же чаще занимают последние ранги по симпатии.

Результаты по узнаванию

Дисперсионный анализ показал, что пол испытуемых не влияет на эффективность припоминания полных и ретушированных лиц, а ретушь значимо влияет на узнавание. Лица без носа и без ретуши отличаются особенно жестким критерием принятия решения об ответе, что лицо знакомо.

Наибольшую чувствительность при различении знакомых и новых фотографий испытуемые продемонстрировали в отношении лиц без носа, оцененных как наименее симпатичные и наиболее интересные. Других различий по чувствительности при опознании лиц с ретушью и полных нет.

Выводы

Изображения лиц с ретушью действительно оцениваются испытуемыми как более интересные по сравнению с изображениями лиц без ретуши. Эмоциональное восприятие объекта зависит от информационной полноты изображения: чем информационная нагрузка больше, тем большую симпатию, но меньший интерес вызывает человеческое лицо.

Лица с ретушью разных частей различаются по степени интереса в свой адрес. Обнаружены различные стратегии отношения мужчин и женщин к лицам разных полов. Мужчины дают более высокие оценки привлекательности женским лицам, более низкие оценки – мужским. Женщины в своей оценке не так сильно подвержены влиянию пола. Критерий привлекательности для женских лиц – нос, для мужских – рот.

Интерес не ведёт к лучшему узнаванию. Хотя оценки интереса и симпатии лучше узнаваемых лиц выше, они не коррелируют с мнемическими характеристиками.

Изображения лиц с ретушью разных частей различаются по качеству их узнавания. Лица без носа и без ретуши отличаются особенно жестким критерием принятия решения об ответе, что лицо знакомо. Наибольшая чувствительность у лиц с ретушью носа.

Полученные данные в совокупности с работами других исследователей подтверждают положение о вкладе различных элементов человеческого лица в его перцептивные и мнемические характеристики. Затрудненная когнитивная обработка фото за счёт ретуши важнейших смысловых центров провоцирует испытуемого к генерированию заретушированного элемента, что отражается на повышении эмоционального интереса к объекту, но ведет также и к иллюзиям узнавания. Хотя переноса параметра эмоциональной оценки на мнемический компонент статистически зафиксировать не удалось, проявился принцип интеллекта и аффекта – перенос когнитивного элемента анализа на эмоциональную оценку.

Литература

1. Sam S. Rakover *Featural vs. Configurational information in faces: A conceptual and empirical analysis* *British Journal of Psychology* (2002), 93, 1–30 2002 *The British Psychological Society*.

2. Четвериков А.А. *Аффективная оценка результата решения когнитивных задач*, СПб 2014.

ПЕРФЕКЦИОНИЗМ И ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В последние годы феномен перфекционизма активно изучается многими исследователями. Перфекционизм – одно из понятий, которое часто используются для описания стремления личности к самосовершенствованию. Однако, все больше и больше исследователей отмечают, что при неправильном соотношении перфекционистских тенденций, непропорциональном их развитии возникает риск формирования дезадаптивного (невротического) перфекционизма. К нормальному перфекционизму относятся: установление для себя высоких стандартов и следование им, при этом присутствует гибкость поведения, человек может корректировать и приспосабливать свои стандарты к наличной ситуации. В то время как, люди с невротическим перфекционизмом ставят перед собой сильно завышенные цели, не позволяют допускать себе ошибок, они сильно обеспокоены недостатками своей деятельности и качеством результата. Отмечается, что перфекционизм зарождается в особенностях родительско-детских отношений. Родители предъявляют чрезмерно высокие стандарты, критичны и требовательны.

Такая внутренняя личностная предпосылка может сильно оказывать влияние в период принятия жизненно важных решений, например, в период профессионального выбора и самоопределения молодого поколения. Могут возникнуть конфликты и противоречия, связанные профессиональным самоопределением учащихся.

В данной работе мы воспользовались трехмерной моделью перфекционизма П. Хьюитта и Г. Флетта: Я-ориентированный перфекционизм, объектно-ориентированный перфекционизм, социально предписанный перфекционизм. В ней мы особое внимание обратили на модель 2х2. Где перекрещивание высоких и низких уровней я-ориентированного (ЯОП) и социально предписанного перфекционизма (СПП) дают четыре подтипа перфекционистов.

1. «перфекционизм чисто направленный на себя» высокий уровень ЯОП и низкий– СПП.
2. «чисто социально предписанный перфекционизм» высокий уровень СПП и низкий – ЯОП.
3. «смешанный», высокий уровень ЯОП и СПП.
4. «отсутствие перфекционизма», низкий уровень ЯОП и СПП

Моя работа представляет собой попытку приблизиться к пониманию проблемы влияния такой личностной черты как перфекционизма на ситуацию профессионального выбора молодого поколения.

Были сформулированы эмпирические гипотезы исследования:

1. В показателях готовности к профессиональному самоопределению и выраженности перфекционизма у юношей и девушек существуют различия.

2. Существуют различия в показателях готовности к профессиональному самоопределению и выраженности перфекционизма в связи со ступенью обучения (*у учащихся 9-ых и 10-ых классов*).

3. Существуют различия в показателях готовности к профессиональному самоопределению и выраженности перфекционизма в связи с успешностью обучения.

4. Между показателями готовности к профессиональному выбору и выраженностью разных компонентов перфекционизма существуют разнонаправленные соотношения: чем больше выражен перфекционизм, направленный на себя по сравнению с перфекционизмом, ориентированным на социум, тем выше показатели «комплекса компетентности»: решительности, оптимизма в отношении своего профессионального будущего и самооценка.

5. В качестве дополнительной, рассматривалась гипотеза относительно взаимосвязей перфекционизма и личностной идентификации: чем более выражена идентификация с родителями, тем выше показатели перфекционизма.

Мы полагаем, что перфекционизм, как личностная предпосылка, в зависимости от степени ее выраженности, может содействовать или препятствовать профессиональному самоопределению старшеклассников.

Это может объясниться тем, что в настоящее время особую актуальность, пропаганду получили довольно сомнительные ориентиры и ценности в виде конкретных критериев внешности, образа жизни, *престижности той или профессиональной деятельности*. Современный мир перед молодым человеком ставит очень высокие требования, которым он якобы должен соответствовать. Некритическое отношение к ним и своим возможностям способно провоцировать множество нарушений различных сфер личности человека, вызывая тревогу, депрессию, нервное напряжение, отказ от активной деятельности жизни.

Цель данной работы является изучение взаимосвязи перфекционизма с профессиональными установками подростков.

Методики

Для диагностики индивидуальных особенностей профессиональных установок подростков мы использовали опросник «Профессиональных установок подростка» И.М.Кондакова. В ней выделяются 5 факторов профессиональных установок:

1. «нерешительность в профессиональном выборе»,
2. «рационализм профессионального выбора»,
3. «оптимизм в отношении профессионального будущего»,
4. «высокая самооценка»
5. «зависимость в профессиональном выборе

Для диагностики выраженности перфекционизма была использована многомерная шкала перфекционизма П. Л. Хьюитта (P.L. Hewitt) и Г. Л. Флетта (G.L. Flett). Методика позволяет оценивать общий уровень перфекционизма, а также 3 его компонента: перфекционизм, ориентированный на себя, перфекционизм, ориентированный на других, социально предписанный перфекционизм.

Для уточнения влияния на выбор профессии значимого окружения, была использована анкета, пункты которой обозначали лиц ближайшего окружения старшеклассников.

Помимо указанных методик на части экспериментальной выборки (учащиеся 9-го класса, 10 человек) для обозначения возможного влияния самоидентичности на принятие решений в сфере профессионального самоопределения был использован репертуарный тест Дж.Келли. Предварительно для отбора персонажей был проведен опрос старшеклассников относительно персонажей (лиц), которые рассматриваются в качестве значимых в связи с профессиональной деятельностью.

Исследование проводилось на школьниках общеобразовательных средних школ г. Москвы, (учащиеся 9-х и 10-ых классов) в возраст 15-17 лет, общей численностью 72 человека, среди которых: юношей – 30, девушек – 42. В выборке был выделен 10 – коррекционный класс, средняя оценка по классу 3,5 по основным предметам (алгебра, геометрия, русский язык).

Результаты исследования

По выборке в целом, различия между юношами и девушками проявились на уровне тенденции только в отношении такого показателя «комплекса компетентности в сфере профессионального выбора» как –оптимизм в отношении своего профессионального будущего: этот показатель выше у девушек. По показателям перфекционизма различия не достоверны.

Однако, в выборке девятиклассников – юноши и девушки различаются по показателю «Перфекционизм – ориентированный на себя» (показатель адаптивного перфекционизма). У девятиклассниц этот показатель выше, Данный факт отмечался и в других исследованиях и известен в литературе как «синдром отличницы».

Проверка предположения о значимости различий в показателях готовности к профессиональному самоопределению и выраженности перфекционизма в зависимости от успешности обучения проведена на выборке 10-классников:

сравнивались показатели учащихся обычного 10 класса и 10 коррекционного класса. Гипотеза подтвердилась: более успешные в обучении десятиклассники имеют более высокие показатели Перфекционизма.

Для проверки предположения о взаимосвязях между показателями готовности к профессиональному выбору и индивидуально-личностными особенностями старшеклассников был использован корреляционный анализ. Оказалось, что уровень перфекционизма положительно взаимосвязан с оптимизмом в отношении своего профессионального будущего, высокой самооценкой и решительностью в отношении профессионального выбора.

Для проверки предположения о разной роли адаптивного и дезадаптивного перфекционизма в профессиональном самоопределении была проведена процедура выделения групп с контрастным соотношением показателей перфекционизма. Первую группу составили школьники с высокими показателями перфекционизма, ориентированного на себя и низкими показателями Социально предписанного перфекционизма. Контрастную группу образовали школьник с противоположным соотношением показателей. Различия между группами получены по всем показателям «комплекса компетентности в сфере профессионального выбора: у лиц с выраженным адаптивным перфекционизмом выше показатели решительности, оптимизма и самооценки.

Относительно проверки дополнительной гипотезы, касающейся взаимосвязей особенностей идентификации с близкими родственниками и перфекционизмом, получены данные, отчасти подтверждающие значимость отношений с близкими родственниками для формирования перфекционистских установок: высокая степень идентификации себя с близкими родственниками и идентификация с собой как профессионалом в будущем сочетается с низким уровнем социально предписанного перфекционизма, который большинством исследователей относится к дезадаптивному перфекционизму.

Томлянович А.С.
ИП РГГУ, Москва

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛЮДЕЙ, ИМЕЮЩИХ ЭКСТРЕМАЛЬНЫЕ УВЛЕЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ УЧАСТНИКОВ НОЧНЫХ АВТОГОНОК)

Одним из набирающих популярность видов досуга для современного городского жителя стали экстремальные увлечения, такие как прыжки с парашютом, роупджампинг, автомобильные гонки и др., характеризующиеся высокой степенью опасности для жизни и здоровья субъекта. Исследовать этот феномен психологическими методами представляется интересным и значимым,

поскольку отсутствует единое представление о природе такого поведения, существующие объяснительные модели могут быть противоречивыми.

Рисковое поведение нередко представляется как вариант отклонения от нормы, пограничного поведения или даже проявления определенных патологических черт. Экстремальность в структуре девиантного поведения классифицируют как аутодеструктивное поведение на основании того, что аутоагрессия подразумевает действия, сознательно или неосознанно направленные на причинение себе вреда в физической, психической, социальной или духовной областях. Однако стоит ли классифицировать любовь к риску и экстремальным видам спорта как проявление отклоняющегося поведения, опираясь на существующие представления? Можем ли мы принять допущение, что в основе рискованного поведения лежат некие нерелефлексированные и невербализуемые аутодеструктивные тенденции, и именно их влиянием обусловлен поиск таких ситуаций?

Риск, по своему определению, отличается от вариантов аутодеструктивности (в том числе и замаскированных её форм) тем, что он подразумевает направленность на желаемый результат, некую привлекательную цель, достижение которой сопряжено с опасностью неблагоприятного исхода, в то время как саморазрушение в любых формах необходимо предполагает своей целью причинение себе вреда. Таким образом, экстремальные виды деятельности обладают как негативным, так и позитивным потенциалом для субъекта. Рисковое поведение – это поведение, несущее в себе добровольное принятие элементов риска для здоровья или жизни субъекта, содержащее элемент достижения определенной цели и не очевидный баланс положительных и отрицательных вероятных исходов.

Какую цель могут преследовать люди, сознательно подвергаящие себя смертельному риску без очевидной на то причины? Существуют ситуации, в которых риск может являться смыслом и целью деятельности, например, для убеждения окружающих в отсутствии страха или для поиска новых и сильных ощущений. Риск становится способом утверждения своего «Я», развития через преодоление, или вариантом персональной победы над смертью. Источник рискованного поведения может быть связан с поиском различных новых, сложных, интенсивных переживаний, таких как субъективное чувство самоактуализации, ощущение всемогущества и полной власти над опасной для жизни ситуацией, которой, по мнению большинства, невозможно управлять, временное состояние изменённости сознания и восприятия, а также неких невыразимых, экстатических переживаний. [7]

Такой взгляд на природу риска наводит на возможное предположение о том, что экстремальное увлечение может стать источником некоторых

необходимых человеку, но не присущих повседневности переживаний. Экстрим может становиться единственным источником этих переживаний, таким образом, обретая для человека субъективную самооценку и направленность на привлекательную цель.

С позиций экзистенциального подхода экстремальное поведение рассматривается как попытка заполнения экзистенциального вакуума интенсивными переживаниями, сходными с переживаниями смысла. Таким образом, справедливо предположить, что у людей, склонных к поиску опасных для жизни ситуаций могут обнаружиться признаки экзистенциальной фрустрации. Согласно мысли В. Франкла, рискованное поведение – это состояние условного удовольствия, ситуация искусственного смысла как самоцели. Рискуя, личность обретает ощущение всемогущества и формирует некий свой индивидуальный образ жизни. В частности, одной из форм бегства от внутренней пустоты, по мнению Франкла, является взятое нами в качестве исследуемого феномена рискованное вождение. [6] Это снова возвращает нас к вопросу о нормативности или патологичности экстремального поведения, однако уже не столько в клиническом, сколько в философском смысле.

Исходя из предположения о том, что склонность к риску может рассматриваться как своего рода способ заполнения экзистенциальной пустоты, мы сформулировали гипотезу, согласно которой в пользу патологической природы такого поведения могло бы свидетельствовать получение в среднем низкой субъективной оценки осмысленности собственной жизни у респондентов. Кроме того, проверке подлежало предположение о том, что психологические профили респондентов будут иметь сходные черты, главным образом акцентуации, которые могли бы косвенным образом, указывая на возможную пограничность личности, свидетельствовать в пользу девиантности поведения.

В исследовании приняли участие 30 практикующих стритрейсеров и любителей рискованного вождения в возрасте 19 – 49 лет (средний возраст 23, 6 лет). Среди них 7 женщин и 23 мужчины.

Для проверки первой гипотезы мы предложили респондентам тест «СЖО», являющийся адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика. Методика была разработана авторами на основе теории стремления к смыслу и логотерапии В. Франкла.

Кроме того, с целью обнаружения возможной общей картины личностных черт испытуемых, было предпринято их обследование с помощью сокращенного многофакторного опросника личности (СМОЛ), являющегося адаптированным и стандартизированным вариантом психологического ан-

кетного теста Mini-Mult, который представляет собой сокращенную форму опросника MMPI. Усредненный характерологический профиль показал, что в среднем испытуемые не обнаруживают акцентуированных черт характера. Зато обнаружился ряд черт, имеющих тенденцию к сниженной, относительно средних значений, выраженности: полученные низкие значения по шкале депрессии указывают на сниженный уровень тревоги, высокую активность, общительность, ощущение своей значимости, силы, энергии и бодрости. Низкие значения по шкале психастении указывают на решительность, гибкость поведения с низким уровнем тревожности, уверенность при принятии решений. Низкие значения по шкале истерии могут говорить об интроверсии, скептицизме, недостаточной способности к спонтанности в социальных контактах. Низкие значения по шкале психопатии характерны для конвенциональных личностей с высоким уровнем идентификации со своим социальным статусом, тенденцией к сохранению постоянных интересов, установок, целей.

Таким образом, в результате обработки полученных результатов у испытуемых не обнаружилось тенденции к низкой оценке осмысленности жизни. Кроме того, испытуемые в целом высоко оценивают значимость намеченных целей, ориентированы в будущее, выявляют тенденцию «жить завтрашним днем». Такая картина свидетельствует против предположения о возможной экзистенциальной фрустрированности любителей ночных гонок. Характерологическое исследование позволяет заключить, что склонность к риску вероятнее всего не связана с определенными патологически заостренными чертами.

Таким образом, результаты исследования не могут характеризовать любителей автогонок как деструктивных личностей, склонных к низкой оценке осмысленности собственной жизни. Гипотеза о том, что существует взаимосвязь между такими формами рискованного поведения и экзистенциальной фрустрацией, не нашла подтверждения. Гипотезу о том, что у любителей скоростной езды с риском для жизни могут обнаружиться некие ярко выраженные общие характерологические черты или акцентуации, нельзя считать подтвержденной настоящим исследованием.

Результаты проведенной работы свидетельствуют о том, что представления об экстремальности как проявлении личностной деструктивности не могут приниматься за основу при работе с такими людьми; несправедливо также предполагать у любителей риска с высокой вероятностью наличие экзистенциальных проблем. Однако нисколько это не уменьшает ценность дальнейшего осмысления рассматриваемого феномена в русле экзистенциального подхода. Трудно судить об общих закономерностях развития таких

форм поведения в условиях дефицита эмпирических данных. Несмотря на относительную труднодоступность выборки, перспектива дальнейших исследований в выбранном направлении представляет большой интерес, а тема требует дальнейшей глубокой теоретической и практической разработки и широкого осмысления.

Литература

1. Змановская Е. В, Девиантология. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с. Ипатов А.В. ПОДРОСТОК. От саморазрушения к саморазвитию. Санкт-Петербург, Издательство «Речь», 2011 г., 111 стр.
2. Колесов Д.В. Отношение к жизни и психология риска: уч. пос. / Д. В. Колесов, В. А. Пономаренко. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2008. – С. 65–78.
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. Изд. / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 488 с.
4. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
5. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика / Д.Я. Райгородский. – М.: Бахрах-М, 2011. –
6. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / В. Франкл. – Пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
7. Chicago Journals [Электронный ресурс]. – Lyng, S. Edgework: A Social Psychological Analysis of Voluntary Risk Taking. – American Journal of Sociology, Vol. 95, No. 4. –Jan., 1990, pp. 851-886. – Режим доступа: <http://www.jstor.org/stable/2780644>
8. DSpace [Электронный ресурс]. – Руженков, В.А. К вопросу об уточнении содержания понятия «аутоагрессивное поведение» / В.А. Руженков, Г.А. Лобов, А.В. Боева ; БелГУ // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. –2008. – №32. – С. 20-24. – Режим доступа: <http://dspace.bsu.edu.ru/handle/123456789/3342>

Научное издание

Обучение и развитие:
современная теория и практика

Материалы XVI Международных чтений памяти Л.С. Выготского

Часть 1

Ответственные за издание:

О.Г. Кравцов

А.А. Максимов

Компьютерная верстка и оформление:

О.Н. Позднякова

Оригинал–макет подготовлен
в Институте психологии им. Л.С. Выготского

Подписано в печать 09.11.2015

Формат 60х84/16

Уч.–изд. л. 32,4 Усл. печ. л. 39,7

Тираж 200 экз. Заказ № 2

Отпечатано в ООО “Рпринто”

140083, Московская обл.,

г. Лыткарино, ул. Парковая, станция Заводская, стр.4.

